

**ASPECTOS ARGUMENTATIVOS E POLIFÔNICOS DA
LINGUAGEM DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ - ESCOLAR**

LUCI BANKS - LEITE

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Luci Banks - Leite

e aprovada pela Comissão Julgadora em
12, 03, 96.

PROF. DR. Eduardo R. J. Guimarães

1996

LUCI BANKS - LEITE

ASPECTOS ARGUMENTATIVOS E POLIFÔNICOS DA LINGUAGEM
DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Tese apresentada ao Curso de Lingüística
do Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Lingüística

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Guimarães

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
1996

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	Be
N.º CHAMADA:	TIUNICAMP
	B226a
V.	E.
TOMBO BC	27152
PROC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
E	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/03/96
N.º	

CM-00086186-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

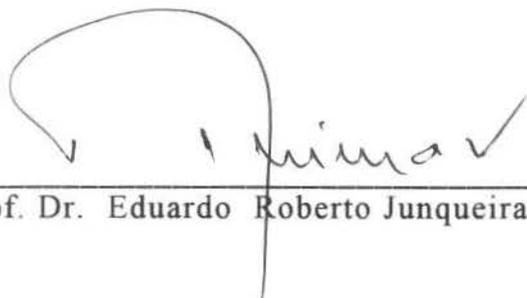
B226a

Banks-Leite, Luci

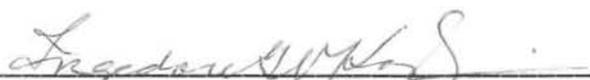
Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar / Luci Banks-Leite - - Campinas, SP [s.n.], 1996.

Orientador Eduardo R. J. Guimarães
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1 Linguística 2 Semântica 3 Crianças - linguagem 4 * Argumentação. I. Guimarães, Eduardo R. J. II Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III Título.



Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães - Orientador



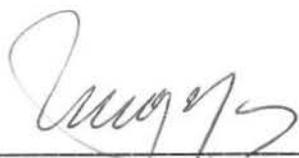
Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch



Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka



Profa. Dra. Elisabeth Brait



Profa. Dra. Maria Marta García Negróni

DATA:

Aos jovens que me acompanharam durante a elaboração deste trabalho

e especialmente a

Marina, Cristina

e

Etienne Lainé

Agradecimentos

A Capes, por ter concedido a bolsa para a realização de estudos e pesquisas na *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales* em Paris.

Ao Eduardo Guimarães, pela leitura atenta de versões preliminares deste estudo e pelos comentários sempre pertinentes. E especialmente, pelo respeito por minhas "leituras" o que tornou possível a criação de um espaço de interlocução agradável, propício ao trabalho.

A Oswald Ducrot, pelas muitas horas de seu precioso tempo dedicadas à discussão de questões teóricas e ao exame do *corpus* infantil e também por ter orientado minha dissertação e pesquisas para obtenção do "Diplôme d'Etudes Avancées en Sciences du Langage" (DEA) na *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*. A extrema gentileza, honestidade e elegância moral que caracterizam sua postura de pesquisador serão sempre para mim fonte de inspiração.

Aos colegas do Depe - Departamento de Psicologia Educacional - da Faculdade de Educação da Unicamp, por terem apoiado meu afastamento no ano de 1993 e, particularmente aos estudantes, colegas e amigos do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, pelas discussões acadêmicas e amistosas importantes destes últimos anos. De maneira particular, meus agradecimentos vão a Ana Luiza B. Smolka cuja disponibilidade para pensar e discutir temas de interesse comum foi de grande importância para a realização deste trabalho.

Aos professores do IEL - Unicamp, especialmente ao Edson Françoso, Eleonora Albano e Ingedore G. Villaça Koch pela leitura e apreciações de diferentes partes deste texto

Durante o ano em que permaneci em Paris, muito aproveitei das discussões instigantes dos Seminários conduzidos por pesquisadores do CNRS, Jean-Claude Anscombre e Pierre-Yves Raccah, que me impressionaram pela seriedade e paixão na abordagem de questões epistemológicas e lingüísticas. Dominique Bassano e Christian Champaud contribuíram, de maneira essencial, nas pesquisas bibliográficas e na discussão de alguns protocolos. A todos eles, meus agradecimentos sinceros.

A Edy Veneziano, psicolingüista que em uma conversa informal em Genebra, introduziu questões importantes referentes ao tema e à metodologia de pesquisa.

A Laurent Danon-Boileau, que me concedeu espaço para apresentar pontos deste trabalho, quando ainda em seus primórdios, no quadro de seu Seminário *Langues, Langages et Symbolisation*, na Sorbonne Nouvelle - Paris III e a Denis Apothéloz, pelos comentários tecidos naquele momento e em outras ocasiões.

Aos jovens e promissores colegas da "Ecole", pelas discussões frutuosas e especialmente a Silvia Palma e à gentileza de Kim Stroumza, graças a quem pude ter acesso a textos importantes da Biblioteca da "Faculté de Lettres" da Universidade de Genebra.

Aos amigos, começando pelos de Genebra e Paris: Geneviève Piuz-Liénard e Philippe, Bruno e Gil Meyer, Thomas Kesselring, Bruno Vitale e Christine, Catherine Domahidy-Dami, Christiane Gillièron, David Coker e Sylvie Mardyks, amigos que tantas vezes me receberam em suas casas e emprestaram uma escuta atenta a minhas idéias e projetos. De maneira especial a Tony Lainé (*in memoriam*) e particularmente, a Kathleen Kelley-Lainé por esses anos todos de fiel amizade e pela reflexão conjunta sobre variados temas realizada em Genebra, Rio, Paris e Villecerf em circunstâncias e momentos nem sempre fáceis.

Aos colegas e amigos da Unicamp - Adriana Frizman, Leandro de Lajonquière e Miriam, Edwiges Maria Morato, Maria Helena Flores Guinle - por terem acompanhado de perto este trabalho, e especiamente a Carolina Rodríguez pela contínua troca de idéias sobre questões fundamentais abordadas neste estudo.

Aos amigos de São Paulo - Marcia Helena Mendes Ferraz, Ana Maria Alfonso-Goldfarb e José Luiz - pelas valiosas sugestões e incentivo conferido sobretudo durante o período de redação da tese.

Aos meus pais, irmão Ruben e família pelo apoio aos meus estudos e realizações profissionais e à prima e amiga Marcia, pelas palavras otimistas e encorajadoras.

Aos colegas da Associação Wong de Tai Chi Chuan, a quem devo bons momentos de lazer, e especialmente, a Eta, Maurício, Leon e Manuel.

A J. Rousseau-Dujardin, por essa escuta outra que tornou possível "*coucher par écrit*" este trabalho.

*...they say:"you have a blue guitar,
You do not play things as they are"
The man replied, "Things as they are
Are changed upon the blue guitar..."*

Wallace Stevens, *The man with the Blue Guitar
and Other Poems*

Sumário

<u>Resumo</u>	10
<u>APRESENTAÇÃO</u>	11
<u>Primeira Parte</u>	
<u>DEFINIÇÃO DO QUADRO TEORICO</u>	
<u>PRIMEIRO CAPITULO: QUADRO GERAL DOS TRABALHOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO</u>	
1.1. Introdução.....	17
1.2. A mutiplicidade de trabalhos sobre o tema.....	18
1.3. A concepção tradicional de argumentação.....	21
1.3.1. Breve histórico: da Retórica na Antiguidade à <i>Nova</i> <i>Retórica</i> do século XX.....	21
1.3.2. O papel e a concepção de língua / linguagem na argumentação.....	27
1.4. O caráter instrumental da língua: questões de sentido.....	33
1.5. Redefinindo sentido e significado: a concepção polifônica da enunciação e a argumentatividade na língua.....	40
<u>SEGUNDO CAPITULO: AS PESQUISAS SOBRE A ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA</u> <u>LOGICA NATURAL</u>	
2.1. O ponto de partida dos trabalhos de Grize: as relações entre a Psicologia e a Lógica.....	46
2.2. A Lógica Natural: alguns aspectos.....	52
2.3. Os trabalhos dos psicólogos e psicolingüistas.....	59

TERCEIRO CAPÍTULO: A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LINGUA (ADL)

	70
3.1. Quadro teórico geral.....	
3.2. Argumentação e informação: da "teoria-padrão" aos topoi.....	75
3.3. A versão recente da ADL.....	79
3.3.1. A definição e o papel dos topoi.....	79
3.3.2. Topoi e formas tópicas.....	81
3.3.3. Topoi intrínsecos e topoi extrínsecos.....	86
3.4. Pesquisas em Psicolinguística no quadro da ADL.....	95

SEGUNDA PARTEO ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO DO PRE-ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA ADLCapítulo 4 CONSIDERAÇÕES GERAIS E ANÁLISES

4.1. PROPOSTA DE TRABALHO.....	105
4.1.1. A argumentação: definição.....	105
4.1.2. Pressupostos e diretrizes teórico-metodológicas.....	105
4.1.3. Hipóteses e questões levantadas.....	109
4.1.4. A coleta de dados e a constituição do corpus.....	111
4.2. ANÁLISES DOS ENUNCIADOS INFANTIS	
4.2.1. As Relações Discursivas.....	112
4.2.1.1. As relações argumentativas e as relações conclusivas nos enunciados infantis.....	116
4.2.2. Os Topoi intrínsecos, extrínsecos e as Formas Tópicas.....	128
4.2.2.1. Questões gerais.....	128
4.2.2.2. Os topoi e as formas tópicas nos enunciados infantis.....	129

4.2.3. Alguns concessivos: mas, só que, mesmo se: a polifonia dos enunciados.....	147
4.2.3.1. Questões gerais.....	147
4.2.3.2. Análise.....	151
4.3. Discussão das análises.....	163
4.3.1. Síntese das Análises.....	163
4.3.2. Sistematização de questões gerais.....	167
CAPITULO 5: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
ANEXOS.....	182
RÉSUMÉ.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192

RESUMO

Este estudo trata da argumentação em crianças de língua portuguesa com idade média de 5 anos e se insere no contexto da Semântica das Línguas Naturais, tal como esta é elaborada por O. Ducrot e seus colaboradores mais próximos. Primeiramente, examinamos a concepção de argumentação retórica, ressaltando o papel que a língua/linguagem desempenha nesse contexto e focalizamos algumas linhas de pesquisa empreendidas por psicólogos e psicolinguistas que trabalham sobre esse tema, em uma perspectiva genética. Com frequência, essas pesquisas experimentais assinalam o caráter tardio da *produção* do discurso argumentativo, bem como da *compreensão* de marcas argumentativas - operadores e conectores - por jovens sujeitos.

Em confronto com a concepção tradicional de argumentação, bem como a de língua-instrumento de comunicação que predomina nessa abordagem, apresentamos alguns aspectos da teoria da Argumentação na Língua que discute e redimensiona problemas semânticos clássicos de *sentido/significado* questionando assim a concepção de língua-instrumento de comunicação. Para realizar um estudo nessa perspectiva, foi constituído um *corpus* de crianças de idade média de cinco anos, observadas em uma classe de pré-escola em situações de "trocas linguísticas" das crianças entre elas e entre crianças e adultos. Foi possível, então, proceder a uma análise de enunciados focalizando três pontos principais: as *relações argumento-conclusão* estabelecidas pelos locutores, os *topoi* sobre os quais essa relações se apóiam, o funcionamento de alguns concessivos - *mas, só que, mesmo que*; foi possível, sobretudo, em relação a este último ponto, revelarmos aspectos polifônicos desses enunciados, explorando assim uma dimensão fundamental do quadro teórico no qual se insere este trabalho.

A discussão dessas análises nos permite, de um lado, afirmar que existe uma argumentação já bastante elaborada nessa faixa etária e, de outro, refletir sobre questões mais amplas, tais como a concepção de língua/linguagem e da relação cognição/linguagem, predominantes nos trabalhos atuais no campo da Psicologia.

Palavras-chave: Lingüística; Semântica; Linguagem-Crianças; Argumentação; Polifonia.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é um estudo sobre a argumentação em crianças de pré-escola com idade média de 5 anos e se insere no contexto da Semântica das Línguas Naturais, tal como esta é elaborada por O. Ducrot e seus colaboradores mais próximos. Além do interesse que esse tema desperta, o estudo da argumentação constitui um *locus* privilegiado para a discussão de questões mais amplas tais como a concepção de *sentido / significado*, bem como de *língua / linguagem*. De fato, explorar a contribuição original do quadro teórico de Ducrot significa também situá-lo em relação a outras abordagens lingüísticas e, mais particularmente, semânticas.

Mesmo procurando adotar uma perspectiva semântica e, mais precisamente, semântico-pragmática, meu *olhar* de psicóloga manteve-se constante durante todo o trabalho e norteou a organização dos diferentes capítulos e do texto como um todo. No início (cap.1), após uma breve explanação de diferentes linhas de pesquisa que tratam do tema, são apresentados alguns pontos relativos à concepção tradicional de argumentação que é a predominante nos trabalhos dos psicólogos e psicolingüistas; como veremos, a *língua / linguagem* ocupa, nesse contexto, um lugar secundário e é concebida como um instrumento visando, sobretudo, informar / descrever / comunicar fatos. Essa discussão nos levará a destacar, entre a grande variedade de trabalhos sobre a argumentação, os estudos da *Lógica Natural* realizados pelo grupo de Neuchâtel dirigido por Jean-Blaise Grize, bem como as pesquisas de psicolingüistas ou psicólogos da linguagem empreendidas nessa perspectiva; sobressaem-se, nesse ponto, as marcas piagetianas desses estudos, tanto no que diz respeito ao tratamento de questões lingüísticas como à maneira de descrever e

interpretar os resultados (cap.2). A seguir, são apresentados os aspectos que nos parecem mais relevantes da teoria da *argumentação na língua*, bem como alguns trabalhos de psicolingüistas que se valem das descrições semânticas desse quadro para a realização de suas próprias pesquisas (cap.3). Os comentários e análises desses trabalhos nos trarão elementos para propor um estudo sobre *a argumentação na/dentro da língua* e determinar algumas diretrizes de ordem teórico-metodológica para procedermos às análises de enunciados infantis (cap. 4). A discussão de alguns pontos dessas análises tornará possível a confrontação dos resultados de nosso trabalho com os das pesquisas empreendidas por psicólogos e psicolingüistas, discutidas nos capítulos precedentes (cap. 5). Aqui serão retomadas questões apresentadas na introdução, na tentativa de assinalar a maneira pela qual a abordagem de Ducrot contribui para uma reflexão e um remanejamento das concepções tradicionais de *sentido/significado* e de *língua/linguagem*, tais como estas aparecem nos trabalhos sobre argumentação em geral, e mais particularmente nas pesquisas desenvolvidas pelos psicólogos.

Embora se trate de um estudo restrito a uma idade precisa, efetuaremos, em vários momentos, comentários e discussões relativos a pesquisas realizadas em uma perspectiva longitudinal e/ou genética. Na realidade, este trabalho é concebido como um primeiro passo de um *programa de pesquisa*, razão pela qual apresentamos no final uma série de considerações e algumas questões que podem nos levar a novos estudos sobre a argumentação em um futuro próximo.

Este trabalho é, de certa forma, o resultado de um percurso profissional percorrido até o presente momento e por isso mesmo encerra marcas dessa trajetória.

Como psicóloga formada pela escola de Piaget, meus primeiros contatos com as pesquisas sobre a linguagem ocorreram na

década de setenta quando ainda estudante na Universidade de Genebra. Naquele momento em que a influência dos trabalhos da Gramática Gerativa se fazia sentir de maneira preponderante, o grupo de pesquisadores reunidos em torno de H. Sinclair, professora de Psicolinguística, realizava estudos relacionados a questões sintáticas, valendo-se da vertente "estrutural" da Psicologia Genética piagetiana. Nos finais dessa década e sobretudo na seguinte, notou-se claramente nessa perspectiva de estudos, uma mudança de rumo em que a abordagem "funcional" passou a prevalecer nos trabalhos dos pesquisadores ligados à Escola de Genebra (cf. Karmiloff-Smith, 1979a; Bronckart, 1985a). Essas pesquisas, algumas inspirando-se em alguns pontos nos últimos trabalhos de Piaget, passaram a se deter em aspectos mais relacionados ao funcionamento lingüístico e/ou psicolingüístico, enfoque esse que tem permanecido na ordem do dia.

Após o término do Mestrado, trabalhando como colaboradora do *Centre International d'Epistémologie Génétique* dirigido por Piaget, realizei, em uma perspectiva lógica, uma pesquisa sobre a negação (Banks & Wells, 1979; Banks & Wells, 1987), tema que foi retomado por um grupo da *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education* (FAPSE / Université de Genève), no qual eu participava na época (Gilliéron et al., 1979-82). Esse projeto que se baseava, em parte, nos trabalhos da Lógica Natural incluía um estudo dos primeiros enunciados negativos da criança. Como o material coletado então foi apenas parcialmente analisado (Banks & Marti, 1981; Gilliéron, 1983), planejei explorá-lo em uma perspectiva lingüística, tendo já em vista a realização do trabalho de tese (Banks - Leite, 1986). Por interessar-me por esse tema - a negação - orientei meu estudo para uma abordagem polifônica da enunciação, tal como esta aparece nos trabalhos de Ducrot, o que deu origem a um primeiro

projeto de tese *Aspectos polifônicos da linguagem infantil: as pressuposições da Negação* (1992). Esse trabalho visava analisar o *corpora* francês, mas também inserir dados de crianças brasileiras, sobretudo as observadas no quadro do Projeto do Grupo de Pesquisas "Pensamento e Linguagem" - o GPPL / DEPE/ Faculdade de Educação - com o qual venho trabalhando nos últimos anos (Smolka et al., 1991).

Entretanto, durante o período de pesquisa - novembro de 92 a março de 94 - em que permaneci na *Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales* em Paris, sob orientação de O. Ducrot, notei a estreita ligação existente entre as duas vertentes de trabalhos desse semanticista, ou seja, a Teoria Polifônica da Enunciação e a Teoria da Argumentação na Língua. Em função de novas leituras introduzi mudanças substanciais no projeto inicial que passou a tratar, prioritariamente, do estudo da argumentação restrito à análise do *corpus* do Projeto empreendido pelo GPPL. A partir desse momento, esse trabalho foi adquirindo, pouco a pouco, novos contornos até atingir sua forma atual.

Primeira Parte

Definição do Quadro Teórico

Capítulo 1

Quadro Geral dos Trabalhos sobre Argumentação

Capítulo I – Quadro teórico geral dos estudos sobre Argumentação

1.1. Introdução

A maior parte dos estudos realizados na última década sobre a argumentação no campo da Psicologia ou Psicolinguística, em uma perspectiva genética ou "desenvolvimentista", assinala o aparecimento tardio de um discurso argumentativo relativamente elaborado. Nessas pesquisas, crianças em idade pré-escolar, nos raros casos em que são integradas, aparecem classificadas como pertencendo a um estágio pré-argumentativo ou como apresentando uma argumentação rudimentar. Entretanto, tais resultados parecem em desacordo com as observações efetuadas sobre a linguagem infantil em situações naturais, ocasião em que se notam indícios de uma *argumentação precoce*, presente de forma já bastante complexa em jovens crianças. É legítimo, pois, perguntar-se sobre as razões da discrepância entre os resultados desses estudos. Como veremos ao longo de nosso trabalho, tal fato decorre, de um lado, dos procedimentos metodológicos adotados nas diferentes pesquisas e, de outro, da definição de argumentação à qual se adere assim como ao papel atribuído à linguagem na constituição do discurso argumentativo. É evidente que esse papel está estreitamente relacionado à concepção / teoria que se tem da natureza de *língua / linguagem* e de *sentido / significado*, questões essas que nos interessam particularmente e que serão enfatizadas ao longo de todo este trabalho.

Neste capítulo será apresentado primeiramente um breve panorama de linhas de pesquisa recentes sobre a argumentação (cf. 1.2); em seguida,

examinaremos a concepção tradicional de argumentação bem como a de *língua / linguagem* inerente a alguns trabalhos que se situam nessa perspectiva (cf. 1.3). Esse exame nos levará a analisar as noções de *sentido* que têm prevalecido em semântica relacionadas, a nosso ver, a uma definição instrumental da *língua/linguagem* (cf. 1.4) e a apontar outras possibilidades de se definir o *significado/sentido*, assinalando a perspectiva enunciativo - discursiva em que se situam os trabalhos de Ducrot (cf. 1.5).

1.2. A multiplicidade de trabalhos sobre a argumentação

É consideravelmente extensa a quantidade de trabalhos sobre Argumentação realizados nas últimas décadas por pesquisadores de diferentes disciplinas. Esses estudos empreendidos sob perspectivas variadas e com finalidades diversas se fundamentam em modelos teóricos seja da Lógica ou da Lingüística, seja da Psicologia ou das Ciências Sociais e recorrem a concepções de argumentação que, aliás, nem sempre são claramente explicitadas.

Uma rápida análise da vasta bibliografia estabelecida por Champaud (1993) torna possível uma visão abrangente dos *temas* tratados pelas pesquisas realizadas em diferentes países da Europa e nos Estados Unidos. Ao examinarmos mais detalhadamente os estudos efetuados com o fim de apreender aspectos do desenvolvimento da argumentação, notamos que os principais assuntos se relacionam ao estudo da *explicação* (explicações causais, explicações comuns, justificações), da *persuasão* (lógica persuasiva, argumentação persuasiva, linguagem persuasiva, técnicas / estratégias persuasivas), dos *conflitos, disputas, negociação* (conflitos sociais entre crianças-crianças ou crianças-adultos), das *marcas*

argumentativas (conectores e operadores lingüísticos) e do *raciocínio* e sua relação com os procedimentos argumentativos.

Apesar da diversidade teórica e metodológica que caracterizam tais trabalhos, podem-se detectar algumas tendências e reagrupar, *grosso modo*, grande parte desses estudos em áreas, a saber:

1) Pesquisas em Psicologia Social ou de tendência *sociolingüística* ou *conversacional*, isto é, centradas no estudo de processos de socialização, nas interações sociais ou no estudo do papel da linguagem em relação ao comportamento ou desenvolvimento social. Essa tendência parece preponderante em grande parte dos estudos conduzidos nos Estados Unidos (Cook-Gumperz, 1981; Corsaro & Rizzo, 1990; Dorval & Gundy, 1992; Garvey, 1992; Laursen & Hartup, 1989; Trapp, 1990; Weiss & Sachs, 1991).

2) Pesquisas *cognitivistas* no sentido amplo, nas quais é dada uma ênfase aos processos cognitivos e suas relações com condutas argumentativas. De um lado, encontram-se aqui os estudos que focalizam o papel da argumentação no raciocínio e / ou no desenvolvimento cognitivo (Miller, 1987; Orsolini, Pontecorvo & Amoni, 1989; Pontecorvo, 1987, 1990) e, de outro lado, os que se preocupam com o estudo das operações de pensamento em suas manifestações discursivas (Coirier, Coquin-Viennot, Golder & Passerault, 1990; Coirier & Golder, 1993; Golder, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1993; Piéraud-Le-Bonniec & Valette, 1987).

3) Estudos sobre questões mais propriamente *lingüísticas* e que focalizam o estudo de *marcas argumentativas* como os operadores e conectores da língua (Bassano, 1990, 1991; Bassano & Champaud, 1987, 1989; Bassano, Champaud & Kail, 1989; Caron, 1983, 1984, 1987; Champaud, 1994; Champaud & Bassano, 1987a, 1987b, 1994; Kail &

Weissenborn, 1984a, 1984b, 1991). No Brasil, deve-se assinalar o trabalho de Castro (1992) que estuda as justificativas com "*porque*" em jovens crianças.¹

Os trabalhos que nos parecem mais interessantes integram esses dois últimos grupos na medida em que se fundamentam em quadros teóricos bem elaborados, evitando dessa forma as abordagens "vagas", ecléticas e freqüentemente um pouco ingênuas da grande maioria das pesquisas americanas. Ao examinarmos, por exemplo, os estudos realizados sobretudo por pesquisadores de língua francesa, nota-se que eles se inspiram em modelos lingüísticos ou lógicos não apenas para refletir sobre a problemática a ser estudada e levantar hipóteses de trabalho, como também para apoiarem as interpretações dos resultados encontrados em seus estudos em Psicologia. Algumas dessas pesquisas serão apresentadas e discutidas mais detalhadamente nos capítulos 2 e 3.

De qualquer forma, o que se nota através deste rápido panorama é uma grande *heterogeneidade*, tanto dos temas quanto das abordagens desses estudos, que por sua vez reflete a ausência de um quadro unívoco e homogêneo no que diz respeito ao tratamento da argumentação como tem sido assinalado por vários autores (Caron, 1987; Oléron, 1993/ 1983; Plantin, 1990). Parece-nos, portanto, interessante examinar ainda que brevemente, alguns pontos da concepção tradicional de argumentação, ou seja, da "argumentação retórica" sobre a qual se baseia, de forma mais ou menos explícita, grande parte dos trabalhos acima mencionados.

¹Claro está que esta classificação indica apenas a abordagem prioritária de cada conjunto de pesquisas, pois como teremos ocasião de verificar, há pontos em comum nos estudos pertencendo a grupos diferentes.

1.3 A concepção tradicional de argumentação

1.3.1 Breve histórico: da Retórica na Antigüidade à Nova Retórica do século XX.

A argumentação no sentido tradicional, ou seja, retórico teve suas origens na Sicília grega no século V a.C. e foi concebida, naquele momento, como uma hábil técnica jurídica que servia para convencer tanto do falso como do verdadeiro. Essa Retórica judiciária introduziu-se rapidamente em Atenas para onde se dirigiu Górgias que se tornou famoso por sua eloquência e capacidade de entusiasmar multidões. Como se sabe, Górgias era também um sofista e como tal ensinava que não há verdade em si mesma; só existem opiniões variando com os indivíduos e com as cidades e a melhor opinião é aquela que tem sucesso. Esse relativismo servia de fundamento para a retórica da época, aquela que se vangloriava de ser uma arte, a de "persuader qui tu voudras", de provar qualquer coisa, de "faire de l'argument le plus faible, le plus fort" (Reboul, 1993/1984: 13).

Sabe-se bem o quanto os sofistas foram alvo das críticas de Sócrates e Platão, de forma tal que o termo "sofista" tornou-se pejorativo. De fato, a dificuldade em se distinguir nitidamente o sofista do retórico levou Platão a se insurgir contra a pretensão da Retórica de ser uma "arte" ou ainda segundo alguns, uma "filosofia" (cf. Górgias). Platão provoca assim uma ruptura entre Retórica e Filosofia, cisão essa que Aristóteles tentou reparar.

De fato deve-se a Aristóteles a reabilitação da Retórica e a delimitação de seu domínio, bem como a tentativa de sistematizar esse

saber, juntando em um todo coerente elaborações de seus predecessores. A partir de seu trabalho, esse campo se enriqueceu com as contribuições de pensadores helenísticos e latinos - Cícero e Quintiliano, por exemplo - sem que houvessem modificações substanciais nesse sistema.

Uma certa interpretação do pensamento de Aristóteles leva a crer que para ele existe, por assim dizer, uma hierarquia de saberes: em um nível superior se encontram a Metafísica e as Ciências, que tratam do *necessário* e das proposições indubitáveis; logo abaixo está o domínio da Dialética, que diz respeito ao *provável* e que tem por método a argumentação contraditória e a síntese de opiniões; mais abaixo ainda está a Retórica, que não visa mais nem o verdadeiro, necessário ou provável, mas sim *persuadir* um público dado, partindo do *verossímil*. Há portanto uma diferença clara com a abordagem dos sofistas, pois se nestes a Retórica dominava a Filosofia, em Aristóteles, a Filosofia prevalece sobre a Retórica. Nota-se também que a Dialética e a Retórica têm em comum o fato de tratarem de questões não-lógicas e mais especificamente dos raciocínios não-necessários.

Em relação à Retórica como sistema, tal como foi estabelecido por Aristóteles, vamos assinalar apenas alguns aspectos (Reboul, *ibid*: 18-28). Primeiramente, a repartição em três gêneros de discurso:

1) o *judiciário*, cujo fim é o de acusar ou defender diante de um tribunal; o critério é o justo e a argumentação dominante é o *entimema*, que é uma espécie de silogismo fraco ou "atenuado", ou um silogismo popular como assinalam alguns (Barthes & Bouthes, 1987), pois as premissas não são evidentes ou necessárias, mas apenas verossímeis.

2) o *deliberativo*, cujo fim é o de aconselhar os membros de uma assembléia política. Aqui a argumentação dominante é o *exemplo*

considerado como um fato real ou fictício que permite a indução ou o raciocínio por analogia.

3) o *epidítico*, cuja finalidade é o elogio diante do grande público e a argumentação dominante é a *amplificação*; esta consiste em glorificar ou, ao contrário, rebaixar pessoas ou eventos, usando figuras como a hipérbole, a repetição, a metáfora.

Nota-se, portanto, que esses gêneros de discurso estão relacionados ao tipo de *auditório* ao qual se dirige o orador e às funções que os auditores têm que desempenhar: julgar, deliberar ou, simplesmente, usufruir como espectador do jogo ou movimento oratório.

Outro elemento essencial do sistema é a divisão da Retórica em quatro partes, ou seja, as fases por onde passa necessariamente a gênese do discurso. São elas:

a) a *invenção (inventio)*, fase em que se escolhe um tema e se encontram os argumentos que podem ser de dois tipos: o exemplo e o entimema.

b) a *disposição (dispositio)*, que consiste em ordenar esse material.

c) a *elocução (elocutio)*, fase em que se redige o discurso imprimindo-lhe um estilo determinado.

d) a *ação*, que é o ato mesmo de pronunciar o discurso, com os gestos e a mímica adequados.

Uma parte essencial da invenção é a *tópica*, ou seja, o estudo dos *lugares*. O termo *topos* parece tão difundido quanto ambíguo² e pode ser empregado seja para designar um *argumento tipo*, seja para se referir a

²Para uma síntese dos *lugares comuns* na Antigüidade, consultar Barthes & Boulthes, 1987.

um elemento de *prova* - por exemplo, uma confissão, a declaração de testemunhas.

Essas fases estão sempre presentes mesmo que essa ordem não seja respeitada e elas constituem os capítulos fundamentais do ensino da Retórica, tal como este se realizava na Antigüidade.

O interesse pela argumentação retórica parece ter declinado e caído em descrédito, sobretudo com o advento do pensamento moderno como sublinhou Perelman que atribui essa mudança a Descartes. De fato, vimos que, desde a Antigüidade, o domínio da argumentação é o do plausível, do provável, do verossímil em contraponto com o que é da ordem do necessário, único tipo de pensamento valorizado por Descartes. Segundo ele, "... considerando quantas opiniões diversas, sustentadas por homens doutos, pode haver sobre uma mesma matéria, sem que mais duma possa ser verdadeira, reputava quase como falso tudo o que era apenas verossímil." (1961/1637: 10-11:).

Comentando essa afirmação e, em geral, o racionalismo cartesiano, Perelman lembra que foi Descartes quem,

...faisant de l'*évidence* la marque de la raison, n'a voulu considérer comme rationnelles que les démonstrations qui, à partir d'idées claires et distinctes, propageaient, à l'aide de preuves apodictiques, l'*évidence* des axiomes à tous les théorèmes. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1970/1958:2, grifo nosso).

Portanto, o que é do campo das opiniões e onde não existe acordo entre os espíritos é alvo de rejeição por parte de Descartes. É ainda Perelman quem lembra:

Une science rationnelle ne peut, en effet, se contenter d'opinions plus ou moins vraisemblables, mais élabore un système de *propositions nécessaires* qui s'impose à tous les êtres raisonnables et sur lesquelles l'accord est inévitable." (*ibid*, grifo nosso)

Essa ênfase cartesiana na *evidência* concebida como base do pensamento racional, assim como a noção de *necessidade*, característica do sistema dedutivo, serão criticadas por Perelman que, principalmente nas décadas de cinquenta e sessenta, retoma a Retórica dos gregos e romanos, concebida como a arte de bem falar de modo a persuadir e convencer. Assumindo, portanto, um ponto de vista crítico ao racionalismo cartesiano, a *Nova Retórica* reage também contra os lógicos modernos que identificaram a Lógica com a Lógica Formal ou Matemática, que reduz as conclusões a partir de premissas graças a regras de inferência previamente formuladas. Nesse caso, a demonstração se reduz a um cálculo. Para justificar sua posição, Perelman enfatiza que uma *démarche* racional não se limita às provas fundamentadas na demonstração e na experiência (como insistem as ciências experimentais) mas que ela pode intervir também nas decisões que dizem respeito ao verossímil e à opinião (Perelman, 1987). Estamos portanto face à outra concepção de "razão", distinta daquela herdada da tradição cartesiana.

Perelman assinala que a prova demonstrativa diz respeito à verdade de uma conclusão ou, em todo caso, de uma *relação necessária* entre as premissas e a conclusão; não existe, nesse quadro, nenhuma preocupação com a *adesão* à verdade das proposições pois a prova é impessoal e sua validade não depende das opiniões. Em contrapartida, toda

argumentação é pessoal e visa a adesão do auditório. Segundo ele, "argumentar consiste em fornecer argumentos ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese" (*ibid*: 234) e, nesse sentido, o objeto da Nova Retórica

...est l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion aux thèses qu'on présente à leur assentiment (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1970/1958:5).

Nota-se, simultaneamente, nessa perspectiva teórica, um abandono da noção de evidência que é substituída pela de *adesão*, e uma ênfase atribuída à pessoa visada, ou seja, de um *auditório*, pois como insistem os teóricos da *Nova Retórica*, "c'est en fonction d'un auditoire qui se développe toute argumentaton" (*ibid*:7). Essa noção de auditório, cuja importância já era assinalada na Antigüidade- aos diferentes gêneros discursivos correspondiam diferentes tipos de auditórios - é retomada por Perelman que, efetivamente, ressalta que as atividades discursivas se orientam e se organizam em função dos auditórios. Nesse sentido é interessante lembrar a distinção entre auditórios particulares e auditórios universais, distinção essa que funda a diferenciação entre o discurso que visa persuadir, admitido por um auditório particular - um só indivíduo ou um grupo - e o discurso que visa convencer, admitido por um auditório universal. O discurso persuasivo seria um discurso *ad hominum* e o discurso convincente seria *ad humanitatem* (Perelman, 1987)³.

³ Ducrot (1991) lembra que a Retórica clássica distingue a *persuasão* como atividade discursiva dirigida pela intenção de fazer acreditar ou de levar a fazer algo e a busca de *convicção*, que consiste em dar argumentos *racionais* em favor de tal ou tal conclusão. Perelman, por sua vez, rejeita a idéia de que o discurso *persuasivo* apelaria para as emoções e as paixões do auditório enquanto que o discurso *convincente* apelaria para a razão pois essa oposição supõe uma psicologia das faculdades, ultrapassada em nossos dias, em que a razão, a vontade e as emoções estariam separadas no homem (Perelman, *ibid*).

1. 3. 2 O papel e a concepção de língua/ linguagem na argumentação

O papel da linguagem tal como este aparece na argumentação retórica é claramente definido por Perelman quando ele assinala que o orador procura exercer uma ação sobre o auditório "mediante o discurso" quer este seja apresentado oralmente ou por escrito⁴. Essa afirmação é válida tanto para o que diz respeito à retórica da Antigüidade como para a Nova Retórica. Perelman precisa ainda que,

A argumentação é essencialmente comunicação, diálogo, discussão (...). É óbvio que o contato do orador com um auditório não se estabelece sem a existência de *um meio de comunicação*, de uma linguagem (...). Na argumentação, *o meio de comunicação é uma língua natural*. (Perelman, 1987:235-236, grifos nossos).

Podem-se distinguir nessa afirmação, dois aspectos interligados: o primeiro se relaciona ao papel da linguagem na argumentação que, como se nota, é instituída como um *instrumento/meio* posto a serviço do discurso persuasivo; o segundo diz respeito à noção mesma de língua, mais especificamente de língua natural concebida como "meio de comunicação".

Em relação ao primeiro aspecto, o que se verifica é que a língua desempenha na argumentação um papel, por assim dizer, secundário: a língua-instrumento é colocada a serviço da argumentação. De que forma? Perelman assinala que a seleção e escolha das teses que constituem o ponto de partida do orador diz respeito "tanto aos fatos e valores mencionados como à sua descrição em uma certa linguagem" (*ibid*: 243,

⁴ Na introdução de sua obra maior, Perelman precisa que "notre traité ne s'occupera que des *moyens discursifs* d'obtenir l'adhésion des esprits: seule la technique utilisant le langage pour persuader et pour convaincre sera examinée par la suite" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, *ibid*:10)

grifo nosso). A argumentação parte de fatos e valores *descritos* por esse meio / instrumento que é a linguagem, e mais precisamente a língua natural, por oposição à linguagem artificial ou formal empregada pelos lógicos. Ainda que exista uma preocupação em se evidenciarem as interferências entre esse suporte factual, e por assim dizer, objetivo e as relações intersubjetivas que se estabelecem entre o orador e seu auditório,⁵ o movimento argumentativo se realiza a partir de fatos "admitidos", "referidos", "reconhecidos", "evocados" (Perelman, *ibid*).

Nesta etapa de nosso estudo, convém abordar um outro trabalho "clássico" sobre a argumentação, analisando pontos que nos permitirão melhor apreender aspectos relativos a esse movimento argumentativo. Trata-se do trabalho de Toulmin (1958), contemporâneo do de Perelman, filósofo que assinala ele próprio um parentesco entre sua perspectiva e a de outros filósofos ingleses como Austin, Ryle, Umrson, Hare (Toulmin, 1958:260-261), na medida em que sua obra é uma tentativa de desenvolvimento e aplicação das idéias desses autores ao domínio da argumentação. Com Perelman, ele partilha as críticas à Lógica Formal e, mais precisamente, ao silogismo dedutivo enquanto este é tomado como modelo de raciocínio correto, e vai propor uma extensão do campo da lógica, reivindicando um *método comparativo* nessa disciplina, ou uma *lógica aplicada* constituída em estreita colaboração com os domínios específicos aos quais ela se aplica. Ele afirma, nesse sentido, que "if you ask about the validity, necessity, rigour or impossibility of arguments and conclusions, we must ask these

⁵ O autor insiste no fato de que o orador deve conhecer o auditório para adaptar seu comportamento, seu discurso a este, lembrando que "le problème de la nature de l'auditoire est lié à celui de son conditionnement. (...) on peut le conditionner par des moyens divers: musique, éclairage, jeux de masses humaines, paysage... (...) A côté de ce conditionnement dont nous ne pouvons aborder l'étude, existe un conditionnement *par le discours lui-même*" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, *ibid*:30, grifo nosso)

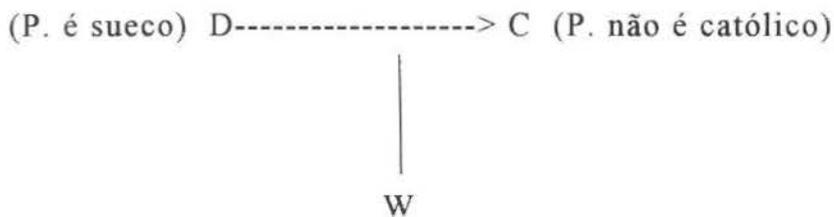
questions within the limits of a given field..." (*ibid*: 256). Seu projeto se insere, pois, em uma perspectiva lógica entendendo a "lógica" como uma metodologia da *démarche* racional e colocando, portanto, em questão a autonomia dessa disciplina tal como esta se apresenta em nossos dias.

Sem entrarmos em detalhes do modelo de Toulmin, vale salientar apenas alguns pontos de um capítulo central de sua obra (cap.III) no qual ele apresenta um esquema do "percurso" argumentativo. Este autor parte da seguinte questão: "What is involved in establishing conclusions by the production of arguments?" Em outras palavras, considerando-se que "we make an assertion, and commit ourselves thereby to the claim which any assertion necessarily involves", deve-se poder mostrar que essa conclusão é justificável. Como proceder, então? Segundo ele, devem existir *fatos* sobre os quais se pode apoiar para sustentar essa "declaração". Por exemplo, se alguém declara: "Petersen não é católico", isto deve se basear em algum *fato* (por exemplo, no conhecimento de que Petersen é sueco o que torna pouco provável que ele seja católico). Temos, portanto, uma primeira distinção "between the *claim* or conclusion whose merits we are seeking to establish (C) and the facts we appeal to as a foundation for the claim" (*ibid*: 97), fatos esses aos quais Toulmin se refere como "dados" (=data). A partir daí temos o seguinte esquema:

(P. é sueco) D ----->C (P. não é católico)

onde o dado factual aparece ligado por uma flecha à conclusão.

Entretanto, é necessário precisar a relação entre D e C, pois um interlocutor poderá reagir, com indagações do tipo "e daí?", "não percebo a relação", etc. A questão agora é a seguinte: o que autoriza, o que legitima a passagem de D a C? Trata-se de mostrar que, tendo como ponto de partida D, o "salto" para a conclusão é apropriado e legítimo. Nesse ponto, precisa Toulmin, há a necessidade de "hypothetical statements which can act as bridges" (p.98). Essas "pontes" que autorizam a passagem de D à C são chamados de "*warrants*" (W) e nada mais são do que regras, princípios gerais, leis de passagem, "garantes". Dessa forma, o esquema inicial se vê enriquecido, compreendendo três elementos básicos:



(os suecos geralmente são protestantes)

A partir do momento em que o *fato* é sustentado por uma lei de passagem, ele adquire o estatuto de argumento que vai justificar uma conclusão determinada.

O que nos parece particularmente interessante de sublinhar nesse modelo é a importância atribuída aos "dados" ou aos "fatos" (Toulmin parece não estabelecer uma distinção entre esse termos). Nessa perspectiva teórica são nitidamente os *fatos* que constituem o "suporte" no qual se baseia a argumentação.

Em relação à linguagem, qual é sua função nesse modelo? Também nesse quadro, a argumentação se faz *através da / por meio da* linguagem, que desempenha assim uma função subsidiária. No exemplo apresentado, nota-se que a linguagem remete a fatos. O segmento "Petersen é sueco" é uma asserção - ou um argumento - (A) relativo a um fato (F) e este fato permite que, através de um princípio (W), se chegue a uma conclusão (C): "Ele não é católico". O movimento argumentativo é fundamentalmente determinado pela relação entre F e C, que é nesse modelo uma relação lógica.

Comentando o papel da língua em modelos desse tipo, Ducrot sublinha que na concepção tradicional de argumentação, considerada por ele como uma concepção ingênua, a *língua* permanece *exterior* ao movimento argumentativo, pois o laço de união entre F e C não é de ordem lingüística mas depende de questões de ordem lógica, psicológica, sociológica, ou do conhecimento que se tem do mundo (Ducrot, 1990: 72-76). A notar também que Toulmin assinala explicitamente que A é uma asserção, - e não uma ordem ou interrogação - e como tal é passível de ser considerada falsa ou verdadeira. Trata-se pois de um modelo que apela para uma semântica vericondicional.

Essa importância do "factual", do "informativo", da "descrição" parece ser um traço comum às diferentes abordagens relativas à argumentação tradicional, tal como foram examinadas, ainda que de forma esquemática, neste tópico. Essa característica vai, sem dúvida, de par com uma certa concepção de língua, e com o que se admite - mais ou menos implicitamente - ser específico à natureza da língua e do sentido, questão sobre a qual nos deteremos mais adiante (cf. 1.4).

Voltando à perspectiva de Perelman, e como já assinalamos, a língua natural é tratada por ele, como um "meio de condicionamento" (cf. nota 5), um "meio de comunicação" empregado na argumentação. Vale lembrar aqui que esse autor nos adverte sobre as ambigüidades intrínsecas à língua natural que, nesse sentido, tem desvantagens em relação à linguagem formal, utilizada pelos lógicos. É ele mesmo quem afirma:

...somos sensíveis à ambigüidade habitual das *mensagens* formuladas em língua natural (...) é preciso procurar fora da palavra, na frase, no contexto verbal ou não (...) *suplementos de informação*, permitindo reduzir o mal entendido, compreender a *mensagem* de uma maneira adequada à vontade daquele que a emite. (Perelman, 1987:245, grifos nossos)

O pensamento de Perelman em relação à língua fica assim nitidamente evidenciado: a língua veicula informações, ela é portadora de mensagens ambíguas; para que estas sejam compreendidas, devem-se buscar em outros elementos, inclusive *extra-lingüísticos*, complementos de informação para entender a intenção "daquele que emite" a mensagem e poder interpretá-la de forma adequada.

No quadro das elaborações de Toulmin, encontramos também certas colocações que se encaminham nessa direção. Há afirmações do tipo "(an) English sentence may serve (...) to convey a piece of information..." (*ibid*: 99, grifo nosso).

O que procuramos enfatizar é o quanto a formulação clássica de argumentação vai de par com uma certa concepção tradicional a respeito da *língua* que é definida pelo seu caráter *instrumental*. Por sua vez, essa

formulação a respeito da natureza instrumental da linguagem apresenta / concebe a questão do sentido de uma forma bem específica. Como essa concepção tradicional de língua como instrumento tem sido também a mais comumente adotada pelos psicólogos e psicolinguistas interessa-nos, no quadro deste trabalho, examinar essa questão de forma mais detalhada.

1.4 O caráter instrumental da língua: questões de sentido

Em um trabalho em que discute as principais perspectivas adotadas pela Semântica Francesa do século XX, Anscombe (1994a) examina, de um ponto de vista histórico, diferentes formas de tratamento no que respeita às questões de sentido, relacionando-as às concepções de língua / linguagem. Evidencia-se então que, desde Aristóteles, existiu um terreno fértil para que a linguagem fosse considerada como instrumento de *descrição* por excelência e por isso mesmo servindo para *informar* sobre o estado de objetos no mundo ou então para expressar o pensamento. Seguindo essa tradição, que persistiu com algumas variações na Idade Média (cf. Anscombe, *ibid*), nota-se em Descartes, a idéia de que todo enunciado é a expressão do pensamento e que este é o resultado da colaboração de duas grandes faculdades humanas: o *entendimento* e a *vontade*; todo pensamento - e portanto todo enunciado - é constituído por dois elementos: uma atitude da vontade e uma representação de um objeto. Encontra-se, ainda no século XVII, na *Grammaire de Port-Royal* a afirmação de que "le langage sert à *signifier nos pensées*, à faire connaître aux autres les divers mouvements de notre âme" (2a. parte, cap.1, citado por Ducrot, 1989a/1986). Esses gramáticos acrescentam que a comunicação do pensamento pela palavra exige que esta constitua uma imagem, um "quadro" (*tableau*), uma

"imitação" do pensamento. Esse "significar do pensamento" pela palavra deve ser entendido no sentido forte: não se trata de dizer somente que a palavra é signo, mas sim que ela é espelho e que comporta uma analogia interna com o conteúdo veiculado (cf. Ducrot & Schaeffer, 1995: 15).

Dentro dessa tradição que persiste, com inúmeras nuances, até nossos dias, nota-se que, ao menos dois postulados, sustentam diferentes posições teóricas. São os seguintes:

a) a língua serve para comunicar, e particularmente para informar sobre o estado de objetos no mundo.

b) a língua serve para comunicar o pensamento.

Um terceiro postulado pode ser ainda assinalado: é o de que os enunciados manifestam um duplo paralelismo lógico-gramatical. Isso significa que a estrutura semântica dos enunciados se lê em dois níveis: a) a representação do mundo consiste em predicar *propriedades* (representadas por elementos verbais) sobre *objetos* (representados por elementos nominais); nesse nível, a representação é uma proposição e como tal é suscetível de valores de verdade; b) o enunciado ele mesmo é a predicação de uma atitude - mais ou menos explícita - face a essa representação do mundo ⁷.

Essa concepção tradicional de língua-instrumento de comunicação é a mais correntemente assinalada e admitida por lingüistas de diferentes horizontes. Vale lembrar que Lyons (1980/1977:cap.2) propõe restringir o termo "comunicação" no que se refere à linguagem, à "transmissão

⁷ Maiores detalhes desse terceiro postulado são analisados pelo próprio Anscombe, 1994a.

intencional de informação factual, ou de proposições" - as proposições são expressas por frases e podem ser falsas ou verdadeiras - e se baseia no clássico modelo de transmissão de informações em telecomunicação proposto por Shannon & Weaver, para forjar um modelo simplificado de comunicação aplicável à linguagem⁸.

Nessa concepção tradicional de língua / linguagem, qual seria a natureza do *sentido*?

Há duas hipóteses principais (Anscombe, 1994a):

a) o sentido é a comunicação de alguma coisa - uma informação sobre um estado do mundo, uma *descrição*, por exemplo.

b) o sentido é uma *informação* modalizada por uma *atitude*.

Entre os lingüistas que aderem claramente à primeira tendência, pode-se mencionar o francês Martinet pois, para ele, quando se fala, comunica-se um pensamento ou uma experiência.

Em relação à segunda tendência, esta se encontra de forma nítida em Bally para quem a língua é um instrumento que permite a comunicação ou "l'énonciation de pensées par la parole" e "la phrase est la forme la plus simple possible de communication d'une pensée" (Ducrot, 1989a/1986: 165-166). Como todo pensamento consiste para ele em "une réaction à une représentation", o sentido de uma frase terá sempre a forma "X a telle réaction devant telle représentation" (*ibid*: 169); o primeiro elemento

⁸ Comentários sobre esse modelo podem ser encontrados não apenas em Lyons, mas também em Grice, 1990b:cap.4. Em Lingüística, Jakobson (1963/1960) efetuou uma análise análoga para distinguir e classificar diferentes funções da linguagem.

dessa estrutura semântica binária - "X tem tal reação" - é o *modus*, e a representação - objeto da reação - é o *dictum*. Por exemplo, na frase "Eu creio que Pedro está presente", o *modus* seria "eu creio" - onde se distingue sujeito modal e verbo modal - e o *dictum*, "Pedro está presente".

Dessa forma há uma decomposição / distinção no pensamento entre um elemento *subjetivo* - reação ou atitude, e o elemento *objetivo* ou de ordem intelectual - a representação ⁹.

É interessante salientarmos que em estudos realizados em Psicologia, encontram-se exemplos dessas duas tendências. Em relação à primeira, cabe citar os trabalhos de Piaget, não apenas os do período em que procurava estudar a lógica infantil através da linguagem (1923 a 1932) mas também os da etapa mais clássica, em que, pela utilização do método clínico¹⁰, ele e seus colaboradores propunham à criança que ela justificasse, explicasse e/ou procedesse a julgamentos relacionados às experiências realizadas diante dela (cf. estudos a respeito dos invariantes físicos ou no domínio da lógica elementar - seriação e inclusão de classes - por exemplo). No conjunto dessas pesquisas, a linguagem da criança é tratada, como bem assinalou Granger, enquanto "véhicule neutre d'information" ou como "l'expression ou commentaire quasiment transparent d'une pensée ou d'une conduite" (1976: 203-204).

⁹ Para o lógico Luquet, discípulo de Bally, haveria dois elementos em toda proposição: a "enunciação" (correspondente à representação de Bally) que é um conteúdo de ordem intelectual e o outro que é uma atitude, uma "tomada de posição" (uma "reação" para Bally) de ordem voluntária ou volitiva relacionada à essa representação (cf. Ducrot, 1989a/ 1986). Essa posição é, sem dúvida, semelhante à de Descartes, já assinalada.

¹⁰ A respeito do método clínico, tal como foi explorado nos trabalhos piagetianos, consultar Vinh-Bang, 1966 e Domahidy-Dami & Banks-Leite 1983, 1987.

Quanto à segunda tendência, nota-se a referência à distinção de Bally em muitos trabalhos recentes de lingüistas, psicólogos e psicolingüistas, inclusive em estudos sobre a argumentação como examinaremos no próximo capítulo (cf. 2.3)¹¹.

Em todo caso, o que existe em comum a essas duas formas de se definir o sentido é a preservação de um elemento "*objetivo*" - informacional, descritivo, factual. Verifica-se nessas tendências a marca das concepções semânticas mais usualmente aceitas, nas quais o sentido está ligado a noções como *referência* e *verdade*, e os enunciados, isto é, frases produzidas em um contexto, se referem a fatos ou a valores de verdade. Nessa perspectiva, a estrutura semântica das frases é detectada quando se determina em que condições elas são falsas ou verdadeiras e há contextos que verificam tais condições. Quanto ao contexto, compete à Pragmática abordar essa questão¹².

Se a primeira hipótese a respeito do sentido se limita a salientar um elemento informacional/descritivo, na segunda, a esse elemento "objetivo" acrescenta-se uma atitude "subjettiva", uma "modalidade". Admite-se, pois, nessa corrente, que o aspecto informacional de um enunciado se insere em quadro subjettivo, ou seja, ao se descreverem certos fatos, toma-se uma posição em relação a eles. Entretanto, o aspecto informacional persiste e tem primazia, mesmo porque a *modalidade* pode ser entendida como uma

¹¹ A respeito das concepções de língua / linguagem e de sentido nos trabalhos dos psicólogos, ver nosso artigo "Representação e comunicação: as funções lingüísticas nos trabalhos em Psicologia", em *Temas em Psicologia* (no prelo).

¹² O sentido é o produto de uma interação entre frases, contexto e comportamento verbal dos falantes que seria conforme a certos *princípios comunicacionais* revelados por Grice (1975). Kalokerinos denomina essa perspectiva usual de língua e sentido de "an exophoric view of language where language theory is depend on facts" (1993a: 2). A esse respeito, ver também Lyons, 1980 /1977, cap. 6 e 7 e Ducrot, 1987a.

informação que se tem sobre o falante; por exemplo, em um enunciado onde um locutor diz: "que pena, Pedro viajou", notam-se duas indicações: da "viagem de Pedro", mas também da atitude de tristeza ou decepção do locutor.

Encontra-se também essa distinção entre elementos *subjetivos* e *objetivos* nos trabalhos de filósofos da linguagem como Searle, por exemplo, para quem os atos de fala seriam a aplicação de uma *força ilocutória* a um *conteúdo proposicional*. Em enunciados diferentes como "Pedro virá", "Eu permito que Pedro venha", "Pedro virá?", pode-se distinguir um *conteúdo proposicional* que é o mesmo nos três casos - "a vinda de Pedro", ao qual se aplicam *forças* diferentes - asserção, permissão, interrogação; temos, portanto, três atos lingüísticos distintos (cf. Searle 1972 /1969: cap. 2). Nesse caso, mantém-se a proposição, de forma bem delimitada, que é uma parte suscetível de falsidade ou verdade, enquanto que a parte não-representacional resiste à descrição em termos de condições de verdade.

Entretanto, pode-se perguntar se essa *bipartição* nos auxilia na explicação de enunciados usuais e correntes que fazem parte de nossa vida cotidiana. Por exemplo, dizer de uma pessoa que "ela é inteligente", ou de um filme que "ele é interessante", ou de um livro que "ele é bom", seria realmente aplicar um *modus* ou uma "força" a um conteúdo passível de verdade ou falsidade? Ou seja, é possível manter, no sentido dos enunciados, uma parte descritiva ou informacional bem delimitada?

Antes de nos determos na discussão dessa questão (cf.1.5) é interessante lembrar a oposição existente entre filósofos da linguagem da linha chamada de "ascritivista" (Hare, por exemplo) e os "descritivistas" para quem todo enunciado declarativo visa descrever ou representar a

realidade. Para os "ascrivistas", o aspecto declarativo é apenas uma máscara que esconde uma outra função mais fundamental da língua. Adjetivos como "bom", "agradável", "bonito", "inteligente" etc. não veiculam nenhuma informação e não dizem respeito a uma propriedade determinada. Um enunciado como "Este hotel é bom" para os descritivistas seria atribuir ao objeto *hotel* uma propriedade - "bom" - enquanto que para os "ascrivistas" seria um ato de recomendação do hotel e poderia ser parafraseado por "Eu recomendo o hotel X". Dizer que "João é inteligente" não é definir uma característica ou propriedade de João, mas é recomendá-lo para realizar um certo trabalho, etc.(cf. Anscombe, 1994a, 1994b; Ducrot, 1986, 1989a/1986). O trabalho dos "ascrivistas", embora tenha sido objeto de críticas - de Geach (1972), notadamente - constitui uma tentativa de definição de sentido que se afasta das tradicionais correntes semânticas vericondicionais¹³.

O trabalho do grupo que se formou em torno de Ducrot se aproxima dos ascrivistas e pode ser considerado como pertencendo a um "ascrivismo moderado", como examinaremos mais adiante (cap.3). Antes, porém, de encerrar este capítulo, vamos apontar alguns aspectos da direção imprimida por essa corrente teórica.

¹³É necessário lembrar que há razões históricas para que uma semântica vericondicional de fundo lógico seja a mais usualmente aceita: embora o termo "Semântica" tenha sido empregado de forma sistemática por Bréal no final do século XIX (cf. *Essai de Sémantique*, 1897) que salientou a necessidade de se "considerar a palavra nas suas relações com outras palavras, no conjunto do léxico, nas frases em que aparecem" (Guimarães, 1995:13), foi Carnap quem dentro de uma tradição lógico-filosófica, generalizou o emprego desse termo no nível dos enunciados ou de unidades maiores.

1.5 Redefinindo o sentido: a polifonia da enunciação e a argumentatividade na língua.

O problema que se coloca ao se pensar em redefinir o sentido exige que se tente responder questões como: é possível definir o sentido sem que se apele para concepções semânticas de fundo lógico ou logicóide? No que consistiria a noção de sentido que não seja definida como a comunicação de *informações* de qualquer tipo que seja? Além disso, seria possível evitar a bipartição entre *proposição* e *atitude* no sentido dos enunciados, ou seja, entre o "objetivo" e o "subjetivo"?

Ora, como já assinalamos (cf.1.4) parece difícil, senão impossível, manter a bipartição entre elementos subjetivos e objetivos e deixar em compartimentos distintos essas duas categorias quando se trata de analisar enunciados produzidos na vida quotidiana. Retomando um enunciado como *Este filme é bonito, bom, interessante* haveria dificuldades em se determinar quais condições um objeto, no caso *o filme*, deve satisfazer para que se lhe aplique de maneira *verdadeira* um desses adjetivos, *bonito, bom, interessante*; por isso, como considerar *Esse filme é bom* como uma "proposição" a respeito da qual se realiza um "ato de asserção"? Deve-se, portanto, tentar definir conceitos que permitam a descrição de um nível semântico primeiro, mais fundamental, anterior a essa separação e "à l'interprétation véritative de la parole qui reste toujours une possibilité ouverte" (Ducrot, 1987a:58).

Para definir esse nível primeiro, Ducrot elabora uma teoria enunciativa, afirmando que o sentido do enunciado está, antes de tudo, *na qualificação de sua enunciação*, e que descrever o sentido do enunciado consiste em descrever a imagem que o enunciado dá de sua própria enunciação;

isso significa que toda enunciação faz referência a si mesma (é sui-referencial), da mesma forma que o título de um livro - que é parte integrante do livro - qualifica o livro. A *enunciação* deve ser aqui entendida como o fato mesmo de que o enunciado tenha sido produzido, ou seja, o *acontecimento histórico* que constitui seu aparecimento (Ducrot, 1984: cap. 8).

Duas vertentes de trabalhos complementares vêm sendo elaborados nas últimas décadas pelo grupo de Ducrot tendo em comum o objetivo de construir uma Semântica não-veritativa: a *teoria polifônica da enunciação* e a *teoria da argumentação na língua*.

Em relação à *teoria polifônica*, de inspiração bakhtiniana, considerando-se que o sentido do enunciado consiste na descrição de sua própria enunciação, tal descrição deve levar em conta que a enunciação exprime uma multitude de vozes que se sobrepõem ou se respondem reciprocamente (Ducrot, 1980b, 1982a, 1984)¹⁴.

A noção de Polifonia permite:

a) revelar que o autor de um enunciado não se exprime diretamente mas que ele "encena" (no sentido teatral de *mise en scène*) um certo número de personagens.

b) distinguir do "falante", o sujeito empírico, o locutor e os enunciadores.

Entre as várias formas de polifonia, a mais freqüente consiste em distinguir o *locutor* - pretense responsável pelo enunciado - dos

¹⁴ A idéia de linguagem como ação dramática surge, em vários momentos, nos trabalhos de Vogt; ver notadamente o artigo de 1981, em particular, parte II: *Les représentations discursives: les rôles complémentaires de la subjectivité* e parte IV: *Le langage comme action dramatique*.

enunciadores, que exprimem *pontos de vista*, dos quais o locutor pode ou se distanciar ou com os quais pode se identificar.

Muitos exemplos poderiam ser evocados - a ironia, o humor - para assinalar a distinção locutor/enunciador. Entre os mais "clássicos" encontram-se os enunciados negativos. Em um enunciado como:

Pedro não veio

Distinguem-se ao menos dois enunciadores:

E1 que apresenta um ponto de vista afirmativo: *Pedro veio*

E2 que recusa a afirmação e com o qual o *locutor* se identifica.

Nota-se, pois, que os enunciados negativos se apresentam como uma *confrontação* de dois (ao menos) *enunciadores* e que em um enunciado *não p*, existe simultaneamente uma asserção de *p* e uma recusa dessa asserção. O sentido do enunciado é o resultado de uma confrontação de vozes que se apresentam sob forma de um diálogo cristalizado.

Nota-se por esses breves aspectos assinalados, que a *unicidade do sujeito falante* é colocada em questão. Outros lingüistas - Bally, Banfield - já haviam defendido posições próximas a esta, mas Ducrot é o único a considerar "facultativa" a presença do locutor, a identidade entre sujeito falante e locutor e a identidade entre o locutor e os enunciadores (Ducrot, 1989 a/1986: 187-191).

Verifica-se, também, de que forma essa teoria contribui para a elaboração de uma Semântica que se afasta das concepções descritivistas tradicionais:

a) não se pode julgar como "falso" ou verdadeiro" uma conversa ou diálogo.

b) o *valor informativo* de um enunciado torna-se um fenômeno derivado. É a partir da *mise-en-scène* de diferentes enunciadores por um

sujeito falante que se constrói "une certaine image de la réalité, image qu'on peut considérer comme le contenu informatif, représentationnel, de l'énoncé" (Ducrot, 1986: 21-22).

Em relação a essa derivação do informativo a partir do enunciativo, pode-se mencionar um outro fenômeno lingüístico importante, já assinalado por Benveniste (1966: cap.23) a respeito de alguns verbos da língua francesa, e explorados em trabalhos posteriores (Anscombre, 1979, 1980). Trata-se da "delocutividade", em que a caracterização das coisas se funda sobre enunciações das quais elas são o tema; esse fenômeno que parece existir em diferentes línguas, e que pode ser considerado um "universal" lingüístico (cf. Ducrot, 1986, 1990) evidencia como o enunciativo está na base do "informativo / descritivo".

Sobre a teoria da Argumentação na Língua (ADL) que será apresentada e comentada mais adiante (cap.3), é interessante já assinalar que Ducrot tenta construir um conceito de argumentação diferente do de persuasão, distanciando-se assim da noção tradicional de argumentação focalizada neste capítulo (cf 1.3). A argumentação é tratada por Ducrot como uma propriedade da língua e suas pesquisas são dirigidas pela idéia de que o *valor semântico* de certos signos - palavras, expressões de diferentes línguas naturais - se confunde com o poder que eles têm de orientar um enunciado em direção a um outro enunciado real ou virtual. A tese essencial aqui é a de que há uma *determinação lingüística* da argumentação - ou melhor, da *argumentatividade* - sendo esta entendida como potencialidades argumentativas existentes na língua. Nesse contexto de estudos visa-se portanto "relier les possibilités d'enchaînement argumentatif à

une étude de la langue et ne pas les abandonner à une rhétorique extra-linguistique" (Anscombe & Ducrot, 1983:9).

Antes porém de passarmos a uma apresentação mais detalhada desse quadro teórico, parece-nos interessante analisar alguns aspectos da teoria formulada pelos estudiosos da "Lógica Natural", perspectiva esta proposta por Jean-Blaise Grize, e sobre a qual se baseiam muitos trabalhos de psicólogos e psicolingüistas engajados em pesquisas sobre a argumentação (cf. 1.2).

Capítulo 2

As pesquisas sobre a argumentação na perspectiva da
Lógica Natural

Capítulo 2. As pesquisas sobre a argumentação na perspectiva da Lógica Natural

2.1 O ponto de partida dos trabalhos da Lógica Natural: as relações entre a Psicologia e a Lógica

O interesse que os trabalhos realizados nesse campo de pesquisas desperta nos psicólogos preocupados em estudar questões argumentativas se relaciona, primeiramente, ao lugar privilegiado que a argumentação ocupa nesse quadro teórico, mas também à "filiação" desses trabalhos com os estudos empreendidos no campo da teoria piagetiana. Por isso, antes de analisarmos pontos importantes da Lógica Natural (cf. 2.2) e discutirmos como os psicólogos se apóiam nessa teoria para a realização de suas pesquisas (cf. 2.3), pode-se perguntar qual é a relação que a Psicologia Genética piagetiana entretém com os estudos lógicos.

No início de um de seus mais conhecidos livros, Piaget afirma que:

Toute explication psychologique finit tôt ou tard par s'appuyer sur la biologie ou sur la logique (ou sur la sociologie, mais celle-ci aboutit, elle aussi, à la même alternative. (Piaget, 1967/1947:25)

De fato, é suficientemente conhecida a importância atribuída aos modelos lógicos por Piaget no que diz respeito ao estudo do

desenvolvimento cognitivo. Mantendo um ponto de vista crítico em relação à *Denkpsychologie* do início do século (K. Bühler, Setz) para quem o pensamento é o espelho da lógica, ele propõe inverter essa afirmação dizendo que "a lógica é o espelho do pensamento" e, mais precisamente, que "la logique est une axiomatique de la raison dont la psychologie est la science expérimentale correspondante" (*ibid*: 34).

Face às críticas que recebeu por parte daqueles que vêem essa posição como reducionista e o acusam de efetuar um tipo de "logicismo" Piaget se defende, procedendo à distinção entre *normas* e *fatos*. A Lógica tem um caráter normativo enquanto que a Psicologia estuda fatos, ou mais precisamente *fatos normativos*¹. O psicólogo tem a tarefa de

...expliquer la formation dans l'esprit du sujet de systèmes ressenties par lui comme normatifs et dont, de son côté, le logicien établit indépendamment la validité ou l'inconsistance par les méthodes propres. (Cellerier, 1973:27).

Além dessa distinção, pode-se também afirmar que a dimensão genética da obra de Piaget, ausente nos trabalhos dos lógicos, contribui para defendê-lo das possíveis críticas de "logicismo"².

¹ Sobre os fatos normativos e a relação *norma / fatos*, consultar "Les leçons de l'Histoire des relations entre la Logique et la Psychologie" in Beth & Piaget, 1961: cap.VII; Cellerier, 1973.

² A distinção entre normas e fatos deve também ser lembrada quando se trata de pensar no problema oposto ao logicismo, ou seja, o "psicologismo"; essa questão remete à idéia de que a lógica tem a tarefa de descrever fenômenos de pensamento, tendência que se verifica, por exemplo, na mais importante obra do lógico inglês G. Boole (1854) "An investigation of the laws of thought".

O objetivo principal da obra de Piaget foi o estudo da gênese de algumas noções científicas e categorias primordiais do pensamento - número, invariantes físicos, espaço, tempo, causalidade - procurando relacioná-la à construção de estruturas lógico-matemáticas, das quais as mais conhecidas são o "agrupamento" e o grupo INRC³. Buscou também, no quadro desses estudos, formalizar tais estruturas, trabalho esse do qual participou Grize - *logicien de service* como se auto-denominou - durante muitos anos, no Centre International d'Epistémologie Génétique (CIEG). Colaborando de forma intensa nesses trabalhos, Grize assinalou desde suas primeiras contribuições nesse domínio, os limites do formalismo em geral (1982, / 1958, 1962) e, particularmente, da perspectiva lógica adotada por Piaget. Este, segundo Grize, teria encontrado no início de suas pesquisas em Psicologia junto ao laboratório de Simon em Paris, um modelo lógico que convinha aos seus estudos e preocupações do momento (cf. Ducret, 1984, vol. II: cap.1) e o adotou ao longo de seus trabalhos posteriores. A lógica definida por Piaget (1972/1952) como "la théorie formelle des opérations deductives", que ele denomina de "lógica operatória", vai ser um ponto de referência constante nos trabalhos realizados em Psicologia. Deve-se, entretanto, notar que os limites dessa perspectiva não passaram despercebidos ao próprio Piaget, como bem atestam os últimos estudos empreendidos sob sua direção no Centre d'Epistémologie, em 1978-79. Naquele momento houve uma tentativa, ainda que apenas esboçada, de incorporar aspectos de uma Lógica Intensional (cf. trabalhos de Anderson & Belnap, 1975) para

³ As estruturas de *agrupamentos* - classificações, seriações, correspondências termo a termo, etc.- caracterizam o pensamento operatório concreto cuja construção se faz dos 7-8 anos aos 10-11 anos; o *grupo INRC* (I=Idêntica, N=iNversa, R=Recíproca, C=Correlativa) caracteriza o pensamento operatório formal que se constrói dos 12 aos 15-16 anos, aproximadamente.

complementar e redimensionar a abordagem lógica adotada nos estudos precedentes⁴.

Interessa-nos examinar quais são as principais críticas efetuadas por Grize aos trabalhos clássicos da Escola de Genebra e as limitações que ele, preocupado em assinalar "les grandeurs et les misères de la logique en toutes ses formes" (Busino,1982:12) nota nos sistemas formais e, particularmente, nos sistemas empregados por Piaget.

Uma primeira observação crítica geral se refere ao total desinteresse pelo estudo das noções do quotidiano, pois como salienta Grize "Piaget répugne à l'étude des représentations du sens commun (1990a:58). Isso, aliás, não é surpreendente da parte de alguém que, como Piaget, concentra seus esforços no estudo do pensamento racional e considera o saber do "senso comum" como um obstáculo - no sentido bachelardiano - ao conhecimento científico.

Em relação aos sistemas formais, Grize lembra que, de uma maneira geral, tais sistemas são, por definição, fechados, o que significa que estes constituem modelos *sem sujeitos, atemporais e universais*. Como as preocupações de Piaget se centram, segundo a interpretação de Grize, no estudo da gênese das *competências cognitivas*, foi possível elaborar sistemas fechados, com o caráter de necessidade que lhes é próprio (Grize, 1990a). E, *last but not least*, Grize assinala que, ao descrever as estruturas lógico-matemáticas Piaget privilegia, em todo caso em seus trabalhos mais clássicos, o estudo das *ações concretas* em detrimento das *verbais*. Isto se deve, em parte, ao fato de que o que é *dito* pelos "jovens sujeitos" é dificilmente formalizável, mas também à

⁴ Essa perspectiva de trabalho pode ser vislumbrada em um livro póstumo de Piaget, cf. Piaget & Garcia, 1987.

distância considerável existente entre o que é admitido pela lógica formal e certos raciocínios do quotidiano, tal como são expressos pelas línguas naturais. Parece-nos válido nos determos um pouco nesta última observação de Grize, por ser alvo de interesse e discussões de lingüistas, sobretudo daqueles que procuram criticar uma abordagem proposicional / vericondicional das questões semânticas.

Se examinarmos enunciados apresentados em língua natural, e que são geralmente aceitos, ou julgados como admissíveis pelos sujeitos falantes, será possível assinalarmos a decalagem existente entre estes e o que é aceito pela Lógica Formal. Vejamos a seqüência abaixo:

Se chover, irei ao cinema
Não chove
Não irei ao cinema

O raciocínio subjacente a essa seqüência de enunciados é geralmente aceito pelos sujeitos falantes. Entretanto, formalizando teremos o seguinte :

$$\begin{array}{c} p \supset q \\ \sim p \\ \hline \sim q \end{array}$$

Ora, do ponto de vista lógico, de uma proposição falsa $\sim p$ pode-se deduzir qualquer coisa. Nesse caso, a conclusão $\sim q$ "Não irei ao cinema", aceita pelo senso comum, é apenas uma das admissíveis dentro desse sistema.

Outro exemplo é relacionado à negação. Segundo a Lógica Formal, uma dupla negação equivale a uma afirmação, ou seja:

$$\sim \sim p = p$$

Entretanto, quando dizemos "Não comprei *nada*", não estamos afirmando "Comprei alguma coisa". Estes e outros exemplos que poderiam ser mencionados, mostram bem que podem-se expressar em língua natural certos raciocínios que são geralmente empregados e aceitos pelos sujeitos falantes, mas são considerados falsos ou inadmissíveis pela Lógica Formal⁵.

Ainda em seus comentários a respeito dos sistemas lógicos adotados por Piaget e do estudo das ações concretas por ele privilegiado, Grize analisa o que a mente (*l'esprit*) deve realizar em termos de *agrupamentos* de classes; deve-se: a) ser capaz de distinguir as partes e o todo; b) poder estabelecer uma ordem hierárquica entre os termos, ou seja, *seriar*; c) *construir classes* de equivalência a partir de uma propriedade comum de seus elementos. Ora, como observa Grize, "il arrive que la pensée - et même la pensée de tous les jours - procède de cette façon, mais elle n'est pas la seule" (1990a:59).

Em termos gerais, as considerações tecidas a respeito dos limites do formalismo, sobre a atemporalidade da lógica e as dificuldades de aplicação dessa lógica ao pensamento de todos os dias, e principalmente à linguagem da vida quotidiana, aproximam Grize da perspectiva adotada por Perelman, que como já salientamos (cf.1.2.1) critica o racionalismo cartesiano e os sistemas lógicos com seu caráter de fechamento e necessidade. Também como Perelman e Toulmin, Grize se interessa por outros aspectos do "racional" que não se limitam ao que pode ser estudado por métodos dedutivos.

⁵ A respeito de questões dessa ordem, Anscombe (1990a) examina os silogismos, distinguindo os *silogismos lógicos* (SL) e os *silogismos discursivos* (SD).

Como enfatiza Grize, se a lógica é "l'art de procéder du Vrai au Vrai" (Grize, 1982/1976a:172), "la pensée n'est pas uniquement tournée vers la contemplation du vrai" (1982:27); daí o seu interesse em estudar a lógica do quotidiano e as "regras espontâneas" do pensamento. Essa tentativa de elaboração do que no início ele denominava uma Psico-lógica (1982/1967) constitui o projeto nuclear do que se tornou conhecido como "Lógica Natural".

Em um primeiro momento pode-se dizer que, de uma forma muito geral, o projeto de elaboração dessa Lógica consiste, justamente, em estudar o pensamento racional ou as formas de raciocínio - e nesse sentido é um projeto fiel às preocupações piagetianas - distanciando-se, porém, do formalismo matemático e se centrando sobre o pensamento quotidiano ou do senso comum.

2.2 A Lógica Natural: alguns aspectos

Não se trata de analisarmos aqui, nem as diferentes etapas de elaboração, nem os detalhes desse extenso quadro teórico que vem sendo formulado há algumas décadas⁶. Tentaremos apenas abordar duas questões entrelaçadas e bastante relevantes para o estudo de nosso tema, a saber:

1) o que se entende por argumentar e, mais precisamente, por que esse tema - a argumentação - interessa a esse grupo de pesquisa?

2) qual é o papel ou o lugar concedido à linguagem no interior desse quadro, em geral, e particularmente no estudo da argumentação?

⁶ O Prof. Grize fundou em 1969 o Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel dirigido por ele mesmo durante muitos anos. Os colaboradores mais conhecidos dessa área são: D. Apothéloz, M.J. Borel, D. Miéville, G. Piéraud-Le Bonniec.

Para abordarmos essas questões, cabe salientar que a própria definição de Lógica Natural como "l'étude des opérations logico-discursives qui permettent de construire et de reconstruire une schématisation" (Grize, 1990b:65) é bastante rica e merece algumas considerações. Nota-se, com efeito, que se essa teoria enfatiza primordialmente as "operações lógicas", entendidas como operações do pensamento, o duplo adjetivo - *lógico-discursivo* - sublinha o fato de que o interesse recai sobre as operações que se exprimem ou se manifestam através de atividades discursivas (Grize, 1989, 1990b) ⁷.

No que diz respeito à *esquematização*, noção-chave da Lógica Natural, esta é definida como sendo

l'élaboration, *par le moyen d'une langue*, d'un micro-univers que A présente à B dans l'intention d'obtenir un certain effet sur lui. (Grize, 1982/1976b:188, grifo nosso)

A *esquematização* deve ser entendida como a construção de uma *representação discursiva*. Para melhor se compreender essa noção, pode-se supor que em um determinado momento e situação, um locutor A dirige um discurso em língua natural a B (auditório ou ouvinte - real ou virtual), na tentativa de levar B a adotar uma certa atitude ou comportamento. Nesse sentido, A propõe uma *esquematização* de forma tal que B possa reconstruí-la. Esse termo remete, simultaneamente, à idéia de processo de *produção* de uma atividade discursiva, mas também a um *resultado* que seria um "esquema" da situação. É interessante assinalar que Grize introduz o conceito de *esquematização*

⁷ Grize precisa ainda (1990b) que o termo *operação* é aqui empregado no sentido matemático; trata-se pois da aplicação de um conjunto sobre ele mesmo (operação interna) ou sobre um outro conjunto (operação externa).

no interior de uma discussão a respeito da comunicação (1990b:27-30). Assinalando que comunicar é uma relação na qual intervêm três termos, - *X* comunica *Y* a *Z* - e tecendo comentários sobre o modelo de transmissão de informação de Shannon e Weaver, já mencionado (cf. 1.4), Grize propõe outro esquema de comunicação em que os três termos fundamentais são mantidos, a saber: o emissor *A*, o destinatário ou receptor *B* e a *mensagem*, que por sua vez adquire o estatuto de uma representação discursiva, ou seja, uma *esquematização*. Outra modificação consiste em substituir as noções de "codificação" e "decodificação" do modelo tradicional pelas de *construção* (da parte de *A*) e de *reconstrução* (da parte de *B*). Dessa forma o esquema comunicacional torna-se mais dinâmico, sem que seus aspectos essenciais sejam colocados em questão. Nessa definição observa-se também o papel atribuído à língua natural que constitui um meio/instrumento das esquematizações, uma vez que estas constituem elaborações efetuadas "par le moyen d'une langue".

Nesse quadro teórico pode-se entender facilmente porque existe um grande interesse pelo estudo da argumentação. Primeiramente porque *argumentar* é uma das facetas do raciocínio (há outras como *provar* e *calcular*, segundo Grize, 1992), mas também porque

...argumenter c'est chercher à intervenir *par le discours* sur ce que R. Martin appelle l'univers de croyance d'un auditeur ou auditoire. (*ibid*: 13, grifo nosso)

O discurso argumentativo é, portanto, concebido como um discurso finalizado que se produz em situação dialogal (ou dialógica), que tem o objetivo de agir sobre um interlocutor, tentando modificar suas

atitudes, suas opiniões e mesmo seu comportamento, com a ajuda de *esquematizações* adequadas. Partindo dessa definição de argumentação, os pesquisadores que trabalham nesse quadro teórico, elegem o discurso argumentativo como um lugar privilegiado para o estudo das esquematizações, pois na medida em que,

... le locuteur souhaite convaincre son interlocuteur, il fournit un mode d'emploi des informations qu'il donne afin que cet interlocuteur puisse les reconstruire à son usage et aboutir à la même conclusion. Le mode d'emploi, ce sont des normes de pensée et les opérations logiques que le locuteur pense partager... (Piérait-Le-Bonniec 1987:141).

É interessante precisar ainda que a esquematização não se constrói apenas em função da finalidade do locutor mas também da representação que este tem de seu auditório ou ouvinte. Que o discurso argumentativo seja elaborado oralmente ou por escrito, o locutor ou aquele que escreve deve considerar certos elementos relacionados à situação de produção para que a informação "passe" e / ou para que a comunicação seja bem sucedida. Em resumo, é necessário que se levem em conta aspectos contextuais ligados às situações discursivas.

Por esses diferentes aspectos referentes à argumentação, pode-se notar um estreito "parentesco" entre a posição assumida pelos estudiosos da Lógica Natural e a concepção tradicional de argumentação (cf. 1.3), o que explica a escolha, como objeto de estudo prioritário, de textos que pretendem "persuadir" ou "convencer". Observa-se também uma relação clara com as colocações de Perelman como por exemplo, a importância atribuída ao auditório e à *adesão* do "ouvinte ou auditório",

sendo que Grize enfatiza o papel ativo do interlocutor ou "espectador", no qual se distinguem momentos dessa atividade, qual sejam *receber*, *concordar* e *aderir*⁸.

Em relação ao papel da linguagem, encontra-se, nessas duas perspectivas teóricas, a linguagem concebida como "meio": na ótica de Perelman, interessado no estudo de *técnicas discursivas*, a linguagem é essencialmente vista como um meio de comunicação, a argumentação se dá mediante o discurso (cf. 1.3.2); na Lógica Natural, uma ênfase particular é colocada, não nas atividades discursivas, mas sim nas *atividades de esquematização* e no seu resultado final, isto é, no *esquema*, pois acredita-se que através do estudo deste pode-se "dégager les opérations de pensée du locuteur" (Grize 1982/1976a:172).

De uma forma geral, vemos que o projeto de estudo de uma Lógica Natural é bastante ambicioso e se situa no cruzamento de várias disciplinas, tais como a Psicologia Cognitiva, a Lógica, e também a Semiótica pois segundo Grize, todo discurso "donne à voir la situation dont il traite" (1989:196) e por isso mesmo constitui um "signo" com características particulares.

Para terminar esta breve exposição de algumas idéias desse quadro conceitual, vamos sublinhar, mais precisamente, dois pontos referentes ao tratamento da linguagem e do discurso nessa perspectiva.

1) Primeiramente, em relação à concepção mesma da língua, considerada como "servindo" para representar idéias daquele que fala, comunicá-las aos outros e também para raciocinar (*ibid*:195). Como pudemos notar, a linguagem não é estudada em si mesma nessa teoria,

⁸ Grize precisa ainda que *receber* é estar disposto a reconstruir a esquematização; *concordar* é não ter objeções a apresentar e é da ordem da convicção; *aderir* é tornar sua a esquematização e é da ordem da persuasão (1990b:cap.6).

mas sim enquanto *meio* de acesso à uma certa lógica, a regras e operações do pensamento.

2) Grize e seus colaboradores reiteram em vários momentos a necessidade de levar em conta aspectos semânticos e pragmáticos em seus estudos. Com efeito, encontramos diferentes textos que tratam de discutir questões ligadas ao sentido, referência, aos objetos do discurso, às implicações do locutor, ao papel do ouvinte ou auditório e a outros problemas geralmente considerados como pertencendo ao âmbito semântico-pragmático. Se é verdade que não encontramos uma adesão claramente explicitada a uma teoria semântica, certos elementos espalhados em alguns trabalhos dos pesquisadores ligados a esse grupo nos permitem reconhecer as principais idéias relativas a uma certa teoria do sentido. Pelas referências aos trabalhos de Bally, por exemplo, e à distinção efetuada por esse lingüista entre o *dictum* e o *modus*, nota-se uma separação entre os aspectos objetivos e subjetivos da linguagem (cf. 1.4); essa distinção se relaciona, nesses trabalhos, com os planos funcionais do discurso, sendo o plano *cognitivo* considerado como ligado ao *dictum* e os planos *retórico* e *argumentativo* ao *modus*. Mais precisamente, o plano *cognitivo* estaria relacionado com a esquematização da informação e/ou com os conteúdos de pensamento; os planos *retórico* e *argumentativo* se relacionam "*aux manières de parler*" (Apothéloz, Borel, Péquegnat, 1984; Grize, 1990b). Em outras palavras, o sentido seria fornecido simultaneamente por um conteúdo de pensamento e/ou comunicação desse pensamento e por maneiras ou atitudes que o locutor pode ter em relação a esse conteúdo. Pode-se também salientar que a concepção de Universo de Crença (*Univers de Croyance*) de Martin, mencionada por Grize (cf. definição de argumentação acima), consiste em ... "un ensemble indéfini des propositions que le locuteur, au

moment où il s'exprime, tient pour vraies, ou qu'il veut accréditer comme telles...." (Martin, citado por Anscombe, 1994a). A teoria de Martin reproduz, segundo a análise de Anscombe, o mesmo procedimento de Bally, e de outras correntes lingüísticas tradicionais, na medida em que se evidencia uma distinção entre uma *representação do mundo*, suscetível de avaliação vericondicional, e *um ponto de vista* - o universo de crença.

Por último, é interessante lembrar a notável influência que os trabalhos de A. Culioli⁹ têm tido sobre os estudos da Lógica Natural. Para este, o objeto da lingüística é "l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles" (Culioli, 1990:14). O estudo de textos orais ou escritos torna possível a determinação de *traços* considerados como fenômenos de superfície que pressupõem um sistema de regras que uma vez "controladas" permitem que o sujeito efetue certas operações lingüísticas e epilingüísticas. Em outras palavras, os enunciados são construídos graças ao funcionamento desse sistema de regras que é chamado por alguns de Gramática Operatória (cf. Bronckart, 1977:cap.11), mas que Culioli denomina *lexis*. Há um parentesco com o sistema de Chomsky, mas há uma preocupação com as operações lingüísticas do sujeito *em situações discursivas*, ausente no lingüista americano. Grize estabelece relações entre pontos de seu trabalho e o de Culioli mas precisa que a Lógica Natural não focaliza prioritariamente fenômenos lingüísticos, mas fenômenos de pensamento.

Os trabalhos de Neuchâtel são essencialmente de natureza cognitiva ou semiótico-cognitiva, um estudo do raciocínio lógico, não no

⁹ Talvez seja mais correto supor que há uma influência recíproca pois nos anos 60 e 70 um Seminário que se tornou famoso no meio acadêmico francês foi conduzido, simultaneamente, por François Bresson, Antoine Culioli e Jean-Blaise Grize, encontro logo batizado de B.C.G.

sentido da lógica-matemática, mas como vimos, de uma lógica mais ampla e mais "frouxa" (Grize, 1990b: 134-135).

2.3 Os trabalhos dos psicólogos e dos psicolingüistas

Os trabalhos empreendidos pelo grupo de Neuchâtel se centram sobre a análise de textos escritos e se limitam ao estudo do pensamento adulto. Entretanto, muitos psicólogos e psicolingüistas trabalhando sobretudo na França e na Suisse Romande se inspiraram nessa teoria para realizar seus estudos em uma perspectiva genética. Nessa corrente observam-se diferentes tipos de pesquisa sobre a linguagem oral ou escrita, alguns de orientação didática ou em relação com a aprendizagem e/ou ensino do discurso argumentativo (Dolz, 1994; Dolz & Pasquier, 1994; Rosat, 1991) outros, centrados sobretudo no estudo da argumentação em situações experimentais, tendo em vista o estudo das "competências argumentativas". Entre estes últimos se encontram um certo número de trabalhos realizados pelos integrantes do *Laboratoire de Psychologie du Langage* da Universidade de Poitiers que apresentam características comuns e que são bastante representativas dessa linha de pesquisa (Coirier et al., 1990). Por essa razão vamos comentar algumas delas, procurando nos deter sobre as que nos interessam particularmente.

Essas pesquisas se baseiam não apenas nos conceitos da Lógica Natural mas também na abordagem teórica e metodológica da Psicologia da Linguagem proposta por Bronckart (1985a, 1985b). Uma noção central é a de *conduta lingüística* considerada como uma atividade humana entre outras que é necessário estudar levando em consideração um conjunto de *parâmetros extralingüísticos* da situação em que ela se desenrola. Mantendo uma posição muito próxima da adotada por Culioli, Bronckart

afirma que os textos orais e escritos são manifestações da atividade lingüística e por isso mesmo constituem "observáveis" a serem estudados pelo psicólogo. Do ponto de vista metodológico é importante proceder primeiramente a uma análise que permita isolar e classificar *unidades lingüísticas* pertinentes no quadro de uma determinada língua natural; essas unidades são elas mesmas consideradas como *traços de operações* que devem ser estudadas em condições experimentais precisas, nas quais se controlariam os parâmetros extralingüísticos tomados como variáveis independentes. Os textos produzidos em condições bem definidas constituem as variáveis dependentes.

Para os psicólogos de Poitiers, o discurso argumentativo concebido como a construção por um locutor de uma *esquematização* - no sentido definido por Grize (cf. 2.3) - com o objetivo de modificar a representação de um interlocutor sobre um objeto determinado, constitui uma *conduta lingüística típica* que faz intervir certas operações (Coirier et al., 1990; Champaud, 1993), a saber:

- operações de "sustentação" (= *étayage*): "argumenter, c'est étayer". Para ter possibilidades de convencer um auditório, o locutor deve sustentar, apoiar, consolidar suas asserções. Para que um enunciado seja aceitável, é necessário que ele se apoie sobre outros que vão fornecer razões, causas, analogias, etc. Se ele for concebido dessa maneira, pode-se descrever o discurso argumentativo como uma "organisation raisonné" (Apothéloz & Miéville, 1989) no qual cada enunciado ocupa uma posição determinada na estrutura global da argumentação.

- operações de *construção e de interpretação do referente*: uma das características dos discursos argumentativos reside na possibilidade ou necessidade de (re) construção dos objetos dos quais

ele trata. Pode-se supor que haveria traços de operações de construção e de reconstrução dos referentes na produção desses discursos (modulações, restrições, etc.).

- operações de *implicação do locutor*: considerando-se que o locutor visa convencer seu parceiro, ele é levado a definir o lugar deste e o seu em relação às posições tomadas. A distância entre o locutor e seu discurso varia em função de *prises en charge* enunciativas que deixam um espaço maior ou menor ao discurso do outro e determinam um espaço de negociação mais ou menos amplo. Além disso, existe no discurso argumentativo o funcionamento de um *sistema de valores* - opiniões, crenças; as formas lingüísticas que exprimem os valores e os fatos não são equivalentes no que respeita à implicação do locutor e ao lugar deixado para eventuais negociações. O modo constativo - *factual* - de um enunciado leva a um julgamento em termos vericondicionais e por isso mesmo deixa menos espaço para a negociação do que um modo *axiológico*.

Com o fim de estudar essas operações, numerosas pesquisas foram realizadas por esse grupo, seguindo os procedimentos empregados em Psicologia Experimental e de acordo com a proposta de Bronckart. Existe de um lado, a seleção de *variáveis independentes* tais como idade, a presença ou não de interlocutores, o tipo de interlocutor - criança ou adulto - o tipo de tarefa proposta, etc. e, de outro lado, para cada operação estudada, a seleção de *variáveis dependentes*, indicadores lingüísticos definidos *a priori*, como traços objetivos dessas operações.

Nesse quadro, uma série de pesquisas efetuadas por Golder (1992a, 1992b, 1992c, 1992d) nos parecem muito interessantes na medida em que elas estudam o discurso argumentativo em uma perspectiva

diológica. Nesses estudos, ela controlou duas variáveis: a *idade* dos locutores - de dez a dezessete anos - e o *tipo de interlocutores* - adulto ou criança. Um tema de debate foi proposto: "É melhor vir à escola na quarta feira de manhã ou no sábado de manhã?" (*Vaut-il mieux avoir l'école le mercredi matin ou le samedi matin?*), questão pertinente ao contexto escolar francês. O *corpus* dos diálogos argumentativos foi analisado levando em conta a presença / ausência das operações acima mencionadas: relações de "sustentação" (finalidade, causalidade), *prise en charge* das asserções, modalizações de certezas/incertezas, principalmente. Esses estudos levam em conta também a "aceitabilidade" dos argumentos empregados: se estes têm a finalidade de convencer, devem ser partilhados pelo interlocutor. Segundo Golder, os argumentos que se referem a um ponto de vista egocêntrico, isto é, à experiência pessoal, como por exemplo: "porque eu, aos domingos, posso praticar esporte" (*Car moi le dimanche je peux faire du sport*) são uma forma menos "aceitável" do que um outro gênero - "porque aos domingos, nós as crianças, podemos praticar esportes" (*Car le dimanche, nous les enfants, on peut faire du sport*). Levando em conta, de um lado, a dimensão interlocutória do discurso argumentativo e de outro, sua finalidade, Golder distingue dois grupos de operações lingüísticas: as de *justificações* de posições tomadas - sustentação e aceitabilidade; as associadas à *negociação* interlocutória: *prise en charge*, axiologização e modalização.

Vejam, brevemente, alguns resultados desses trabalhos: as análises dos diálogos indicam que os traços das operações acima mencionadas aumentam fortemente com a idade, fato também confirmado por outras pesquisas desenvolvidas por esse grupo. No que respeita às operações de *justificação*, há uma diminuição sistemática de

tomadas de posição não-sustentadas (*non-étayées*) enquanto que a admissibilidade dos argumentos aumenta, tornando-se cada vez menos egocêntricos; tal fato se evidencia apenas nas situações aluno-adulto e sobretudo com os adolescentes entre dez/onze, treze/quatorze. Em relação às operações de *negociação*, nota-se um aumento de marcas de *prise en charge* aos dez/onze e treze/quatorze anos, nos dois tipos de situações; não se observou aliás, nenhuma diferença significativa entre esses dois tipos de situação de interlocução no que diz respeito a cada marca de negociação: a frequência de utilização dessas marcas é a mesma nos diálogos entre as crianças/adolescentes entre si e com um adulto.

É interessante ressaltar ainda resultados de uma pesquisa sobre a organização estrutural de *textos escritos* (Coirier & Golder, 1993) em que dois grupos de idade foram estudados: de sete a quatorze anos e de onze a dezesseis anos. A hipótese geral era a de que a capacidade de construção de um discurso no qual um *enunciado-conclusão* se apóia em *enunciados argumentativos* aumenta com a idade e de que haveria três estádios de aquisição: (1) um estádio *pré-argumentativo* no qual nenhuma posição é assumida e, em seguida, uma posição é assumida mas ela não é apoiada por nenhum argumento; (2) um estádio de *argumentação mínima*, em que uma posição é explicitada e sustentada por um só argumento; (3) um estádio de *argumentação elaborada* em que ao menos dois argumentos são empregados. Após um debate coletivo realizado em classe, os sujeitos produziam individualmente textos que foram analisados pelos pesquisadores. Os resultados confirmaram a hipótese da existência de estádios de desenvolvimento argumentativo: a partir de 7-8 anos a estrutura mínima é dominada por 90% dos sujeitos, enquanto que discursos argumentativos mais elaborados, classificados como pertencendo ao estádio (3), se encontravam a partir de 14 anos.

Antes de terminar, convém lembrar um só estudo nessa perspectiva, com crianças mais jovens - de 4 a 9 anos - realizado também por Golder (1993). Essa pesquisa nos interessa particularmente porque inclui crianças da faixa de idade abordada por nós no presente trabalho. Vejamos, em suas grandes linhas, como a pesquisa foi elaborada e os resultados a que se chegou.

Após um curto debate coletivo realizado em classe e proposto pelo experimentador sobre *as diferenças entre meninos e meninas*, os sujeitos eram colocados aleatoriamente em duplas e tinham que produzir um diálogo argumentativo, ou com um colega da mesma idade ou com o experimentador; precisava-se que deveriam discutir sobre o tema do debate tentando chegar a um acordo. Os diálogos, gravados e transcritos, foram analisados de forma a se evidenciar os seguintes indícios:

1. marcas argumentativas tipológicas que podem ser:

- marcas de *engajamento do locutor* no seu discurso, como por exemplo, "eu penso..." "eu acho..." "eu creio..." "eu prefiro...." "eu gosto..", etc.

- marcas de *juízo*: do tipo "é necessário que..." "deve-se..." "é injusto...." "é bom..." , etc.

2. a natureza dos argumentos, ou seja, o tipo de argumentos: factual, axiológico, prescritivo.

3. a estrutura dos argumentos: trata-se aqui de avaliar o funcionamento interativo do diálogo partindo de uma categorização das relações que se estabelecem entre os dois interlocutores. Essas relações podem ser:

- relações de "empilhamento": haveria uma ausência de cooperação dialogal, ou seja, é um típico "diálogo de surdos" em que

cada locutor desenvolve seus próprios argumentos sem levar em conta o enunciado do interlocutor.

- relação de complementaridade: cooperatividade dialogal; o locutor se apóia sobre o que acaba de ser dito pelo interlocutor precedente para desenvolver seus argumentos.

- relação de especificação: cooperatividade argumentativa; o locutor não apenas retoma o conteúdo do enunciado precedente como também o limita, introduzindo uma restrição ou uma especificação.

Sem entrar em detalhes relativos à análise efetuada, vale assinalar que, segundo a autora, aos 4-5 anos as formas argumentativas são muito rudimentares, pois, a argumentação se faz essencialmente sob um *modo factual*, ou seja, a criança enumera fatos relativos à sua experiência pessoal e as marcas de julgamento são quase inexistentes. A autora se pergunta então *s'agit-il là d'une première étape (pré)argumentative?* (*ibid*:374). Em todo caso, uma nítida evolução é assinalada na faixa dos 6-7 anos em que as crianças tomam posição emitindo julgamentos; há uma diminuição dos enunciados factuais e um aumento dos enunciados axiológicos, mas as crianças não levam em conta os argumentos de seus interlocutores. É apenas aos 8-9 anos, segundo Golder, que os diálogos se tornam realmente interativos, apresentando então indícios de uma verdadeira *cooperatividade* argumentativa, sobretudo nas situações de diálogo com o experimentador; com este, não é suficiente acrescentar algo ao que foi dito, mas é necessário *negociar*, de fato.

Inúmeros comentários poderiam ser feitos ao conjunto dessas pesquisas cujos resultados serão retomados, após a apresentação de nossas próprias análises. No momento vamos apenas nos restringir a três observações de ordem geral, a saber:

A *primeira* diz respeito à idade dos sujeitos estudados: a maior parte das pesquisas realizadas por esse grupo estudam a argumentação em adolescentes, ou em todo caso, em crianças a partir de 10 anos. Alguns estudos começam um pouco mais cedo, aos 7 anos, e apenas um aos 4-5 anos. De fato, a argumentação definida como um discurso que apresenta uma *organisation raisonnée* parece se produzir em idades mais avançadas e haveria pouco interesse nas condutas das crianças mais jovens. Quando estas são integradas, são classificadas como pertencendo a um estágio "pré-argumentativo" ou apresentando uma "argumentação rudimentar", como foi assinalado acima.

A *segunda* observação se relaciona às *operações lingüísticas* em particular e às *operações* em geral. Como notamos, as operações ocupam um lugar importante na teoria de Grize, na de Culioli e também em Bronckart. Se há algo em comum entre eles é justamente a dimensão "operatória" presente em seus respectivos trabalhos. Entretanto, podem-se colocar algumas questões a esse respeito: qual é exatamente o estatuto dessas operações e particularmente das operações lingüísticas? Bronckart tenta defini-las, ligando-as a operações psicológicas, insistindo sobre o "psicológico" para enfatizar a necessidade de se incorporar o aspecto histórico-cultural ao "cognitivo-lógico", central nos trabalhos piagetianos (Bronckart, 1985b: caps. 2 e 3). Os psicólogos de Poitiers, por sua vez, buscam estudar essas operações lingüísticas mas acrescentam outras: as operações de justificação e de negociação, por exemplo (Golder, 1992a, 1992b). O que permitiria dizer que a justificação e a negociação são operações lingüísticas? Não haveria um emprego abusivo desse termo e uma confusão entre o que é do nível das condutas observáveis e as operações subjacentes a essas condutas?

A *terceira* observação decorre das precedentes: o conjunto das pesquisas em Psicologia que se inspiram nos trabalhos de Grize, trazem as marcas dos estudos piagetianos, fato que se manifesta de várias maneiras e em diferentes níveis. Primeiramente, no que diz respeito à problemática pois trata-se de estudar aspectos racionais ou cognitivos do pensamento, sendo que as operações lingüísticas são consideradas como um sub-conjunto de operações psicológicas mais amplas e submetidas a restrições de ordem cognitiva. Nota-se essa perspectiva também nas análises e interpretações dos resultados, quando se afirma que "l'emploi de marques de négociation est subordonné aux capacités cognitives des sujets (décentration, relativisation de sa propre croyance...)" (Golder, 1992a:8). Algumas dessas pesquisas explicitam esse "parentesco" e discutem seus resultados comparando-os aos trabalhos clássicos de Piaget e Inhelder (Piéraud-Le-Bonniec & Valette, 1987). Nesse espírito, observa-se o reaparecimento de uma análise em termos de "estádios" - três estádios - o "pré-argumentativo", seguido de um estádio de "argumentação mínima", por exemplo, para se atingir, enfim, um estádio de argumentação mais complexa ou elaborada; nota-se, pois, uma evolução genética linear, indo do mais simples ao mais complexo. É preciso se assinalar também que esses estádios "coincidem", de certa forma, com os grandes estádios piagetianos sendo que as crianças do "pré-argumentativo" apresentam as mesmas idades das crianças pré-operatórias piagetianas, ou seja, 4/5 anos, e as classificadas como apresentando um tipo de argumentação mais elaborada têm idades que as situariam no estágio das operações concretas ou formais, dependendo dos critérios adotados para analisar os resultados.

Esse tipo de análise permanece em acordo como os trabalhos clássicos piagetianos, aqueles empreendidos no período em que

procurava estudar as estruturas operatórias do pensamento; entretanto é necessário lembrar que os estádios piagetianos traduzem diferentes formas de organização cognitiva e são estreitamente relacionados à construção de estruturas que comportam propriedades bem caracterizadas e definidas pelo autor (Piaget, 1967/1947).

Dessa forma, e em resumo, parece-nos que, em grande medida, os trabalhos realizados pelos psicólogos que se inspiram na perspectiva da Lógica Natural, procuram explorar a contribuição do quadro teórico proposto pelos pesquisadores de Neuchâtel, mas acabam, em última instância, por refletir as abordagens clássicas baseadas nos modelos lógico-matemáticos adotados por Piaget.

capítulo 3

A teoria da "Argumentação na Língua"

3. A teoria da Argumentação na língua

3.1. Quadro teórico geral

Primeiramente vamos apresentar alguns pontos gerais da Semântica que vem sendo elaborada por Ducrot e colaboradores, procurando analisar, de forma mais detalhada, aspectos já apontados (cf. 1.5) para melhor salientarmos as diferenças entre essa abordagem e outras mais tradicionais.

No seu trabalho, Ducrot tem por fim último a elaboração de um quadro teórico que se afaste das noções semânticas de fundo lógico ou logicóide que acreditam na existência de um elemento "objetivo" ligado à descrição ou à representação da realidade no sentido dos enunciados. Segundo este lingüista, se admitirmos a existência desse elemento "objetivo" sob uma forma qualquer, será necessário aceitar que as palavras e as frases

...ont pour fonction première de véhiculer une image, une représentation de la réalité, qu'ils ont donc, à un niveau fondamental, une valeur informative, leurs sens profond étant constitué par les renseignements qu'ils communiquent (...) et que les phrases ont vocation naturelle à être jugées selon les normes de la vérité et la fausseté (1987a:53, grifo nosso).

Na medida em que Ducrot se distancia de abordagens descritivistas da língua, ele recusa também a separação entre aspectos "objetivos", que estariam ligados à representação da realidade, e "subjetivos" relacionados à atitude do locutor face à realidade, e um terceiro "intersubjetivo" que diz respeito à relação do locutor com outrem. De fato, essa dissociação já por nós assinalada (cf. 1.4 e 1.5)

entre elementos *objetivos* e *subjetivos* que se encontram, nos trabalhos mais tradicionais, é radicalmente criticada por Ducrot em diferentes momentos (1984, 1986, 1987a, 1990). Ele visa, efetivamente, a elaboração de uma Semântica livre de condições de verdade, abandonando as dicotomias (ou tricotomias) dos trabalhos clássicos nesse domínio.

Nota-se por essa posição, que uma concepção tradicional de língua é colocada em questão, sobretudo a que consiste em defini-la por suas funções de *representação* e *comunicação*, entendendo-se esta como uma transmissão de informação (cf. 1.4).

Uma vez que existe essa recusa em considerar a língua como tendo primordialmente fins descritivos, pergunta-se então qual é a concepção de língua nesse quadro. Vejamos primeiramente, qual é o trabalho que esses lingüistas se propõem realizar:

La tâche du sémantico-pragmaticien est de fournir une (parmi beaucoup d'autres possibles) théorie de la *langue* (niveau théorique de représentation que l'on appelle généralement *structure profonde*) susceptible de rendre compte (i.e. *explication plus prévision*) des capacités discursives de la *parole* (niveau des observables, habituellement qualifié de *structure de surface*) (Anscombe, 1991:124).

Algumas considerações em torno dessa afirmação nos ajudarão a melhor compreender esta abordagem. Primeiramente, porque falar em "tarefa do semântico-pragmático"?

Segundo a tripartição clássica de Morris, a Semântica trataria do estudo das relações entre os signos e seus referentes - o *referente* da frase sendo seu valor de verdade - enquanto a Pragmática trataria do emprego das frases no nível discursivo. Entretanto, de um lado, essa

distinção não é assim tão nítida e é mesmo contestada por alguns lingüistas e, de outro lado, a Pragmática é freqüentemente empregada como um *cover-all-term* para se referir vagamente a todo aspecto de utilização da linguagem que implica fatores do "contexto" (cf. Dascal & Françaço, 1988/89), termo que é também objeto de inúmeras discussões. Um grande número de trabalhos tem abordado questões relativas à distinção semântica/pragmática e às diferentes acepções do termo mesmo de Pragmática nas últimas duas décadas. (Armengaud, 1985; Grunig, 1981; Guimarães, 1983, 1995; Parret, 1980; Recanati, 1979a, 1979b).

Anscombre e Ducrot, por sua vez, contestam menos a separação entre os três níveis do que a ordem linear - primeiro a sintaxe, em seguida, a semântica e enfim, a pragmática - em que um nível dependeria daquele que o precede. Entendendo-se a pragmática como o estudo dos valores de ação dos enunciados, ao falar em *semântico-pragmática* esses lingüistas consideram que já existe *pragmática* desde o nível semântico. É a hipótese da *pragmática integrada*: o valor semântico profundo comporta indicações de natureza pragmática (Anscombre, 1976, 1994b; Anscombre & Ducrot, 1983). No que consistem essas indicações é a questão que a teoria da Argumentação na Língua procura responder.

Nota-se também nessa abordagem, uma fidelidade às propostas de base de Saussure não só pela distinção *língua /fala* (*langue /parole*), mas sobretudo, pela decisão de descrever semanticamente a língua, no interior de um quadro geral estruturalista. É interessante lembrar que,

Etre structuraliste, dans l'étude d'un domaine quelconque, c'est définir les objets de ce domaine les uns par rapport aux autres, en ignorant volontairement ce qui dans leur nature individuelle se définit seulement par rapport aux objets d'un autre domaine. (Ducrot, 1984a:71)

Em relação ao estudo da língua, assumir uma atitude estruturalista implica, portanto,

...un refus de caractériser la langue par des entités étrangères à la langue ..(c'est-à-dire) de prendre en compte, dans les descriptions linguistiques, la 'réalité' dont parle la langue (Ducrot, 1993a:234).¹

Nesse sentido, a frase, entidade da língua, é considerada como um signo (no sentido saussuriano) completo ao qual se atribui um valor semântico, chamado "significação". A significação da frase seria um conjunto de *instruções* que permitem a *interpretação dos enunciados* que constituem, por sua vez, as ocorrências *hic et nunc* de uma frase, em diferentes situações discursivas. Essas instruções consistem em diretrizes, uma espécie de "modo de emprego" sobre o que é necessário fazer para se interpretar os enunciados, e se situam no "nível profundo" enquanto que os enunciados, cujo valor semântico é o *sentido*, constituem os *observáveis* para os lingüistas.

No que consiste, dentro desse quadro teórico, a descrição semântica de frases? Consiste justamente em caracterizar uma frase por suas possibilidades de encadeamentos com outras frases e, mais

¹ Temos aqui uma perspectiva estruturalista forte e "an esophoric view of language; no referential or truth-functionalists principles are accepted" (Kalkerinos, 1993a:2) que se contrapõe portanto a uma "exophoric view of language" (cf. nota 12, cap.1).

precisamente, por seus *encadeamentos argumentativos*. Como definir tais encadeamentos?

Ducrot chama de "*argumentativa*" uma seqüência de dois enunciados A - C, em que A, um "argumento", é apresentado por um locutor como uma razão para C, que seria a "conclusão". Em outras palavras, a teoria da ADL procura descrever "... les discours argumentatifs - et particulièrement les enchaînements de deux segments A et C dont l'un est présenté comme argument justifiant l'autre donné comme conclusion" (Ducrot, 1989b:1). Essa definição engloba não apenas os casos em que A tem, declaradamente, a função de fazer admitir C, mas também quando A indica o caráter admissível, verossímil de C ou então uma relação "causal" com C. Falar em *orientação* de uma frase no quadro da ADL, é indicar o tipo de conclusões às quais podem ser encadeados seus enunciados em um discurso (cf. "pouco" e "um pouco" em 3.2). O fato de privilegiar o papel da argumentação e das relações argumentativas entre frases permite, de um lado, a realização do projeto estruturalista já assinalado, pois a descrição semântica se faz no interior da língua (sem que se apele para fatores extra-lingüísticos) e de outro, a unificação dessa descrição; é assim que frases comportando certos operadores - *même, peu, un peu, d'ailleurs*, etc. - ou conectores - *mais, pourtant, donc* e outros - puderam ser descritas pelos encadeamentos argumentativos discursivos que seus enunciados exigem (Ducrot, 1993a, 236 - 240).

O aspecto mais original dessa abordagem, em todo caso em sua versão mais recente, consiste em considerar a argumentação como um elemento fundamental da língua e colocar o "informativo" como derivado daquele, invertendo assim a posição habitualmente adotada pelos lingüistas que tratam a argumentação e a retórica em geral como

um elemento pós-lingüístico, derivado de um valor fundamentalmente "informativo" que se relaciona a maior parte das vezes à uma semântica vericondicional (Anscombe, 1985, 1991, 1994b). Como veremos a seguir, várias etapas foram percorridas por esses lingüistas até chegarem à formulação atual.

3.2 Argumentação e informação: da "teoria padrão" aos *topoi*

Desde os primeiros trabalhos empreendidos por Ducrot no domínio semântico, na década de setenta, houve mudanças e remanejamentos constantes em vários aspectos desse quadro teórico que foi, pouco a pouco, se enriquecendo com a construção de novos "fatos". Durante estes anos, o problema das relações entre o *informativo* e o *argumentativo*, sempre central, se transformou bastante, passando por diferentes fases.

Em um primeiro momento, língua e argumentação eram consideradas separadas, seguindo assim, uma tradição retórica dominante. Nesse sentido, a estrutura lingüística de um enunciado não tem relação com seu emprego argumentativo, uma vez que os encadeamentos argumentativos do discurso se efetuam a partir de *fatos* veiculados pelos enunciados. Esse enfoque chamado pelos autores de *descriptivismo radical* foi seguido de um outro, o *descriptivismo pressuposicional* em que se levava em conta a distinção entre o posto e o pressuposto; mantém-se que os encadeamentos têm a ver com os fatos, mais somente com os que, segundo a estrutura lingüística, são "postos". Assinala-se aqui uma restrição importante, isto é, a impossibilidade de se encadear sobre os pressupostos (Anscombe & Ducrot, 1986), mas a argumentação permanece exterior à língua.

O terceiro "estágio" merece uma maior atenção, pois, inclui essencialmente os trabalhos mais conhecidos desses dois lingüistas, alguns dos quais se acham reunidos no clássico "*L'argumentation dans la langue*" (Anscombe & Ducrot, 1983). As análises apresentadas introduzem um componente argumentativo *dentro da língua*²; já no nível frástico há duas indicações: uma indicação factual e outra argumentativa. A partir de análises de frases que contêm expressões como, por exemplo, "peu" e "un peu" - *pouco e um pouco*, em português - os autores tratam os enunciados em que tais morfemas aparecem como sendo perfeitamente sinônimos do ponto de vista factual mas apresentando *orientações argumentativas* opostas.

Vejam os exemplos:

(1) o aluno estudou *pouco*

(2) o aluno estudou *um pouco*

Dizer que (1) e (2) são sinônimos do ponto de vista factual significa que os dois exprimem, no nível frástico, uma quantidade representável pelo mesmo parâmetro e que será interpretada da mesma maneira no nível enunciativo; em uma situação em que *trabalhar pouco* seria trabalhar uma hora, então *trabalhar um pouco* seria - do ponto de vista factual - igualmente trabalhar uma hora. A diferença entre os dois morfemas se situa, exclusivamente, no nível argumentativo, pois, as conclusões às quais esses enunciados conduzem, são opostas.

Para (1) seria, por exemplo,

² Traduz-se geralmente "l'argumentation dans la langue" por "argumentação na língua"; deve-se, entretanto, lembrar que *dans* indica "la situation d'une personne, d'une chose par rapport à ce qui la contient" (Petit Robert) o que corresponderia, em português, a *dentro de*, ou *no interior de* e, portanto, a "argumentação dentro da língua". (Cf. também a tradução em inglês "Argumentation Within Language" -AWL-).

(3) o aluno vai fracassar no exame

e para (2),

(4) o aluno tem chances de ter sucesso no exame

Esses exemplos simples ilustram o fato de que as diferenças entre os enunciados contendo os morfemas *pouco* e *um pouco* se situam no nível argumentativo e não no nível informativo.

Nesse momento da elaboração da teoria, os valores argumentativos são introduzidos "na língua" e os autores afirmam que certas frases "impõem que seus enunciados sejam utilizados argumentativamente e o sejam em uma determinada direção" (*ibid*:87). Isto é sobretudo válido para as frases que contêm morfemas como *peu* e *un peu*, *même*, *presque*, etc., pois essas palavras são consideradas como possuindo um valor semântico intrinsecamente argumentativo³.

Nesse momento da elaboração da ADL, a descrição semântica focalizava as palavras "vazias" - os conectores e os operadores da língua - pois considerava-se que estas permitiam definir o valor argumentativo dos enunciados. Mais precisamente, essas palavras foram descritas especificando-se as *restrições* que elas impõem às argumentações possíveis relativas aos enunciados em que surgem. Assim sendo, em uma seqüência do tipo *A mais B* (*A mas B*), os enunciados (ou segmentos) A e B são anti-orientados e a argumentação se apoiará sobre B; inversamente, na seqüência *A et même B* (*A e até mesmo B*), os dois segmentos são co-orientados para uma conclusão *r* idêntica. Uma particularidade desta fase da elaboração da teoria, é a de que o *argumentativo* passa a ter, por assim dizer, primazia sobre o

³ Sobre a definição formal de "expressão argumentativa", ver Ducrot, 1987b, 1990.

informativo; entretanto, outras duas características dessa versão "padrão" da ADL sofreriam mudanças mais adiante, a saber:

a) a idéia tradicional segundo a qual, quando se argumenta, "on s'appuie sur des faits dont on montre qu'ils rendent nécessaires d'autres faits, ou de croire à d'autres faits" (*ibid*:87).

b) a possibilidade de descrever os valores argumentativos dos enunciados em função das *conclusões* em direção às quais estes enunciados se orientam. Se os enunciados contendo, por exemplo, *pouco* e *um pouco*, têm valores argumentativos diferentes é porque eles levam a conclusões diferentes, e mesmo opostas. Verificou-se entretanto, ser impossível definir *classes de conclusões* ou um *traço comum* a todas as conclusões dos enunciados contendo um determinado morfema argumentativo (Anscombe, 1991, Ducrot, 1989b). Foi, sobretudo, esta dificuldade que levou os autores a introduzirem a noção de *topos*.

Retomemos os exemplos com *pouco* / *um pouco*:

A conclusão de um enunciado-argumento tal como

(1) o aluno estudou *pouco*

poderia ser:

(3) o aluno vai fracassar no exame.

ou:

(4) o aluno tem chances de ter sucesso no exame.

As conclusões são, portanto, opostas. Como explicar esse fenômeno?

Se encadearmos com (3) a partir de (1), estaremos nos baseando em um certo princípio argumentativo, segundo o qual "o trabalho conduz ao sucesso". Quando ocorre um encadeamento de (4) a

partir de (1), baseia-se em um outro princípio argumentativo, segundo o qual "o trabalho conduz ao fracasso". A partir do mesmo enunciado, pode-se chegar a conclusões opostas porque os princípios argumentativos subjacentes, os *topoi*, são distintos.

3.3 A versão recente da ADL

3.3.1 A definição e o papel dos *topoi*

Na forma mais recente da ADL, o encadeamento discursivo de um enunciado a uma conclusão se faz, justamente, pela aplicação de tais princípios denominados *topoi*. Em outras palavras, são estes que autorizam a passagem de um enunciado-argumento a um enunciado-conclusão; os operadores e conectores argumentativos não introduzem a argumentação, mas especificam o tipo de utilização que se deve fazer dos *topoi*.

Anscombe (1994b) e Ducrot (1990) lembram que a idéia de se servir de um intermediário entre um argumento e a conclusão já está presente na Retórica Clássica e foi retomada por Toulmin com a noção de "warrant" ou "garante" (cf. 1.3.2). Para Anscombe e Ducrot os *topoi* constituem esse terceiro termo, este "garante" entre o argumento e a conclusão.

Segundo esses autores, o *topos* apresenta as seguintes características:

1) ele é *comum*, isto é, é partilhado e aceito por uma certa comunidade que deve ser constituída, no mínimo, pelo locutor e seu alocutário. A existência dos *topoi* é um fato lingüístico, mas a existência

de um *topos* particular é uma questão ideológica própria a uma certa civilização ou a um "meio" particular ⁴.

2) ele é *geral*, ou seja, o locutor o apresenta como válido para uma infinidade de situações análogas e não exclusivamente para uma situação específica.

3) ele é *gradual*: "un topos consiste en une correspondance entre deux gradations non numériques même s'il peut se faire que certaines interprétations consistent à plaquer sur ces gradations, des échelles numériques familières "(Anscombe & Ducrot, 1986:88). Quando um objeto é qualificado de "caro", por exemplo, não se está indicando seu preço, mas aplicando *topoi* referentes à carístia, do tipo: "quanto mais caro, menos vale a pena comprar", em relação "quanto menos caro, mais vale a pena comprar" .

Tomemos o seguinte exemplo:

(5) Este apartamento é barato; você deve comprá-lo

Nesse enunciados, nota-se que o argumento "este apartamento é barato" está ligado à conclusão "você deve comprá-lo" através de um *topos*, ou seja de um *princípio pré-existente* que é simplesmente evocado no momento da enunciação. Nesse caso, o locutor estabelece uma relação A-C como um dado do senso comum; aliás é próprio do discurso argumentativo que ele se descreva como colocando em evidência e /ou em jogo, uma série de banalidades.

Esta versão mais recente da teoria, chamada pelos autores de "*argumentativismo radical*", já anunciada no início da década de oitenta

⁴ Kalokerinos, comentando essa característica, observa muito adequadamente, que um locutor pode reconhecer um *topos* T na fala do outro, sem obrigatoriamente partilhá-lo (1993 b: 188 - 189).

(cf. Anscombre & Ducrot, 1983:cap. 7) se desenvolveu muito e constitui, atualmente, um novo quadro no qual se inserem um grande número de pesquisas. É a partir dessa etapa que o valor informativo das frases torna-se subsidiário, secundário em relação ao valor argumentativo. Não existiriam propriamente valores informativos no nível frástico, mas pode haver usos informativos (ou pseudo-informativos) das frases, "dérivés d'une composante plus profonde purement argumentative" (*ibid*: 92).

3.3.2 Topoi e Formas Tópicas

A natureza gradual do *topos* é considerada sua característica mais importante (Ducrot 1987b:41) e, a partir desta, os autores desenvolveram a noção de Forma Tópica (FT). É também evidente que essa particularidade do *topos* está estreitamente relacionada às "escalas argumentativas" que se encontram na base de muitos trabalhos de Ducrot e colaboradores.

Tomemos um encadeamento de forma clássica como:

(6) Faz calor, vamos nadar

baseado em um *topos* do gênero:

"Quanto mais elevada é a temperatura, mais prazerosa é a natação". Nota-se que os *topoi* são graduais em um duplo sentido: a) primeiramente, porque há uma relação entre dois predicados ⁵ de natureza gradual, ou seja, entre duas *escalas*, "P" e "Q", a da "temperatura" e a do "prazer em nadar".

b) a relação que une esses dois predicados é, ela mesma, gradual. Isso significa que as variações no interior de uma escala,

⁵ Para sermos mais rigorosos, deve-se falar em meta-predicados pois constituem predicados da metalingua construída pelo lingüista (Anscombre, 1994b).

determinam variações na outra, ou seja, as variações relativas à "temperatura" têm por corolário variações no "prazer"; em outras palavras, utilizando livremente uma metáfora matemática pode-se falar que existe uma "correspondência monótona" entre a escala da "temperatura" e a do "prazer". Considerando-se que pode-se subir ou descer nessa escala, o *topos* faz corresponder a cada sentido de percurso da escala *antecedente*, um sentido de percurso da escala *conseqüente*.

Devido a essa relação gradual, cada *topos* pode aparecer sob duas formas tópicas ou segundo dois esquemas, a saber: um *topos* T1 fixando para as duas escalas P e Q, o mesmo sentido de percurso +P,+Q ou então, -P,-Q o que significa que o percurso ascendente de um corresponde ao percurso ascendente do outro, e que o percurso descendente de um corresponde ao descendente do outro; nesse caso, diz-se que os *topoi* são *concordantes*. Entretanto, pode-se também considerar um *Topos* T2 que opõe a direção dos percursos de P e Q; teremos então -P,+Q , +P,-Q. Trata-se aqui de *topoi discordantes*. Pode-se portanto encontrar quatro formas tópicas que, no exemplo já citado, seriam:

FT'1 (+,+) = "Mais calor, mais agradável a natação"

FT'2 (-, -) = "Menos calor, menos agradável a natação"

FT"1 (+, -) = "Mais calor, menos agradável a natação"

FT"2 (-,+) = "Menos calor, mais agradável a natação"

Nota-se, pois, que com a introdução da noção de Forma Tópica, os encadeamentos indo de A a C podem ser descritos de maneira mais completa. Nesses encadeamentos há, primeiramente, a escolha de um *topos* que garante a passagem de A a C, mas há também a escolha de uma Forma Tópica particular, o que significa que o *topos* pode ser convocado

sob diferentes formas tópicas. Um locutor que diz: "Faz calor, vamos nadar" declara válido um *topos* que seria "o calor é um fator de prazer para a natação" - sob a forma FT'1: "mais calor, mais agradável a natação"; um outro locutor que enuncia: "faz calor, não vamos nadar", utiliza o mesmo *topos*, mas sob a forma FT"1: "mais calor, menos agradável a natação".

Existiriam, portanto, nas frases, instruções relativas aos *topoi* e às Formas Tópicas a serem utilizadas no momento da enunciação. É interessante também observar que a noção de Formas Tópicas permite uma análise bastante interessante dos predicados da língua. Um bom exemplo é o dos quatro adjetivos - *generoso*, *avarento*, *econômico* e *perdulário* - que já foram objeto de descrições que tratam das relações lógicas existentes entre eles mas deixam de lado os julgamentos de valor que tais palavras "carregam" (cf. Blanché, citado por Ducrot, 1995a /1988, 1990). E é justamente esse *aspecto valorativo* que uma análise dos *topoi* e das formas tópicas procura evidenciar. Nesse caso, pode-se dizer que, em nossa coletividade lingüística existem dois *topoi* contraditórios, T1 e T2, sendo que T1 está relacionado à uma atitude favorável ao "gastar", e T2 a uma atitude favorável ao "não gastar"⁶. Portanto, ao se dizer que uma pessoa é *generosa*, estamos felicitando-a por respeitar T1, enquanto que se a qualificarmos de *avarenta*, estamos criticando-a por não respeitar T1. Inversamente, os adjetivos *econômico* e *perdulário* recorrem a T2, ou seja, com *econômico* estamos felicitando alguém por respeitar T2 e com *perdulário* estamos criticando-o por não respeitar esse *topos*. Além de distinguir esses dois *topoi*, pode-se

⁶ A existência de *topoi* contraditórios é bem ilustrada pelos provérbios, pois, com muita frequência, um provérbio possui um correspondente antagonista: Ex. "Qui se ressemble s'assemble / Les extrêmes s'attirent" (Anscombre, 1994b, 1994c).

prosseguir a descrição desses adjetivos, em termos de FT. De fato, cada T pode assumir duas FT.

Para o par *generoso - avarento*, temos duas FT:

FT'1: +G, +V = Mais Gastar, mais Valor (relativo a generoso)

FT"1: -G, -V = Menos Gastar, menos Valor (relativo a avarento)

Para o par *econômico - perdulário*, temos outras duas FT:

FT'2: -G, +V = Menos Gastar, mais Valor (relativo a econômico)

FT"2: +G, -V = Mais Gastar, menos Valor (relativo a perdulário)

Qual o interesse de descrições desses adjetivos fazendo intervir simultaneamente T e FT? Em que a noção de FT contribui para uma descrição mais precisa de palavras do léxico?⁷

Se a análise desse adjetivos levasse em conta apenas o *topos*, não seria possível se distinguir, do ponto de vista argumentativo, o par *avarento-generoso* que convocam o mesmo T. Diríamos que, além de caracterizar as pessoas de quem se fala, tais adjetivos revelam a ideologia da pessoa que fala, o que levaria a distinguir o aspecto *denotativo* ou informativo do aspecto *conotativo* que seria o propriamente argumentativo. Ora, como já assinalamos anteriormente (cf. 1.5), é justamente essa separação que a ADL procura evitar e ultrapassar. Ao utilizar a noção de FT na análise desses adjetivos, está-se introduzindo *o argumentativo no objeto*: qualificar alguém de *generoso* significa aplicar de uma certa maneira, ou seja, sob uma FT

⁷ Pode-se proceder a análises similares de outros adjetivos como *prudente, covarde, corajoso, temerário*.

determinada, um *topos* que valoriza o *gastar* e isto constitui uma maneira de caracterizar o objeto. Dessa forma, o objeto é, por assim dizer, *apreendido* de maneira argumentativa e o argumentativo não permanece restrito à caracterização da atitude ou das opiniões do locutor. Nessa abordagem, nota-se que os adjetivos em questão falam *simultaneamente*, do objeto e da ideologia do locutor. Mais precisamente, "la argumentación forma parte de la presentación misma del objeto en el habla, hace parte de la constitución de los objetos de discurso a través del discurso" (Ducrot, 1990:140). É através de colocações desse tipo que se pode entender melhor o que significa afirmar que existe uma primazia do argumentativo sobre o descritivo/factual e que a descrição é apenas "un travestissement d'une appréciation axiologique fondamentale" (Ducrot, 1989b:2).

Nota-se, portanto, e esta é uma tendência dos últimos trabalhos dos teóricos da ADL, que os T e FT são introduzidos também nas descrições que se faz do léxico, como veremos, mais detalhadamente, a seguir.

3.3.3 Topoi *intrínsecos* e topoi *extrínsecos*

O interesse em se descreverem unidades lexicais é facilmente verificável nos trabalhos recentes realizados nessa perspectiva, pois tais estudos tratam dos chamados *topoi intrínsecos* (Anscombe, 1994b, 1995a, 1995c, Bruxelles & Raccah, 1992; Bruxelles et al., 1995, Ducrot, 1995a/1988, 1989b). Nesse sentido, duas questões interligadas podem ser colocadas:

(1) Como definir um *topos* (ou uma *forma tópica*) *intrínseco(a)*?

(2) Como distinguir os *topoi intrínsecos* dos *topoi extrínsecos* ou *dinâmicos*? Em resposta à primeira, pode-se afirmar que quando o *topos* (ou Forma Tópica) funda a significação de uma unidade lexical - verbos, adjetivos, substantivos - trata-se de um *topos intrínseco* (cf. Anscombe, 1994b, 1995c; Ducrot, 1995a/ 1988, 1989b).

Vejamos os exemplos que seguem:

(7) Maria **trabalhou** o dia inteiro; está cansada

(8) Pedro é **rico**; pode comprar muita coisa.

(9) João é **inteligente**; resolve problemas difíceis.

Nesses enunciados encontram-se os *topoi intrínsecos* de *trabalho* /*rico* / *inteligente*, porque o segundo segmento do encadeamento apenas "coloca em palavras" ou explicita o que já está contido no primeiro, sob forma de *topos* ou de forma tópica; mais especificamente, isso significa que "cansaço" faz parte do *topos* de

trabalho, "poder de compra" faz parte do *topos* de *rico* e "resolver problemas" faz parte do *topos* de *inteligente*. Segundo Plantin (1990), convém falar-se, nesse caso, em "*desdobramento*" (*déploiement*) de um *topos*.

Em relação aos *topoi extrínsecos* vamos, antes de tudo, examinar os exemplos abaixo:

- (10) Maria trabalhou muito; está bastante feliz
 (11) Max é rico; tem muitos amigos.
 (12) Paulo é inteligente, tem um temperamento difícil.

Pode-se dizer que esses encadeamentos se realizam por meio de *topoi extrínsecos* pois, ainda que possam aparecer freqüentemente nos discursos, não são admitidos por todos; se é difícil se falar da inteligência de alguém sem evocar sua capacidade de resolver problemas, não acontece o mesmo ao se ligar "inteligência" a "temperamento difícil". Também não é lícito afirmar-se que há, no segundo segmento, a explicitação de algo já existente no primeiro segmento do encadeamento como ocorre com os *topoi intrínsecos*.

Para abordar, mais especificamente, a segunda questão - a saber, como distinguir os *topoi intrínsecos* dos *topoi extrínsecos* - vamos primeiramente examinar os dois enunciados abaixo:

- (13) Pedro é rico; portanto pode comprar muita coisa.
 (14) Pedro é rico; portanto é avarento.

Ao analisar enunciados desse tipo, Anscombe (1995c) observa que, apesar dos encadeamentos apresentarem estruturas sintáticas semelhantes, o funcionamento semântico destes não é o mesmo. No enunciado (15) notamos, no segundo segmento, a explicitação do que já está no primeiro segmento, ou seja, temos uma forma tópica $\langle +P, +Q \rangle$ "mais possuir dinheiro, mais poder de compra", enquanto que em (16) temos algo distinto pois não se pode "colar" a *rico*, uma forma tópica $\langle +P, -Q \rangle$ "mais possuir dinheiro, menos gastar".

Essa distinção torna-se mais clara quando se afirma que uma FT como $\langle +P, +Q \rangle$ "mais possuir dinheiro, mais poder de compra" permite o encadeamento:

(15) Pedro gasta muito dinheiro porque é rico.

Ora, se a *rico* pudéssemos "colar" a FT $\langle +P, -Q \rangle$ "mais possuir dinheiro, menos gastar", um encadeamento possível seria:

(16) Pedro não vai te emprestar dinheiro porque é rico.

De fato, se o encadeamento (16) é possível, é graças a um princípio evocado, de maneira explícita ou não, "os ricos são avarentos", o que mostra bem que a FT considerada não é "intrínseca" a *rico*⁸.

Na tentativa de melhor apreender a distinção entre esses dois tipos de *topoi* ou formas tópicas, vários testes poderiam ser aplicados: vamos nos referir aqui a apenas um, que é o fornecido pelo *mas* ?.

⁸ Rigorosamente falando, apenas os *topoi extrínsecos* fundam os encadeamentos conclusivos (cf. Anscombe, 1995c).

Vamos tomar as duas séries de exemplos *A mas B*, admitindo que B se opõe a A:

Série a

- 17a) ele é rico *mas* sem poder
- 18a) é uma cama *mas* desconfortável
- 19a) ele trabalhou *mas* não está cansado
- 20a) ele procurou *mas* não achou
- 21a) é um parente *mas* distante
- 22a) é uma moça *mas* feia

Série b

- 17b) ele é rico *mas* tem poder
- 18b) é uma cama *mas* confortável
- 19b) ele trabalhou *mas* está cansado
- 20b) ele procurou *mas* achou
- 21b) é um parente *mas* próximo
- 22b) é uma moça *mas* bonita

Ao examinarmos, *fora de contexto*, os enunciados da série a verificamos que estes são totalmente aceitáveis, enquanto que os da série b parecem um pouco estranhos. A explicação desse fenômeno se torna mais clara se lembrarmos que os *topoi intrínsecos* definem o sentido das próprias palavras. Se os exemplos da série b soam algo *dissonantes* é porque na palavra "rico" há um *topos* intrínseco de *poder*, em "cama" há *conforto*, em "trabalho" há *cansaço*, em "procurar" há *achar*, em "parente" há *próximo*, em "moça" há *beleza* e o *mas* introduz entre o segmento B e o segmento A, uma oposição que vai contra um *topos* existente em A. Isso, claro, não significa que os enunciados da

⁹ Para efetuar essa distinção, outros testes podem ser encontrados em Anscombe, 1994b, 1995c:131-135.

série b sejam inadmissíveis ou impossíveis de ocorrerem; por exemplo, o enunciado:

(23) Maria procurou mas achou
pode ser encontrado no interior de uma *cadeia de enunciados* do seguinte tipo:

(24) Muitos pesquisadores procuraram uma solução para o problema, mas não a acharam.

(23) Maria procurou mas (contrariamente aos seus colegas) achou.

Nota-se, portanto, que *contextualizado* dentro de uma cadeia mais ampla, o enunciado surge como perfeitamente admissível e "natural".

É necessário ainda uma palavra sobre a relação entre *topoi intrínsecos* e *extrínsecos*: em um discurso, encontram-se com frequência, *topoi extrínsecos* que constituem *cadeias argumentativas* nas quais o primeiro elo é um *topos intrínseco*. Em um enunciado

(25) ele é rico, mas não tem amigos,

poder-se-ia dizer que existe uma cadeia tal qual: "mais rico, mais poder"; "mais poder, mais útil"; "mais útil, mais procurado". O primeiro elo é *intrínseco* à palavra "rico" e o *topos* global utilizado na argumentação é qualificado de *extrínseco*. Mais precisamente,

...les *topoi* extrinsèques mis en œuvre dans le discours sont des chaînes dont le premier maillon est un *topos* intrinsèque inscrit dans les mots qui composent les segments discursifs jouant le rôle d'arguments (Ducrot, 1989b:8).

Isto posto, é necessário assinalarmos desde já - essa questão surgirá novamente em nossas análises (cf. 4.2) - que a distinção entre *topoi* (ou forma tópica) *intrínsecos* e *topoi extrínsecos* é uma tarefa delicada mesmo porque alguns *topoi* podem aparecer, seja sob forma intrínseca, seja sob forma extrínseca. Tal fato é explicado da seguinte maneira: os *topoi extrínsecos* podem, por um processo semelhante ao da delocutividade se lexicalizar, passando assim a fazer parte do valor semântico fundamental (ou profundo) das palavras (cf. Anscombe, 1995a).

De qualquer forma, afirma-se - e este é um aspecto importante da nova versão da ADL - que cada palavra do léxico é constituída por um *feixe* ou *pacote* de *topoi*¹⁰, ou mais precisamente um feixe de (inter)dependências entre palavras, mas esses *topoi intrínsecos* não são idênticos aos *topoi* que surgem no decorrer de um desenvolvimento argumentativo - os *topoi extrínsecos* ou dinâmicos - embora exista, claro, uma relação entre eles. Sobre essa relação, é interessante ainda notar que quando o *topos dinâmico* evocado em um enunciado ou discurso consiste apenas na confirmação ou explicitação de *topoi intrínsecos*, esse enunciado é chamado "doxal"; aqui nada é acrescentado e o enunciado é quase-tautológico (cf. exemplos 7, 8, 9 deste §). Ao contrário, quando o *topos* dinâmico de um enunciado não se contenta em evocar *topoi intrínsecos*, mas convoca outros princípios, pode-se dizer que o

¹⁰ A ambição da ADL é a de poder reduzir a significação dos lexemas a um feixe de *topoi* (Anscombe, 1994b)

enunciado é *não-doxal* e algumas vezes ele é mesmo *paradoxal* (cf. Ducrot, 1989b; Bruxelles et al., 1995). Um exemplo deste último seria:

(26) João trabalhou muito; está (paradoxalmente) descansado

ou

(27) A honestidade é um defeito¹¹

Observa-se, portanto, que a noção de *topoi* e de *formas tópicas*, assim como a definição de *topoi intrínsecos* permitem ancorar a argumentação de uma maneira muito mais fundamental *na língua* em si mesma. Como já assinalamos, na *teoria padrão* os estudos eram centrados nas articulações lingüísticas, marcas de encadeamentos, expressões argumentativas, conectores e operadores argumentativos; estes últimos tinham a função de introduzir a argumentatividade na estrutura semântica das frases o que significava que existiam frases - as que não possuem articuladores, por exemplo - desprovidas de valores argumentativos. Nessa versão mais recente, e considerando-se a introdução do estudo das palavras *plenas* - adjetivos, verbos, substantivos - a argumentação está presente na língua sob forma de *topoi* que constituem a significação das palavras, e isto independentemente da presença de articuladores argumentativos na frase. Nota-se também como se articulam as palavras *plenas* e as *vazias*: "(les mots pleins)... sont à la fois porteurs de topoï, donc d'idéologie, et indiquent certaines

¹¹ Através de uma análise polifônica desses enunciados, é possível detectar-se, ao menos, dois enunciadores: um que admite a "doxa", ou seja, apresenta um ponto de vista "doxal" e um outro que recusa ou se opõe à "doxa" e por isso mesmo pode ser chamado de enunciador "paradoxal"; o locutor se assimila a este último e se distancia do enunciador "doxal". (ver detalhes em Ducrot, 1989b).

formes topiques permettant d'appliquer ces topoi à des objets. Quant aux mots vides, ils n'introduisent ni topoi ni formes topiques mais agissent sur ceux de mots pleins (en les conservant ou en les modifiant).” (Ducrot, 1995a/1988:98).

Para resumir o que foi apresentado até o momento, neste capítulo e, sobretudo, nesta parte (3.3) vamos destacar, brevemente, os pontos que nos parecem mais relevantes e originais da ADL.

Antes de tudo e de forma geral, vale lembrar que ao assinalar a natureza *gradual* e mais especificamente *escalar* da língua - e esta tem sido uma preocupação constante nos trabalhos realizados nessa perspectiva desde seus primórdios (Ducrot, 1980a / 1973) - o que se procura realizar é, efetivamente, elaborar uma concepção de língua que se afaste das concepções de caráter lógico. Em outras palavras, o caráter gradual se opõe nitidamente ao caráter binário de muitas abordagens nas quais se observa uma assimilação completa (ou quase) da língua ao cálculo proposicional ou ao cálculo de predicados de primeira ordem.

Essa natureza *gradual* se coaduna muito bem com uma visão *não-referencial* da língua, o que é particularmente evidente no tratamento concedido às questões de ordem lexical. Na perspectiva da ADL, considera-se que por detrás das palavras não há objetos mas outras palavras ou *esquemas de uma encenação* ou *enredo* (cf. Anscombe, 1994b). Na tentativa de definir as palavras como um "feixe de *topoi*", a ADL introduz uma *visão dinâmica do léxico* que se opõe dessa forma às concepções *estáticas* usuais e, mais especificamente, às teorias mais correntes nas quais o sentido das palavras remete a *objetos* ou a feixes de *propriedades constantes*. Na abordagem da ADL não

há lugar - ao menos na sua versão mais recente e, sobretudo, a partir da elaboração da teoria polifônica da enunciação (cf. 1.5) - para nada que se possa considerar da ordem do "sentido literal" de unidades lexicais e / ou de enunciados¹².

Esse aspecto *dinâmico*, oposto ao *estático*, se verifica também na maneira de se apreender ou analisar o aspecto "informativo" dos enunciados e / ou do discurso. Se nas teorias mais correntes, o aspecto informativo relacionado aos objetos ou a um estado de coisas no mundo é colocado em primeiro plano, na ADL esse aspecto surge, como já assinalamos, como um derivado, um sub-produto de outro, mais profundo e "primitivo", que é o aspecto argumentativo. Não se nega que exista um aspecto *informacional* nos enunciados - e nesse sentido os autores qualificam a ADL como pertencendo a um *ascrivismo moderado* ou *modulado* (Anscombe, 1994b, 1995b) - mas este é secundário, pois está submetido a uma certa "finalidade", ou seja, *à visée* argumentativa. A ADL, e principalmente a teoria dos *topoi*, procura explicar e dar conta da gênese dessa *dinâmica* discursiva (Anscombe, 1989).

Relacionado principalmente a este último ponto, deve-se ainda lembrar que, nessa perspectiva, há uma primazia do aspecto *axiológico*, valorativo, sobre o informativo; prefere-se dizer que o aspecto avaliativo é anterior à descrição ou, de maneira ainda mais radical, que "l'aspect évaluatif est l'origine des éventuelles interprétations descriptives données aux mots" (Ducrot, 1989b)¹³.

¹² Considerando-se que o locutor apresenta uma rede de enunciadores (= personagens imaginários) que exprimem diferentes pontos de vista, o sentido do enunciado se "calcula" a partir do ponto de vista dos enunciadores e do lugar do locutor em relação a esses enunciadores.

¹³ *Seuls sont dits enragés les chiens qu'on veut noyer*, segundo Ducrot (1989b), ao examinar um verso de Molière (*Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage*); isso

A partir do exame do conjunto desses aspectos o que sobressai é uma certa concepção de língua que se afasta daquelas que a consideram como um *instrumento* de comunicação ou como um meio de transmissão de informações (cf. 1.4). Voltaremos a muitos desses aspectos no decorrer de nossas análises (cap. 4), bem como nos comentários e discussões no final deste trabalho (cap. 5). Antes, porém, vamos apresentar alguns estudos em Psicolinguística que se inspiram no quadro da ADL.

3.4 Pesquisas em Psicolinguística no quadro da ADL

Um grande número de estudos em Psicolinguística tem sido efetuado, baseando-se em alguns aspectos do quadro teórico da ADL. Entre eles, destacam-se uma série de pesquisas experimentais, realizadas na França em uma perspectiva desenvolvimentista, que se inspiram sobretudo na teoria "padrão" da ADL. Preocupados em abordar o funcionamento e o desenvolvimento da competência argumentativa, crianças a partir de 6 anos - e também adultos, em alguns estudos - participaram como sujeitos de experiências que tratam da compreensão de alguns operadores e conectores da língua francesa. Dessa forma, os pesquisadores estudaram, por exemplo, modificadores de intensidade, também chamados de operadores "escalares", como *presque, à peine, au moins, au plus, à peu près* (Champaud & Bassano, 1987a, 1987b), assim como o operador *même* (Bassano & Champaud, 1989) e os conectores concessivos *mais, pourtant, bien que, même si, quand même* (Champaud

significa que o *elogio* ou *crítica* é apenas um indício de uma atitude *favorável* ou *desfavorável* que se tem em relação a alguém, um objeto ou uma situação.

& Bassano, 1994). Os resultados gerais dessas experiências assinalam o caráter tardio da compreensão desses morfemas, principalmente no que se refere aos conectores concessivos. Para o operador *même*, por exemplo, haveria uma compreensão de seu valor de co-orientação apenas aos 8 anos; no que diz respeito aos conectores concessivos, sua compreensão parece ser ainda mais tardia. Considerando-se que estes últimos nos interessam particularmente, pois alguns deles farão objeto de nossas análises mais adiante (cf.4.2.3), vejamos, mais detalhadamente, aspectos teórico-metodológicos das pesquisas relacionadas a esses conectores.

Convém lembrar que se o papel do *même* (*mesmo, até* ou *até mesmo*, em português) é caracterizado, nas análises clássicas da ADL, como um operador de *co - orientação* (Anscombe, 1973, Anscombe & Ducrot, 1983), em contrapartida, os conectores concessivos se caracterizam pela sua função de *contra - orientação*; isso significa que em uma seqüência do tipo *A mais B*, o segmento *A* é orientado em direção a uma conclusão *r*, e o *B* em direção a uma conclusão inversa, $\sim r$. Claro está que os psicolingüistas se interessam aqui pelo estudo de um certo tipo de *mais*, ou seja, aquele que na teoria da ADL é definido como *mais-PA* (cf. 4.2.3).

Para estudar tanto os operadores de co-orientação como os conectores de contra-orientação, a técnica usada consistia em provas de complementação de frases apresentadas sob forma escrita para que os sujeitos pudessem manipular os cartões onde estavam inscritos enunciados ou partes de enunciados. O experimentador apresentava um enunciado contendo um determinado morfema, pedindo que o sujeito completasse a seqüência, ou seja, escolhesse entre diferentes enunciados apresentados, o que fosse mais adequado para dar continuidade ao

enunciado contendo o morfema estudado. Nas experiências sobre a contra-orientação, pedia-se que se identificasse *a* ou *as conclusões* compatíveis com um enunciado comportando um conector concessivo. O sujeito tinha que completar, por exemplo, *C'est un indien mais il a perdu au rodéo*, escolhendo as conclusões possíveis entre as quatro propostas, a saber:

- (a) *il est deçu*
- (b) *il est content*
- (c) *tout le monde a été étonné qu'un indien perde*
- (d) *personne a été étonné qu'un indien perde*

Segundo os pesquisadores, uma leitura "contra-orientada" do enunciado em questão levaria a uma escolha de (c). Em uma prova complementar no estudo da contra-orientação, solicitava-se aos sujeitos que eles identificassem o contexto pertinente para um determinado enunciado. Por exemplo, para o mesmo enunciado citado acima, apresentavam-se dois "contextos" opostos:

- (a) *les indiens sont forts au rodéo*
- (b) *les indiens sont nuls au rodéo.*

Uma leitura contra-orientada levaria os sujeitos a escolherem (a).

Os resultados dessas experiências tais como são descritos e comentados pelos pesquisadores, assinalam a existência de uma hierarquia de performances no tratamento da co-orientação e da contra-orientação (Bassano, 1991; Champaud & Bassano, 1994). No que diz respeito à prova de identificação da conclusão, em relação ao *même*,

verificou-se 80% de acertos aos 8 anos enquanto que em relação aos concessivos, nessa mesma idade, apenas 50 % a 65 % das respostas são corretas; uma porcentagem um pouco superior - 75% - foi notada em relação a *quand même*. Segundo os pesquisadores, é apenas por volta dos 10 anos que a quase totalidade de sujeitos compreendem o valor argumentativo de morfemas como *bien que*, *pourtant*, *même si* e *mais*, idade na qual as respostas corretas vão de 80% a 95%.

Inúmeros comentários poderiam ser efetuados em relação a esse tipo de experiências e aos resultados descritos nesses estudos. Entretanto, sem a preocupação de discutir exaustivamente tais pesquisas, vamos apontar apenas alguns problemas e levantar questões sobre pontos que merecem ser destacados.

A primeira questão geral importante é a seguinte:

Pode-se, realmente, dizer que esses trabalhos fazem um estudo da Argumentação dentro da Língua? De que tratam, de fato, essas pesquisas e sobretudo, que tipo de "competência argumentativa" ou de *savoir-faire* é exigido dos sujeitos que participam dessas experiências?

Parece-nos claro que, embora valendo-se de algumas descrições semânticas empreendidas pelos lingüistas no quadro da ADL, os trabalhos em questão realizam um estudo que não se centra sobre questões propriamente lingüísticas. A *competência argumentativa* à qual os pesquisadores se referem - sem contudo precisarem no que esta consiste - diz respeito a um estudo de ordem cognitiva e consiste em um estudo de raciocínio lógico. De fato, colocar em relação um enunciado contendo um determinado morfema - no caso, conectores concessivos - com outros enunciados, exige uma capacidade, primeiramente de compreensão de um enunciado bastante complexo que é apresentado e, em seguida, de se estabelecerem relações e inferências

lógicas entre este primeiro enunciado e os demais. Não é, portanto, nada surpreendente que os resultados, coletados dessa forma, apontem para uma compreensão tardia desses morfemas.

É interessante notar que, ao discutirem os resultados alcançados pelos sujeitos, os pesquisadores lembram que outras pesquisas experimentais levaram a resultados semelhantes (Kail & Weissenborn, 1984a, 1984b, 1991) e que Piaget (1993/1924) já assinalara o caráter tardio da compreensão dos concessivos, por ele denominados, inspirando-se em Bally, de conjunções "discordantes". Que os resultados obtidos em outras pesquisas recentes sejam bastante próximos é um fato que pode facilmente ser explicado: essas duas "correntes" de pesquisas se assemelham muito e as situações, bem como os enunciados apresentados, são em alguns casos, idênticos. Entretanto, os trabalhos de Kail & Weissenborn, além de introduzir uma discussão interessante a respeito das diferenças encontradas entre os grupos de sujeitos de língua francesa e de língua alemã, assume de maneira explícita o caráter lógico-cognitivo do estudo ao afirmar que as hipóteses levantadas "focus on cognitive aspects, and specifically on the role of the inferential meaning component, in the development of processing adversative connectives" (1984a:146).

Quanto às relações com os estudos de Piaget, é interessante lembrar que as pesquisas mencionadas fazem parte da primeira etapa dos trabalhos em Psicologia Genética (1923 -1932), período esse em que o autor buscava estudar a lógica infantil a partir/através da linguagem. Seu objetivo, portanto, era o estudo da lógica da criança¹⁴. Vale também assinalar que esses trabalhos, que incluem uma parte experimental

¹⁴ É interessante salientar que o capítulo que trata da compreensão de algumas conjunções chama-se "Grammaire et Logique" (Piaget, 1993 /1924).

(tarefas de complementação de frases!) e observações em condições naturais, situam o aparecimento da discordância implícita, "telles que l'expriment certains *mais* ou le *quand même*" (Piaget, 1993/1924: 40), por volta dos 7-8 anos, ou seja, mais cedo do que as idades assinaladas pelas pesquisas mais recentes. No que diz respeito ao que Piaget denomina de discordância explícita, isto é, marcada por conjunções de subordinação como *quoique*, *bien que*, estas seriam manejadas mais tarde, por volta dos 11-12 anos.

Em todo caso, o que se verifica nesses diferentes estudos cujos resultados apresentam uma relativa concordância entre si, é que a própria situação experimental exige a intervenção de componentes lógico-inferenciais ou de "competências" de ordem cognitiva. Dessa forma, o lingüístico surge necessariamente submetido ao cognitivo ou, em todo caso, a competência argumentativa se confunde com a competência cognitiva.

Ainda resta a ser sublinhado que, nas pesquisas apresentadas, os pesquisadores franceses, depois de discutir amplamente os resultados de seus trabalhos, ressaltam o aparecimento precoce dos morfemas estudados na linguagem espontânea das crianças, fato esse evidenciado por vários pesquisadores (Jisa, 1987; Peterson, 1986) e inclusive por suas próprias observações em pesquisas em andamento (Bassano, 1991). Eles atribuem à complexidade das tarefas propostas, o baixo nível de desempenho da maior parte dos jovens sujeitos, pois "de telles situations sollicitent des activités métalingüistiques dont on sait qu'elles impliquent des opérations psycholingüistiques d'une nature vraisemblablement autre que les décisions que l'enfant prend dans ses conduites langagières habituelles" (Bassano et al., 1989:21). Nesse sentido, é conveniente também mencionarmos que, considerações dessa

mesma natureza já haviam sido tecidas por outros psicolinguistas da Escola de Genebra que encontraram dificuldades importantes no momento em que se debruçaram sobre o estudo das subordinadas e, por isso mesmo procuraram discutir outras propostas metodológicas para os estudos em Psicolinguística (Berthoud & Othenin-Girard, 1983).

Em outro enfoque metodológico, situa-se o estudo em aquisição da linguagem realizado por Castro (1992), trabalho psicolinguístico que procura discutir a ampla questão da relação entre o desenvolvimento cognitivo e lingüístico. O tema específico é "a construção de justificativas, inferências e pedidos de justificativa em enunciados com por que? no desenvolvimento lingüístico" (p.12) e através destas são analisadas "as primeiras formas de argumentação" (*ibid*). Para tanto a pesquisadora procede a uma análise do *corpus* de duas crianças brasileiras de 2;7 anos aos 5;0 anos aproximadamente, observadas em situações naturais; trata-se, portanto, de uma pesquisa longitudinal que explora os diálogos adulto - criança e que acaba por evidenciar também, nessa idade, o uso de outros morfemas como *senão, então, se / então*. O grande mérito desse trabalho é, a nosso ver, o de assinalar as *possibilidades argumentativas* das jovens crianças, fato raramente demonstrado pelos autores das pesquisas acima comentadas. Entretanto, não encontramos claramente explicitada uma concepção de argumentação ou de argumento, e / ou das relações entre argumento(s) e conclusão; de fato, ao longo das diferentes análises e interpretações dos enunciados faz-se referência às descrições semânticas de lingüistas que trabalham na perspectiva da ADL (Vogt, 1978; Vogt & Ducrot, 1980) mas ao mesmo tempo, a "persuasão", noção central na argumentação tradicional, da qual a ADL procura se distanciar (Ducrot, 1991), transparece e permeia muitas das análises da autora, aproximando assim

esse estudo, das pesquisas efetuadas em uma perspectiva que adere à concepção de argumentação retórica.

De qualquer forma, o conjunto desses trabalhos, pela grande quantidade de material empírico e pelos resultados apresentados, constituem um ponto de referência importante para a discussão de nossas próprias análises.

Segunda Parte

O estudo da argumentação no pré-escolar na
perspectiva da ADL

Capítulo 4

Considerações gerais e análises

Capítulo 4. Considerações gerais e análises

4.1 Proposta de trabalho

4.1.1 A argumentação: definição

Nosso objeto de estudo é a argumentação em crianças de língua portuguesa (brasileira) de 5 anos, em meio escolar. Tendo escolhido realizar esse trabalho na perspectiva semântica da ADL, nos propomos estudar *os encadeamentos de dois enunciados A - C onde um é apresentado como argumento justificando o outro dado como conclusão* (cf. 3.1).

Adotar essa definição é ainda muito geral e exige uma maior precisão referente aos aspectos que nos interessam mais particularmente, como veremos mais adiante (cf. 4.1.3).

Antes, porém, convém observar que a opção em adotar esse ponto de vista teórico tem necessariamente uma série de implicações que devem ser explicitadas, juntamente com outras decisões que gostaríamos de justificar.

4.1.2 Pressupostos e diretrizes teórico-metodológicas

A ADL, como já assinalamos, propõe uma visão "endofórica" da língua, opondo-se dessa forma às concepções "exofóricas" relacionadas às abordagens semânticas vericondicionais (cf. cap.1). Nessa perspectiva que procura integrar a pragmática à semântica, uma *primeira* diretiva para o nosso estudo consiste em focalizar basicamente o *material linguístico* do qual são feitos os enunciados, deixando de lado questões referentes a conteúdos de pensamento, fatos do mundo, ou seja, elementos de ordem extralingüística. Nesse sentido, nossa abordagem se

distancia daquelas adotadas pelos psicólogos da linguagem em seus estudos sobre a argumentação em que se procura definir parâmetros extralingüísticos considerados pertinentes em uma situação determinada (cf. 2.3).

Nosso enfoque se dirige aos enunciados e/ou seqüências de enunciados produzidos em *situações naturais*. De fato, considerando-se as dificuldades e fatores dificilmente controláveis que interferem, com freqüência, nos estudos realizados em condições experimentais (cf. 3.6) pareceu-nos importante privilegiar situações em que a linguagem infantil tem todas as possibilidades de se apresentar da maneira mais espontânea possível.

A escolha em nos debruçarmos sobre *seqüências discursivas*, é uma *segunda diretiva* inspirada em nossa leitura dos trabalhos nessa linha e justifica-se por ser essa a melhor maneira de tentarmos apreender o encadeamento entre enunciados. Como assinalado anteriormente (cf. 3.1), a unidade mínima de sentido na perspectiva do estruturalismo do discurso não é o enunciado isolado mas o encadeamento entre eles¹. Aqui algumas questões devem ser melhor discutidas:

a) O que se deve considerar como *um* enunciado? Essa resposta não é tão simples como pode parecer à primeira vista. Ducrot, por exemplo, tende a considerar o exemplo clássico "Faz calor, vamos passear" como sendo um só enunciado composto por dois segmentos: o segmento 1 (*S1*) - "faz calor" - e o segmento 2 (*S2*) - "vamos passear". Essa segmentação se justifica pelo fato de que, mesmo se nos colocarmos na perspectiva de uma semântica "informacional", *S1* não fornece uma informação completa se não conhecermos a continuidade, isto é, *S2*. Vejamos os exemplos abaixo:

¹ Para discutir essa questão, ver também Kalokerinos, 1993b:cap.3.

(1) Faz calor (S1), vamos passear (S2).

(2) Faz calor (S1), não vamos passear (S2).

Claro está que o sentido de S1 dos dois enunciados não é o mesmo. Em (1) trata-se de um calor agradável para um passeio; em (2) de um calor desagradável, insuportável para um passeio; apesar de se utilizarem as mesmas palavras, não se trata do mesmo calor ².

Apesar desses comentários, preferimos adotar uma posição mais clássica, que consiste em considerar, nas nossas análises, a presença de dois enunciados nos encadeamentos A - C.

b) O fato de designarmos as seqüências discursivas como centro de atenção não significa que estas sejam analisadas em sua totalidade. Nossa *démarche* consiste em, primeiramente, delimitar uma seqüência que pode ser considerada um "episódio" no sentido em que esse termo é empregado por autores ligados a certas correntes da análise do discurso, ou seja, de uma seqüência que encerra uma "unidade temática" (van Dijk, 1992 / 1982); em seguida, focalizamos encadeamentos argumentativos procurando analisá-los à luz de aspectos precisos definidos pelo aparato teórico da ADL (4.1.3). Como veremos, um mesmo encadeamento ou seqüência pode ser objeto de mais de uma análise, dependendo do aspecto que esteja sendo tratado de maneira prioritária.

c) A ADL trata, em geral, de encadeamentos de enunciados efetuados por um único *locutor* (Ducrot, 1982b:143). Parece-nos, entretanto, válido e coerente com a teoria adotada, analisarmos seqüências em que aparecem mais de um locutor, por nós denominados de interlocutores³. Sempre que possível, vamos distinguir os enunciados

² A respeito da segmentação, ver Ducrot, 1990:53-55.

³ Alguns lingüistas assinalam que o *diálogo*, apesar de se caracterizar pela presença de mais de um locutor, pode ser considerado como uma unidade, ininterrupta do ponto de vista coesivo (Geraldí et al. 1985)

produzidos por um locutor único, daqueles que só podem ser interpretados, levando em conta o(s) enunciado(s) dos interlocutores. Em alguns casos, será possível, e mesmo bastante esclarecedor, proceder a uma análise de um enunciado relativamente complexo produzido por um só locutor, e analisar, em seguida, o mesmo enunciado, dentro de uma seqüência na qual intervêm outros locutores. De qualquer forma, preferimos falar, nesses casos, em "trocas lingüísticas" ao invés de "diálogo", o que poderia se prestar a ambigüidades por ser um termo empregado correntemente nas análises polifônicas dos enunciados produzidos por um só locutor. Considerando-se que a coleta de dados foi efetuada em uma escola, há seqüências em que os locutores são, exclusivamente, crianças e outras nas quais participam adultos e crianças. As primeiras nos interessam particularmente, tendo em vista que alguns trabalhos realizados nessa faixa etária assinalam uma maior riqueza nas trocas lingüísticas entre crianças (François, 1981, 1982). Algumas questões diretamente relacionadas a esses dois tipos de "trocas" serão discutidas após a elaboração das análises (4.3).

Em relação às colocações do parágrafo precedente, cabe precisar que esta abordagem pressupõe uma certa concepção da atividade lingüística fundada na noção de *locutor enquanto tal* - *L* - distinguindo-o do *Locutor pessoa no Mundo* - λ (Ducrot, 1984b; Guimarães, 1987: cap.2).

Uma última observação se faz necessária: a teoria da ADL é elaborada enquanto um "structuralisme du discours idéal" (Anscombre, 1980:63; Ducrot, 1984a/1978:77; 1980a:11). Alguns poderiam, portanto, se perguntar se é legítimo, ou em todo caso proveitoso, lançar-se mão das descrições semânticas efetuadas nessa perspectiva para compreender o "discurso efetivo". Nesse sentido é interessante lembrar, primeiramente, que a ADL, embora seja um teoria que visa estudar a

língua, almeja explicar o que se passa no nível da *fala*, ou seja, no uso real da língua⁴, e algumas análises interessantes de textos têm sido realizadas nessa perspectiva (Ducrot, 1989b, 1993b). Em seguida, cabe aqui mais uma vez insistir em que não se pretende explicar, em sua totalidade, as seqüências mais ou menos longas que escolhemos para analisar, mas apenas salientar aspectos que podem ser melhor entendidos à luz dessa teoria. Mais especificamente, o que almejamos é construir *fatos linguísticos* a partir de "observáveis" que são os enunciados efetivamente produzidos pelos locutores *L*. A ADL nos fornecerá elementos que permitam essa construção.

4.1.3 Hipóteses e questões levantadas

Antes de tudo, convém justificar a escolha em realizar esse estudo dos enunciados produzidos pelas crianças de 5 anos. Porque essa idade? É interessante notar que, nos trabalhos realizados em uma perspectiva genética ou evolutiva, essa idade constitui, ou o limite superior - e isto é notório principalmente nos estudos sobre a aquisição da linguagem realizados em situações naturais - ou é a idade-limite inferior, particularmente nos estudos experimentais. Mais precisamente, verificou-se que, durante um longo período, as pesquisas voltadas para o estudo de categorias lingüísticas simples como, por exemplo, os determinantes, consideravam que estas já estariam "adquiridas" por volta dos 5 anos e por isso só os pesquisadores voltados ao estudo de categorias complexas como voz passiva, subordinadas, etc. se interessariam em efetuar suas pesquisas com crianças acima dessa idade⁵. Mais especificamente em

⁴ Em suma, "une linguistique de la langue est impossible si elle n'est pas aussi une linguistique de la parole" (Ducrot, 1984a/1978:67).

⁵ Essa idéia foi contestada por alguns psicolingüistas; ver, por exemplo, Karmiloff-Smith, 1979b.

relação aos estudos sobre argumentação, nota-se que, crianças em idade pré-escolar - 4/5 anos - são muitas vezes classificadas como apresentando uma argumentação rudimentar (cf. 2.3). Entretanto, em uma pesquisa nossa anterior (Gilliéron et al., 1979), analisando o material proveniente de observações de jovens crianças - a partir de 16 meses - verificamos muito cedo indícios dessa atividade lingüística que constitui a argumentação.

De fato, colocando-nos na perspectiva da ADL, uma das hipóteses que se pode avançar é a de que a argumentação existe desde idades muito precoces e que encontraremos aos 5 anos uma atividade argumentativa bastante elaborada. Embora nosso estudo não leve em conta a dimensão macro ou micro-genética, o fato mesmo de abordarmos uma idade considerada crucial por muitos pesquisadores, nos conduzirá, necessariamente, a uma discussão comparativa dos resultados de nossas análises com os de outros trabalhos e, por conseguinte, a levantarmos questões referentes aos chamados aspectos evolutivos.

Procederemos a uma análise que focalizará três pontos que nos parecem particularmente importantes:

1) as *relações discursivas*, ou seja, a relação argumento-conclusão (4.2.1).

2) os *topoi* e, mais particularmente, as *formas tópicas*, ou seja, os enunciados em que o *aspecto gradual* dos *topoi* surge de forma evidente (4.2.2).

3) o funcionamento de alguns conectores concessivos como *mas*, *só que*, *mesmo se*; vamos proceder nesse ponto, a uma análise polifônica dos enunciados (4.2.3).

4.1.4 A coleta de dados e a constituição do corpus

O *corpus* foi elaborado a partir de dados coletados em uma classe de pré-escola pública (escola-padrão) constituída por 25 crianças que lá permanecem em tempo integral. Duas professoras trabalham na classe, uma de manhã, outra durante a tarde. Tendo em vista algumas pesquisas em andamento (Smolka et al., 1991), professores e estudantes da UNICAMP gravam, com freqüência, em vídeo, diferentes atividades que se desenrolam nessa classe. Há, de um lado, atividades que englobam todos os alunos, como por exemplo a "roda" em que os alunos sentam-se em círculo ao redor da professora, e, de outro lado, *ateliers* variados - jogos, escrita, computador, desenho - em que os alunos se dividem em grupos de três, quatro ou cinco para desenvolverem uma atividade específica na qual a intervenção de adultos é, em geral, bastante reduzida.

Uma vez gravadas em fitas, episódios considerados importantes para o trabalho dos pesquisadores foram transcritos, sob forma de protocolos detalhados. Para o nosso estudo, procedemos à escolha de treze episódios, mais ou menos longos, dando preferência àqueles constituídos por enunciados nos quais surgem *marcas lingüísticas* que nos interessam particularmente como, por exemplo, alguns *conectores e operadores argumentativos*, bem como os que, independentemente dessas marcas, apresentam encadeamentos em que podem-se evidenciar *relações argumentativas* de tipo argumento-conclusão.

4.2 Análise dos enunciados infantis

Este item está dividido em três partes, cada uma delas sendo relativa a um aspecto específico, como foi acima assinalado (cf. 4.1.3). Em cada uma, e a partir de questões levantadas pela teoria da ADL que serão brevemente expostas, vamos analisar enunciados infantis produzidos nos episódios escolhidos (cf. anexos).

4.2.1 As relações discursivas

O ato de argumentar: relação argumentativa (RA), relação conclusiva (RC)

Na teoria da ADL, surge frequentemente a questão de "ato de argumentar" (Anscombe & Ducrot, 1983: cap.7; Ducrot, 1982b, 1984b, 1990)⁶. Este pode ser definido como "une action discursive, l'action qui consiste à produire (énoncer) des arguments et des conclusions" (Kalokerinos, 1993b:211). É interessante notar que o ato de argumentar é considerado por Ducrot como um "primitivo" distinguindo-o dessa forma, de atos derivados. Consideremos um encadeamento de forma *p mas q*, como:

(3) "Faz calor mas estou cansado"

Haveria aqui um ato *derivado* de concessão baseado na enunciação de *p* e um ato *primitivo* de afirmação argumentativa baseado na enunciação de *q* (Ducrot, 1984b).

⁶ Ducrot classifica esse ato como sendo comparável aos atos ilocutórios (Ducrot, 1982b). Essa questão remete à influência que a Filosofia da Linguagem anglo-americana teve sobre os trabalhos da ADL, aspecto que não será abordado neste trabalho; convém apenas mencionar que a teoria dos atos de fala aparece, nos últimos trabalhos da ADL, mergulhada na teoria polifônica da enunciação (Ducrot, 1984b).

A argumentação é, portanto, concebida como um *relação* entre enunciados (ou pares de enunciados). Como definir, então, essa *relação argumentativa (RA)*, que consiste em ligar dois enunciados de um discurso? Esta pode ser entendida como a relação existente entre *enunciado justificando* e *enunciado justificado*. Este segundo enunciado, a *conclusão*, é considerado por alguns como um *locus* privilegiado do discurso, um lugar protegido, por assim dizer, pois se um outro locutor quiser contestá-la terá que questionar a validade dos argumentos ou da ligação argumento-conclusão, ou então apresentar ou propor contra-argumentos (Kalokerinos, 1993a, 1993b).

Além da *RA*, pode-se também postular a existência, no discurso, do *ato de concluir*⁷ e, conseqüentemente, de outra relação discursiva, a *relação conclusiva, RC*. De fato, a noção de *RA, a, c*, ("*a* é um argumento para *c*") é definida baseando-se na *RC, c, a* ("*c* é uma conclusão a partir de *a*"); reciprocamente, não há ato conclusivo sem relação argumentativa. A vantagem e o interesse em se definir e se tentar explorar as *RA* e *RC* é que estas contribuem para que se tenha uma visão do discurso como um *objeto dinâmico* em vias de construção e além disso que se englobe, como observável, o comportamento dos produtores do discurso, uma vez que os atos são atribuídos ao locutor *L*, "responsable de l'énonciation, considéré uniquement en tant qu'il a cette propriété" (Ducrot, 1984b:199-200)

Aqui são necessárias algumas precisões:

- uma *conclusão* não surge sempre junto com o argumento; um enunciado pode ser a conclusão de uma série de argumentos e, reciprocamente, um enunciado pode ser um argumento que leva a mais de uma conclusão.

⁷ "Conclure consiste à accomplir un acte d'assertion particulier" (Apothélos. Borel, Pequegnat, 1984:39)

- o *enunciado-conclusão* não constitui sempre o último de uma seqüência. Muitas vezes, ele precede o(s) argumento(s).

- uma *conclusão* pode se tornar um *argumento* para nova conclusão e assim por diante, o que leva à formação de *cadeias argumentativas* (Kalokerinos, 1993b; Moeschler & de Spengler, 1983).

Além disso, é importante se precisar que há argumentação mesmo quando um dos dois elementos A ou C está materialmente ausente, permanecendo apenas *virtual* ou *implícito*⁸. Quando um dos elementos não surge claramente explicitado ou quando está virtualmente presente, podem-se reconstruir os enunciados A-C ou, mais precisamente, os *conteúdos semânticos* expressos pelos enunciados (Ducrot, 1982b). Vejamos alguns exemplos:

Em uma seqüência *p mas q* como:

(4) "Ele é inteligente mas não poderá resolver o problema"

temos uma conclusão implícita do enunciado *p*:

"Ele é inteligente" que seria orientado em direção a uma conclusão *r* do tipo:

(5) "você pode contar com ele para resolver o problema X"

Essa conclusão permanece implícita.

Nesse caso e graças ao "*mas*", a orientação de *p* se inverte e a conclusão explícita é $\sim r$, ou seja,

(6) "não poderá resolver o problema"

Outro exemplo, no qual intervêm dois locutores:

(7) A - Vamos assistir ao filme X?

⁸ É interessante lembrar que, desde seus primeiros trabalhos, Ducrot procurou abordar questões referentes aos elementos implícitos (cf. pressuposição e sub-entendido, 1977/1972).

(8) B - Eu assisti a esse filme ontem.

Temos em (8) um argumento para a conclusão "*Não*", que permanece implícita mas que é facilmente reconstruída.

Uma palavra ainda sobre os *modos* de argumentação. À primeira vista, argumentos e conclusões são enunciados de forma assertiva. Entretanto, considerando-se que a conclusão é por nós identificada ao *enunciado justificado*, ela pode ser constituída por uma ordem, uma questão, um pedido. Retomemos o exemplo clássico de Ducrot.

(1) "Faz calor, vamos passear"

A conclusão "vamos passear" é constituída por um pedido.

Plantin (1990:151-152) apresenta exemplos nos quais as *conclusões* podem ser assertivas, interrogativas ou imperativas:

Asserção

(9) "Les hirondelles volent bas, *il va pleuvoir*"

Interrogação

(10) "Vous êtes le Président, *quelle est votre politique?*"

Ordem

(11) "Je suis votre chef, *attaquez*".

Se a conclusão pode ser tanto uma asserção como uma ordem, uma interrogação ou um pedido, não se pode dizer o mesmo de um argumento; *este só pode ser uma asserção*; mais do que isso, toda asserção é potencialmente um argumento. Segundo algun (Kalokerinos, 1993b:216), os enunciados interrogativos e imperativos só se constituem como argumentos se forem retomados de forma assertiva.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os atos conclusivos levam a diferentes atos de linguagem - interrogação, ordens, asserções -

enquanto que os atos de argumentar - a favor ou contra - só podem ser asserções.

4.2.1.1 As relações argumentativas e as relações conclusivas nos enunciados infantis

Neste item, vamos procurar evidenciar as *relações argumentativas, RA*, baseando-nos em *RC*. Em outras palavras, em primeiro lugar trata-se de encontrar a *conclusão* e de procurar o(s) argumento(s) que deu/deram origem a essa conclusão. Levaremos em conta não apenas o que surge claramente explicitado, como também o que permanece implícito, mas que pode ser (re)construído, sem grandes dificuldades, pelo pesquisador. Essa reconstrução pode ser efetuada a partir de certos indícios, tais como *marcas lingüísticas* presentes nos enunciados, bem como orientação argumentativa que pode ser detectada nesses enunciados (cf. exemplos em 4.2.1).

(A) Enunciados em que a RA, RC é estabelecida por um locutor único

(1)¹

2.1² *Fel*: Você mente (A), então *eu não deixo (C)* (...) Você mente (A) e *eu não deixo... (você brincar)(C)*.

... "*eu não deixo*"(...) "*eu não deixo... (você brincar)*", constitui um enunciado *justificado*, portanto uma *conclusão*, a partir do enunciado - *justificando* o argumento: "você mente". No primeiro par, a ligação se faz pelo conector "então" que reforça ou explicita a *relação argumentativa*, enquanto que no segundo a ligação se realiza pelo conector "e".

(2)

2.6 *Mic*: Cê vai ver! Deixa minha mãe deixar eu trazer meu revólver de espuleta (A), *eu não vou deixar você brincar (C)*.

Consideramos que "...*eu não vou deixar você brincar*" é uma conclusão. A RC (c, a) se estabelece a partir do argumento: "Deixa minha mãe deixar eu trazer meu revólver de espuleta". A notar também que "deixa minha mãe deixar..." pode ser parafraseado por "se minha mãe deixar", o que dá a esse encadeamento uma forma de tipo *se/então*; é interessante lembrar que encontra-se, já em um dos primeiros trabalhos da ADL, uma descrição de "si x, alors y", na qual x é considerado com argumento para y, a conclusão, (Ducrot, 1980a/1973).

Retomando o enunciado analisado (2.6), teríamos :

¹ Cada seqüência analisada será precedida de um número em negrito.

² O *primeiro* número diz respeito ao episódio e o *segundo*, ao encadeamento de enunciados que está sendo analisado.

“deixa (=se) minha mãe deixar... (então), *eu não vou deixar você brincar*”

Outro ponto que desperta interesse é a expressão “cê vai ver!” que se relaciona a um movimento argumentativo que será analisado mais adiante (cf. 8)

(3)

7.1 Ren: (...) Meu coração parou de...parou de batê (A)..*por isso que eu morri* (C)

na qual "por isso que eu morri" é uma *conclusão*, ou seja, um enunciado justificado a partir do *argumento* - enunciado justificando - "meu coração parou de...parou de batê...". A *relação argumentativa* é explicitada por "por isso", interpretado aqui como "por essa razão".

(4)

10.5 Pal: *Eu sei dirigir moto* (C), eu aprendi com meu pai.(A)

10.7 *Sei* (C) aprendi com o meu pai (A).

10.9 É porque eu aprendi com meu pai.

A conclusão em (10.5) "*Eu sei dirigir moto*", ou seja, a conclusão ou enunciado justificado precede o enunciado justificando, portanto o argumento, "eu aprendi com meu pai". O mesmo ocorre em (10.7): "*Sei*, aprendi com meu pai"

Em (10.9), o "*porque*" explicita a *relação argumentativa* (a, c), na qual o argumento "eu aprendi com meu pai" diz respeito à conclusão que precede em (10.7) "*sei*" e em (10.5) "*Eu sei dirigir moto*", podendo-se considerar o "É" inicial de (10.9) como uma síntese desses segmentos. Esse encadeamento pode ser entendido assim: "Eu sei dirigir moto (C) porque aprendi com meu pai (A)". O *porque*, nesse caso, explicita a ligação entre o conteúdo do primeiro

enunciado e o do segundo enunciado, ligação essa que permanece implícita nos enunciados precedentes (10.5 e 10.7).³

(5)

12.1 *Ren: Hoje, né, na minha casa, de noite, eu tava com febre, né, meu nariz tava entupido, minha cabeça tava doendo sabe, né. (C),...porque ontem, né, eu tomei sorvete e fiquei com gripe (A)*

12.3: *e depois, né, eu fui ao médico (C).*

A seqüência (12.1) pode ser analisada de, pelo menos, duas maneiras: uma seria como comportando uma relação RC (c, a) em que "hoje, né, na minha casa, de noite...." é um enunciado justificado pelo justificando "ontem eu tomei sorvete e fiquei com gripe". Essa análise baseia-se no "*porque*" que estabelece uma relação entre os dois enunciados.

Outra forma levaria em conta, sobretudo, a parte final dessa seqüência (12.1), da seguinte maneira:

"ontem, né, eu tomei sorvete (A) e fiquei com gripe (C)"

Nesse caso, "*fiquei com gripe*" é um enunciado justificado pelo argumento "ontem eu tomei sorvete"; o "e" teria uma função de "então", "por isso". Nessa perspectiva, o início de (12.1) nada mais é do que a explicitação dessa conclusão ou das "conseqüências" inerentes ao "ficar com gripe". Outra RC surge em (12.3) e se estabelece entre a conclusão "eu fui ao médico" e "e depois", que pode ser parafraseado por: "e depois de ficar com gripe" ou "porque fiquei com gripe". Nota-se,

³ Analisando algumas conjunções, Vogt (1978) assinala o caráter privilegiado do *porque* em português, comparativamente a outras conjunções causais; o autor salienta também o comportamento muito próximo do *porque* com o de *pois*.

portanto, que "fiquei com gripe", analisado como uma conclusão em (12.1), torna-se um argumento em 12.3 para uma nova conclusão.

Outra possibilidade de se analisar (12.3) é a seguinte: "e depois" remete a todo o encadeamento de (12.1) que passa a constituir assim, na sua totalidade, um argumento para a conclusão "eu fui ao médico"

(6)

13.26 *Fer*: sabe, meu pai disse... ele vende um montão de sorvete!

13.28 *Fer*: *Eu vou trazer pra vocês (C).*

13.29 É só vocês ficar de bem de mim que *eu trago sorvete (C).*

Nessa seqüência, podem ser notadas duas RC: uma primeira RC (c, a) na qual a conclusão (13.28) "*eu vou trazer (sorvete) pra vocês*" se relaciona ao argumento "meu pai disse... ele vende um montão de sorvete"; e uma segunda RC (c, a) em que a conclusão (13.29) é retomada e reitera a precedente (13.29) "*eu trago sorvete*", mas esta surge relacionada a outro argumento: "É só vocês ficar de bem de mim ...". Há, portanto, dois argumentos que levam a conclusões semelhantes: "*eu vou trazer (sorvete) prá vocês/ eu trago sorvete*", a saber:

13.26 Meu pai disse... ele vende um montão de sorvete";

13.29 "É só vocês ficar de bem de mim"

É interessante observar-se a forma quase-condicional deste enunciado (13.29) que pode ser parafraseado por "*se vocês*

ficarem de bem comigo, *então....*" .Trata-se de um movimento argumentativo comparável ao analisado em 2.

B) Enunciados nos quais a RA, RC se estabelece nas "trocas lingüísticas": a intervenção de dois ou mais locutores.

(7)

1.4. (Δ)⁴ *Cris: (...) você já leu a estória ?*

1.5. *Ren: eu não (C), eu não sei ler (A).*

A RC (c, a) que se estabelece no enunciado do locutor Ren, *eu não (li)(C) (porque) eu não sei ler (A)* está diretamente ligada ao enunciado interrogativo do locutor Cris (professora). Mais especificamente, o que "justifica" o "*eu não li*" é "*eu não sei ler*"

(8)

2.4 *Mic: então deixa eu*

2.5 *Fel: não vou deixar não (C)*

2.6a *Mic: (apontando o dedo para Fel) *cê vai ver!(C)**

2.6b *Deixa minha mãe deixar eu trazer meu revólver de espuleta, eu não vou deixar você brincar.*

Aqui vamos nos deter nos dois enunciados de Fel e Mic, que analisamos como sendo "conclusivos". De fato, a partir da conclusão de 2.5: "*Não vou deixar não*", podemos reconstruir uma RC (c, a) na qual o argumento estaria já explicitado acima, em (2.1) "*você mente*" (cf.1).

⁴ Os enunciados dos locutores adultos são assinalados pelo sinal Δ .

Quanto à (2.6a) "*cê vai ver*", porque considerá-la uma conclusão? Duas razões, ao menos, podem ser apresentadas para justificar a análise dessa expressão como sendo uma conclusão: a primeira se relaciona à RC que se nota entre esse enunciado "*cê vai ver*" e o argumento implícito "*já que você não me deixa brincar*" / "*já que é assim*", que seria uma maneira de retomar, a conclusão (2.5) do locutor Fel: "*não vou deixar não (você brincar)*"; a segunda é que essa expressão "*cê vai ver*" pode ser parafraseada por algo do tipo "*você vai ter problemas*" ou "*eu vou me vingar*"⁵. Aliás, a expressão anuncia a explicitação das conseqüências "nefastas" que vêm logo a seguir em 2.6b: "*deixa minha mãe....*".

Em suma, temos uma cadeia argumentativa, na qual o enunciado- conclusão (2.5) "*não vou deixar não*" de Fel se torna um argumento que permanece implícito, "*já que você não me deixa (brincar)*" para outra conclusão (2.6a,) "*cê vai ver!*", seguida da explicitação em (2.6b).

(9)

N..(Δ) 4.4 A pena? Pra que o índio usao cocar. Isso aqui, oh, chama cocar.

Cr. pra...pra...

Fer: porque senão ninguém vai pensar que ele é índio. (C)

Partindo do segmento "*ninguém vai pensar que ele é índio*" que analisamos como conclusivo, trata-se de procurar o argumento ao qual se atrela essa conclusão. Para tanto, temos que levar em conta o conector "senão" que traz uma marca condicional⁶

⁵ Seria difícil interpretar essa expressão como anunciando algo agradável, do tipo "vou te dar um presente..."

e que pode ser considerado como uma negação de se/então. Tomemos como exemplo os enunciados corriqueiros:

- (a) Se o tempo estiver bom então vou viajar
- (b) Senão (se não estiver bom), ficarei em casa.

No caso que analisamos, temos pois uma condicional afirmativa do tipo:

(a) *Se* ele usa um cocar e/ou penas, *então* ele é índio (ou se pensa que é índio)

e sua correlativa negativa:

(b) *Senão* (ou seja, se ele não usar cocar e/ou penas) ele não é índio (ou ninguém vai pensar que ele é índio).

Isso nos permite dizer que o argumento para a conclusão "*ninguém vai pensar que ele é índio*", está implicitamente presente no *senão*, que condensa o enunciado "se não usar penas /ou cocar".

Há aqui fenômenos de Polifonia importantes que discutiremos mais adiante (cf. 4.3).

(10)

6.1 *Pal* (se dirige a *Fer*) Por que? *Por que você não guardou lugar lá pra mim* (C)

6.2 *Fer*: *cê num pediu pra eu guardá*(A)

Como se estabelecem as *relações discursivas* nesta seqüência? Existe uma primeira RC (c, a) na qual o *enunciado-*

⁶ Quando descreve "*se p, q*", Ducrot assinala que ao enunciar uma frase condicional, o locutor realiza um *ato de suposição*: pede que o interlocutor imagine *p* e afirma, nesse quadro, *q* (Ducrot, 1977/1972:178 e ss). Por sua vez, segundo o Petit Robert, "*sinon*" é "la condition, supposition énoncée (qui) ne se réalise pas".

conclusão (C), sob forma de "pedido de justificativa" do locutor Pal, se relaciona a um argumento implícito "você poderia/deveria ter guardado lugar pra mim." O *enunciado - argumento* de Fer, em (6.2): "cê num pediu pra eu guardá", se orienta para a conclusão implícita "(então/ por isso) *eu não guardei lugar pra você*; outra forma de parafrasear seria: "eu não guardei lugar, porque cê num pediu pra eu guardá"

(11)

7.1 *Ren*: (...) Meu coração parou de... parou de batê (A)...*por isso que eu morri* (C)

7.2 *Pal*: você morreu (A) *e daí?* Ah, ah, ah.

O encadeamento (7.1) já foi analisado (cf. 3), portanto o que nos interessa aqui é (7.2) e, mais particularmente, a cadeia argumentativa que se estabelece nessa seqüência; de fato, a conclusão de Ren, em (7.1): "eu morri", é retomada por Pal que o torna um argumento "você morreu" encadeado à expressão "e daí?" que é um pedido de justificativa, ou de explicitação de uma conclusão, ou do *topos* visado pelo locutor Ren, uma forma de dizer "onde você quer chegar com isso?"¹ O "ah, ah, ah" pode ser considerado uma conclusão, uma forma do locutor Pal responder à própria pergunta, sugerindo que "eu morri" é uma asserção, no mínimo, insólita, "e daí" não se chega a parte alguma.

¹ Essa expressão, assim como seus correspondentes em outras línguas (em francês "et alors?", em inglês "so what?") mereceria uma análise lingüística mais aprofundada.

(12)

9.1 *Flav*: eu tô quase caindo (de uma cadeira)9.2a *Lai*: Flávio, *não cai*(C),9.2b *senão cê quebra a cabeça* (C).

Pode-se detectar duas RC: a primeira conclusão (9.2a) surge sob forma de ordem ou advertência, "*não cai*", e se relaciona ao enunciado de Flav (9.1) "eu tô quase caindo". É interessante notar que, segundo as descrições que se têm realizado do operador "quase" (=presque) no quadro da ADL, se considerarmos *P* como um enunciado, *quase-P* se comporta como *P* do ponto de vista dos encadeamentos discursivos que esses enunciados permitem (Anscombe, 1995b); aliás, o locutor Lai parece interpretar "eu tô quase caindo" como "eu tô caindo", daí sua advertência "*não cai*". A segunda RC se estabelece a partir do *senão* (9.2b), morfema já acima analisado (cf. 9). O importante aqui é que o *senão* se aplica a um enunciado negativo "não cai", transformando-o em condicional afirmativo:

(9.2b) "senão (=se cair) *cê quebra a cabeça*"

No caso, "se cair" é um argumento para a conclusão "cê quebra a cabeça", ou dito de outra maneira, é um enunciado *justificado* pelo *justificando* contido em "senão" (=se cair).

(13)

11.3(Δ)*Cris*: quantas letras você usou para escrever Rodrigo pequeno?11.4 *Ro e outras crs*: sete!11.5 (Δ)*Cris*: mas você nem contou (A)11.6 *Jo e crs*: a gente já sabe (A).

Vamos analisar duas RC que aparecem nesse trecho: iniciando por (11.6), "A gente já sabe", é um argumento para a conclusão que

permanece implícita, "(por isso/então) não precisa contar". De fato, pode-se reconstituir uma RC partindo-se da conclusão "não precisa contar" (porque) "a gente já sabe" (= argumento). Este é uma resposta ao argumento da professora "você nem contou", argumento relacionado a outra RC na qual a conclusão, também implícita, seria "é preciso contar" ou "porque vocês não contaram?".

(14)

13.1 *Raq*: Uma vez eu comi chicletes na hora de vir prá escola, não é, Joana?

13.2 *Fer*: ai...Chiclete (A) ...*estraga os dentes* (C).

O enunciado de *Raq*, (13.1) "Uma vez eu comi chicletes na hora de vir prá escola...", asserção seguida de um pedido de confirmação a uma colega: "...não é, Joana?", constitui o primeiro de um episódio bastante longo. Nesse enunciado de *Raq* há, sem dúvida, um aspecto valorativo no sentido de "comer chicletes é bom, agradável" ou um caráter de algo "proibido" ligado à transgressão de uma norma - "na escola, não se come chiclete". Interessa-nos, sobretudo, analisar a maneira como é retomado pelo locutor *Fer*, em (13.2).; como já assinalado, toda asserção é um argumento em potencial e neste caso, esse segmento (13.1) se torna efetivamente um argumento ao ser retomado, de forma abreviada, por *Fer* "ai!...chiclete...", no qual a interjeição "ai"⁸ já anuncia algo "desfavorável" ou ruim. De fato, esse enunciado-argumento se encadeia com o enunciado- conclusão "*estraga os dentes*". Temos, portanto, uma relação RC (c, a) que se estabelece entre a conclusão -enunciado justificado -"*estraga os dentes*"- e o argumento - enunciado justificando - "comer chiclete".

⁸ As interjeições, que merecem tão pouco espaço nas gramáticas tradicionais, têm em uma perspectiva enunciativo-discursiva, um grande valor argumentativo.

(15)

13.26 *Fer*: sabe, meu pai disse... ele vende um montão de sorvete!13.27a *Raq*: e se comer sorvete (A), *voce fica res...friado*.(C)13.27b *Não come mais!* (C) (como uma ordem)

Nesse trecho aparecem, pelo menos, duas RC: a primeira surge no segmento (13.27a) e se estabelece entre a conclusão "*voce fica res...friado*" e o argumento "e se comer sorvete"; aparece aqui mais uma vez um encadeamento de forma "se/então": "se comer sorvete, (então) fica resfriado". Uma segunda RC se estabelece entre a conclusão, sob forma de ordem, "*não come mais!*" e todo o segmento (13.27b) "e se comer sorvete, você fica resfriado", que constitui assim um argumento para essa nova conclusão; mais especificamente, teríamos: "se comer sorvete, fica resfriado (então) não come mais".

É interessante notar-se que o enunciado (13.26) de *Fer*, "Sabe, meu pai disse, ele vende um montão de sorvete", traz implícito um caráter valorativo "sorvete é gostoso, bom" ; este é retomado parcialmente por *Raq* (13.27a) "se comer sorvete" que o modifica, tornando-o um argumento para uma conclusão "desfavorável"-*"você fica resfriado"*. Um movimento semelhante surgira anteriormente (cf. 14) envolvendo os mesmos locutores - *Fer* e *Raq*; a diferença neste trecho do episódio é que os papéis estão invertidos: é *Raq* quem constrói uma RC (13.27a) aproveitando-se do enunciado de *Fer* (13.26).

4.2.2 Topoi intrínsecos, topoi extrínsecos e Formas Tópicas

4.2.2.1 Questões gerais

Nesta parte as análises empreendidas vão se valer de aspectos elaborados na versão mais recente da ADL, enfatizando os *topoi intrínsecos* e as *Formas Tópicas*, ou seja, a dimensão gradual dos *topoi*. Embora tais pontos já tenham sido apresentados e comentados anteriormente (cf. 3.3.2 e 3.3.3), vamos precisar melhor o que será analisado em cada um deles:

Em relação aos *topoi intrínsecos*, tomando-se certas unidades lexicais que surgem nos enunciados, tentaremos detectar qual é o "pacote" ou "feixe" de *topoi* que constitui o significado mesmo dessas palavras. Retomando um exemplo freqüente, podemos examinar o significado da palavra *trabalho*.

Trabalho: <ESFORÇO, CANSAÇO>

Trata-se, pois, de uma tentativa de se determinar quais palavras estão "por detrás" de uma unidade lexical, retomando uma afirmação cara aos teóricos da ADL. É interessante lembrar que o aspecto valorativo, axiológico, está, com freqüência, presente nessas unidades¹⁷;o já assinalamos (cf. 3.3.2), a distinção entre os adjetivos *generoso* / *perdulário* deve-se ao aspecto valorativo relacionado aos mesmos :

Generoso <MAIS GASTAR, bom>

Perdulário <MAIS GASTAR, mal>

Nas nossas análises teremos que tentar distinguir os *topoi intrínsecos*, ou seja, aqueles que fundam a significação de unidades

¹⁷ Segundo Anscombe "il est même loisible de se demander si tous les *topoi* ne peuvent pas se ramener à des *topoi* exiologiques" (1995a:121).

lexicais, dos *extrínsecos* e, sempre que possível, quais cadeias argumentativas se constroem no encadeamento entre enunciados.

Em relação ao *segundo* ponto - as *Formas Tópicas* - vamos ressaltar o aspecto gradual dos *topoi* e, em alguns casos, examinar o papel de alguns operadores argumentativos como *pouco, um pouco*, morfemas já bastante analisados e comentados neste trabalho (cf. 3.2).

4.2.2.1 Topoi e Formas Tópicas nos enunciados

Esta secção está dividida em duas partes: na primeira (A) vamos retomar cada um dos segmentos discursivos já analisados em 4.2.1, tentando detectar quais são os *topoi* e FT envolvidos nas relações argumentativas. Na segunda parte (B), vamos nos deter em segmentos discursivos, nos quais surge de forma mais explícita o aspecto gradual dos *topoi*.

(A) Topoi intrínsecos e Formas Tópicas relacionados às RC, RA

1. Enunciados com um locutor

(16) (cf. 1)

2.1. *Fel*: Você mente (A), então eu não deixo (C) (...) Você mente (A) e eu não deixo... (*você brincar*)(C).

Interessa-nos analisar, primeiramente, os *topoi intrínsecos* de **mentir e brincar**:

Mentir: <FALSIDADE, DESONESTIDADE, mal>

Brincar: <DIVERTIMENTO, agradável, bom>

Aplicando o teste do **mas** (cf. 3.3.3) parece-nos que, *fora de contexto*, os enunciados abaixo soam estranhos:

?Ele mentiu mas foi falso.

?Ele brincou mas se divertiu.

Isso nos permite dizer que, provavelmente, "por detrás" de **mentir** há *falso* e por detrás de **brincar**, há *divertimento*.

Qual seria então a *Forma Tópica* convocada pelo locutor nesse enunciado?

Considerando-se (P) como um predicado - "ser desonesto" - e (Q) como outro predicado - "ser companheiro de brinquedo /jogo" -, a FT convocada é:

<+P,-Q>

ou

"mais desonesto, menos "bom" companheiro de brinquedo"

Trata-se de uma *Forma Tópica discordante* (cf. 3.3.2), pois as duas escalas P, Q caminham em direções opostas. Nesse caso, pode-se notar uma cadeia de *topoi*, do tipo: "mais mentir, mais desonesto", "mais desonesto, menos digno de confiança", "menos digno de confiança, menos bom companheiro de brinquedo".

O primeiro elo dessa cadeia é intrínseco a "mentir" e os demais elos são *extrínsecos*; o *topos* final, ou seja, o princípio que autoriza a passagem do argumento à conclusão, consiste em uma norma moral que pode ser assim enunciada: "Os desonestos merecem ser punidos" ou "Os falsos não devem se divertir / participar de brincadeiras", que o locutor apresenta como válido no momento da enunciação, para estabelecer uma determinada RA .

(17) (cf. 2)

2.6. Deixa minha mãe deixar eu trazer meu revólver de espuleta (A), *eu não vou deixar você brincar* (C).

O *topos* convocado aqui é: "Possuir bens/brinquedos dá a possibilidade de partilhá-los", que aparece sob uma FT *discordante*:

<+P,-Q>

"mais possuir brinquedos, menos partilhar"

Pode-se reconstituir uma cadeia de *topoi* da seguinte maneira: "mais possuir brinquedos, mais possibilidades de partilhar", "mais amigo/bom companheiro, mais partilhar", "menos amigo, menos partilhar", "menos partilhar, menos (o companheiro) brinca".

A notar que essa forma tópica <+P,-Q > é estabelecida nesse caso pelo locutor Mic, em resposta a Fel que aplica uma FT que tem a mesma forma, a partir de outros predicados (cf. 16).

(18) (cf. 3)

7.1 *Ren*: (...) Meu coração parou de... parou de batê (A)... *por isso que eu morri*

O *topos*, ou seja, o princípio convocado para estabelecer a RA, ou seja a relação entre argumento e conclusão é: "o bater do coração é condição para que haja vida.", sob a FT *concordante* (-P,-Q), ou seja, "Menos 'bater' do coração, menos vida" .

(19) (cf.4)

11.5 Eu *sei* dirigir moto, *aprendi* com meu pai11.7 *Sei*, *aprendi* com meu pai11.9 É porque eu *aprendi* com meu pai

Interessa-nos analisar os *topoi intrínsecos* de **saber** e **aprender**. Nessa dupla *aprender* / *saber* podemos nos perguntar se não há uma relação semelhante à existente entre *procurar* / *achar*. Com isso queremos afirmar que, **saber** faz parte do *topos* de **aprender**, assim sendo, da mesma maneira que por detrás de *procurar* existe *achar*¹⁸, por detrás de *aprender* existe *saber*, ou seja, *aprender* é algo direcionado para *saber*, da mesma forma que *procurar* é direcionado a *achar*¹⁹ (cf. Anscombe, 1995a, 1995c). Nesse sentido, os dois enunciados abaixo parecem igualmente pouco naturais, ao menos fora de contexto:

? Ele procurou mas achou

? Ele aprendeu mas sabe

Nas relações argumentativas estabelecidas pelo locutor Pal, pode-se também detectar a seguinte FT :

<+P +Q> (mais aprender, mais saber)

ou "Quanto mais se aprende mais se sabe"

¹⁸ cf. Provérbio "Quem procura, acha".

¹⁹ Em uma abordagem mais detalhada dessa questão, Anscombe examina algumas possibilidades de explicação desse fenômeno como por exemplo, em termos de implicatura, para em seguida, propor a seguinte hipótese sobre *procurar* / *achar*: "*pour nous le lien entre les deux notions est à comprendre en termes d'attitude, de disposition. Dire de quelqu'un qu'il cherche, c'est voir son activité comme une attitude en faveur de trouver. C'est lui attribuer l'attitude de quelqu'un qui désire trouver, le créditer d'une disposition à trouver*". (1995a:130).

Nesse caso o *topos extrínseco* coincide com o *topos intrínseco*, ou seja, o *topos* extrínseco apenas explicita algo já existente nos *topoi* intrínseco de *aprender/saber*.

(20) (cf. 5)

12.1 Ren: *Hoje, né, na minha casa, de noite, eu tava com febre, né, meu nariz tava entupido, minha cabeça tava doendo (C), sabe, né.... porque ontem, né, eu tomei sorvete (A) e fiquei com gripe (C)*

12.3: e depois, né, *eu fui ao médico (C)*.

Nesse segmento podem-se notar dois *topoi*: o primeiro estabelece uma relação entre o argumento "eu tomei sorvete" e a conclusão "fiquei com gripe". Esse princípio seria: "Ingerir gelados leva a doenças/ mal estar". A FT é uma forma *concordante*, <+P,+Q>: "Mais gelados, mais doenças". O segundo *topos*, que liga "e depois" a "eu fui ao médico" é: "Os doentes precisam de tratamento médico"; aqui a FT é também *concordante*, <+P,+Q>. "Mais doenças / ou mais grave a doença, mais necessidade de tratamento".

(21) (cf. 6)

13.26 Fer: sabe, meu pai disse... ele vende um montão de sorvete!

13.28 Fer: *Eu vou trazer pra vocês (C)*.

13.29 É só vocês ficar de bem de mim que *eu trago sorvete (C)*

Como já analisado, há duas RC nesse trecho.

Na RC estabelecida por Fer envolvendo os enunciados 13.26 e 13.28, temos um *topos* que pode ser explicitado da seguinte maneira: "possuir 'bens' / ter um pai que possui 'bens' dá a possibilidade de distribuir

/ partilhá-los". A FT *concordante* é <+P,+Q>: "Mais possuir bens, mais possibilidade de distribuí-los". É interessante nos determos um momento em "*vender*", analisando os *topoi intrínsecos* desse predicado:

Vender <POSSUIR BENS, DISPOR/ NEGOCIAR, bom>

Pode-se distinguir uma cadeia de *topoi*, a saber: "mais possuir bens, mais possibilidades de dispor dos mesmos", "mais dispor, mais possibilidades de dar/distribuir"; o primeiro elo é intrínseco a "*vender*" e o *topos* final é extrínseco. Outro aspecto a ser notado; é que o locutor não afirma simplesmente "meu pai vende sorvete"; mas sim "meu pai disse... ele vende *um montão* de sorvete", introduzindo assim uma dimensão quantitativa no predicado "*vender*". Nesse caso, a expressão "um montão..." pode ser considerada um *modificador realizante* (MR) do predicado "*vender*" (cf. 31).

Quanto ao segundo *topos* que permite estabelecer a RC que surge em (13.29), este pode ser assim enunciado: "com os bons amigos (e apenas com eles) os 'bens' são partilhados"; aliás, a forma quase-condicional de (13.29) "é só vocês ficar de bem de mim..." introduz explicitamente a condição "ficar de bem /ser amigo" para se partilhar algo. A FT é concordante:: <+P,+Q > "Mais amigo, mais partilhar."

A. 2 *Enunciados com mais de um locutor*

(22) (cf. 7)

1.4 (Δ) *Cris: (...) você já leu a estória ?*

1.5 *Ren: eu não (C), eu não sei ler (A).*

O *topos* nesse caso pode ser explicitado por "É necessário saber ler para poder ler", ou então, de maneira mais geral "para se realizar / fazer algo é necessário poder / ter condições para tanto"; o locutor Ren, utiliza uma FT *concordante* <-P,-Q> "Menos saber ler, menos possibilidades de ler".

(23) (cf. 9)

4.4.N. (Δ) *A pena? Pra que o índio usa.... o cocar. Isso aqui, oh, chama cocar.*

4.5.Cr. *pra...pra....*

4.6. Fer: *porque senão ninguém vai pensar que ele é índio. (C)*

Na análise que efetuamos sobre a RC estabelecida pelo locutor Fer, consideramos o "senão" como marcando uma condicional negativa cuja correlativa afirmativa seria: "Se ele usa um cocar e/ou penas, (então) ele é índio (ou se pensa que é índio)". É interessante examinarmos, nesse caso, os *topoi intrínsecos* de "índio": parece-nos válido afirmar que em "índio", ou *por detrás* de "índio", há "pena" / "cocar", e provavelmente também "arco/flecha" (cf. enunciados 4.1 e 4.2) de tal forma que, comparando os dois enunciados abaixo:

(a) é índio mas não usa pena/cocar

?(b) é índio mas usa pena/cocar

pode-se dizer que o (a) é mais natural que o (b), ao menos quando considerado *fora de contexto*.

Este exemplo é particularmente interessante pois a ele parecem se aplicar bem certas considerações a respeito da relação existente entre a teoria dos *topoi* e a teoria dos *estereótipos* lingüísticos (Kleiber, 1989). Resumidamente, essa teoria considera que o sentido das palavras é constituído por um conjunto aberto de enunciados, e mais especificamente de enunciados "genéricos", ou seja, o *estereótipo* dessa palavra: por exemplo, "os castores constroem barragens" (*ibid*) é um enunciado genérico que faz parte do estereótipo de "castor" da mesma maneira que "os pássaros voam" é um enunciado genérico que faz parte do estereótipo de "pássaros". Nessa perspectiva, pode-se afirmar que "Os índios usam penas / cocar" é um enunciado genérico que faz parte do estereótipo de "índio"²⁰.

Voltando à nossa análise, o locutor Fer, ao afirmar (4.6) "porque senão ninguém vai pensar que ele é índio" (em resposta à pergunta (4.4)"pra que o índio usa pena/ cocar?"), convoca um *topos* que nada mais é do que a explicitação de um *topos* intrínseco a "índio". A notar também que o caráter genérico acima mencionado se encontra explicitado no próprio enunciado de Fer "senão ninguém vai pensar..."

²⁰ Em estudo sobre os provérbios, Anscombe (1994) assinala a afinidade destes com a teoria dos *topoi*; de fato, considerando-se que os provérbios e formas sentenciosas são um tipo de enunciados genéricos, a teoria dos *topoi* está entrelaçada à dos estereótipos via enunciados genéricos. Nesse sentido, dizer que por detrás das palavras há um feixe de *topoi*, significa dizer que "sob as palavras" há feixes de enunciados genéricos (Anscombe, 1995a, 1995c).

(24) (cf. 10)

6.1. *Pal* (se dirige a *Fer*) Por que? Por que você não guardou lugar lá pra mim ?

6.2. *Fer*: cê num pidiu pra eu guardá ...(A)

Analisando a relação que se estabelece no enunciado 6.2, consideramos que o *topos* que permite a passagem do argumento "cê num pidiu pra eu guardá" à conclusão implícita "*por isso eu não guardei*", é formado por uma dupla do tipo: "pedir, solicitar favor / receber, conceder favor"; aqui ele é convocado sob uma FT *concordante*: <-P,-Q> "Menos pedir, menos (possibilidades) de receber". É um *topos intrínseco*, ou seja, a dupla *pedir/receber* é do mesmo tipo que *procurar / achar*, pois se "quem procura, acha", " quem pede, recebe (ou tem chances de receber)".

(25) (cf. 12)

9.1 *Flav*: eu tô quase caindo (de uma cadeira)

9.2a *Lai*: Flávio, não cai (C),

9.2b senão cê quebra a cabeça (C).

Interessa-nos analisar, primeiramente, o *topos* convocado em 9.2b "senão cê quebra a cabeça". Como já analisado (cf. 12), em "senão", está implícito "se cair". O *topos* nesse caso pode ser enunciado da seguinte maneira: "Acidentes causam (ou podem causar) ferimentos" e a FT seria: <+P,+Q>: "Mais acidentes / mais grave o acidente, mais possibilidades de se machucar/ de (se) quebrar". A notar também que em 9.2a o *topos* evocado é o mesmo, mas a FT é inversa à primeira, ou seja: <-P-Q> "Menos acidentes, menos ferimentos". Provavelmente a dupla de predicados "cair /se machucar" ou, melhor ainda, "*cair/quebrar*" que

surge nesses enunciados, possa também ser considerada semelhante à *procurar/achar*. Examinemos os exemplos abaixo:

(1a) Ele caiu mas não quebrou nada

(2a) O vaso caiu mas não quebrou

?(1b) Ele caiu mas quebrou o braço/ a perna, /
a cabeça

? (2b) O vaso caiu mas quebrou

Os exemplos da série (a) parecem ser mais facilmente aceitáveis, o que nos leva a considerar que em *cair* há *quebrar*, ou seja, *quebrar* faz parte do *topos* de *cair*. Nesse sentido, pode-se afirmar que o locutor apenas explicita, em (9.2b), o *topos intrínseco* de "cair".

(26) (cf.13)

11.3 (Δ) Quantas letras você usou para escrever Rodrigo "pequeno"?

11.4 *Ro e outras crs*: sete!

11.5 (Δ) *C*: mas você nem contou! (A)

11.6 *Jo e crs*: a gente já sabe (A).

O *topos* que permite a passagem da RC estabelecida pelo locutor adulto em (11.5) é: "a verificação é um fator necessário para se saber algo *com certeza*", sob a forma <+P,+Q>.

É possível reconstituir-se a seguinte cadeia de *topoi*: "mais contar, mais verificar", "mais verificar, mais ter certeza", mais ter certeza, mais saber".

A resposta dos locutores em (11.6) se baseia em um *topos* que inverte essa cadeia ou suprime alguns de seus elos, da seguinte maneira:

"Saber com certeza (um assunto) elimina a necessidade de se verificar/contar". Ele aparece sob a FT <+P,-Q>: "Mais saber, menos necessária a verificação".

(27) (cf. 14)

13.1 *Raq*: Uma vez eu comi chicletes na hora de vir pra escola, não é, Joana?

13.2 *Fer*: ai....Chiclete (A) ...*estraga os dentes* (C).

O *topos* convocado é "Comer doce é um fator para / ou contribui para o mal estado dos dentes". Em (13.2), a FT é do tipo *concordante* <+P,+Q>, ou seja, "Mais comer doces, pior é para os dentes".

O interessante dessa seqüência é que a FT convocada pelo locutor *Fer* avalia de maneira "desfavorável" o "comer chicletes", enquanto que o locutor *Raq* insinua o caráter "agradável/ favorável" do "comer chiclete". Em resumo teríamos: "comer chiclete, bom" *versus* "comer chiclete, mal".

(28) (cf. 15)

13.26 *Fer*: sabe, meu pai disse... ele vende um montão de sorvete!

13.27a *Raq*: e se comer sorvete (A), *voce fica res...friado*.(C)

13.27b *Não come mais!* (C) (como uma ordem)

O interessante nesse exemplo é que o mesmo *topos*: "tomar gelado leva a doenças" (em outro episódio esse *topos* já havia sido convocado por um outro locutor (cf. 20) é aqui convocado por um único locutor sob duas FT: em (13.27a) trata-se de uma FT direta <+P+Q>,

ou seja, "Mais gelado, mais doenças" e em (13.27b) surge a FT inversa <-P -Q>, ou seja "menos gelado, menos doenças".

Vale notar que existe um aspecto valorativo nítido no *topos* convocado pelo locutor Raq: "tomar sorvete/gelado, mal", enquanto que no enunciado (13.26) de Fer, o aspecto valorativo é inverso; ao anunciar "meu pai disse, ele vende um montão de sorvete" fica insinuado o aspecto bom, favorável de "tomar sorvete", ou seja, "tomar sorvete, bom"

(B) A explicitação de Formas Tópicas

(29)

12.1 Ren: Hoje, né, na minha casa, de noite, eu tava com febre, né, meu nariz tava entupido, minha cabeça tava doendo, sabe, né... porque... ontem, né, eu tomei sorvete e fiquei com gripe

12.2 (Δ)N: é né, e também porque você anda molhando muito o peito na hora que vai escovar o dente, né?

12.3 Ren: e depois, né, eu fui ao médico....

12.4 (Δ) N: ah!

12.5 Den: depois, tá com gripe. Que aí a gente chupa (*a) sorvete que a gente fica mais com gripe!

Os enunciados do início desse episódio - de 12.1 a 12.3- já foram analisados (cf. 5 e 20) . Como pudemos notar, dois *topoi* sob formas tópicas concordantes <+P,+Q> são convocados pelo locutor Ren, para estabelecer relações argumentativas, são eles: "mais gelados, mais doenças"; "mais doenças, mais cuidados médicos".

O que queremos assinalar agora é, primeiramente, o enunciado (12.5) de Den, "depois, tá com gripe. Que aí a gente chupa sorvete que a gente fica mais com gripe!", no qual o aspecto gradual da FT surge de maneira semi-explicitada - "mais gelado, mais doente". Em seguida, vale notar que essa mesma FT é convocada

pelo adulto (professora) quando ela retoma a asserção de Den para efetuar uma advertência:

12.8' *N* (Δ): então, como hoje está frio, não é pra gente ficar escovando o dente, brincando com a água porque senão vai ficar com mais resfriado ainda, né Fabio? (*b) o nariz vai ficar es...

Quase simultaneamente, outro locutor intervém:

12.9 (*Cr*): (*b) vai ficar com pneumonia

Ora, essa nova asserção, eleva por assim dizer, o "grau" da escala "doenças". Enquanto os locutores anteriores permaneciam no "resfriado" / "gripe", este insere a "pneumonia" nessa cadeia argumentativa. Desta maneira, ele reitera a convocação do *o topos* "mais gelado, mais doença", acrescentando um elo "mais elevado" na cadeia argumentativa.

Novamente o locutor adulto retoma esse enunciado e acrescenta uma pergunta:

12.10 *N* (Δ) Isso! Aí quando fica com pneumonia... o que que acontece?

Seguem-se enunciados que apontam para uma série de conseqüências desagradáveis ocasionadas pelas doenças em geral e pela "pneumonia" particularmente:

12.12 *Fer*: Não pode vir pra escola

12.14 *Cr*: (tem que ir) no médico

12.15 *Crs*: no médico

12.16 (Δ) *N*: no hospital!

12.17 *Cai*: vai tomar um monte de injeção

12.18 (Δ)*N*: tem que tomar um monte de injeção

12.19 *Fer*: ...o médico vai operar.

Os locutores - e nesse caso trata-se de uma cadeia construída conjuntamente pelos alunos e pela professora - convocam nesse trecho, o *topos* "as doenças /os doentes necessitam de cuidados médicos",

sob uma FT concordante <+P,+Q>: "mais grave é a doença, mais necessidade de cuidados médicos".

Todo esse episódio ilustra bem a convocação de *topoi*, sob FT "crescentes", ou seja, um percurso ascendente de P está associado a um percurso ascendente de Q.

Pouco e um pouco

A análise dos dois próximos itens - 30 e 31- nos permitirá focalizar de que maneira os morfemas *pouco* e *um pouco* têm sido analisados na versão mais recente da ADL, ou seja, a partir da introdução dos *topoi*. Como apresentado anteriormente (cf. 3.2), de acordo com a "teoria-padrão", momento no qual as análises eram efetuadas, levando-se em conta a *classe de conclusões* impostas pelos enunciados que contêm certos morfemas, *pouco* e *um pouco* eram descritos como orientados em direção a conclusões opostas²¹. Verificou-se, entretanto, que um mesmo enunciado contendo, por exemplo "*pouco*" pode levar a conclusões opostas, dependendo do *topos* convocado para estabelecer a relação argumento-conclusão. Atualmente, no interior desse quadro teórico modificado, os operadores como *pouco / um pouco* restringem a aplicação de FT. Tomando exemplos semelhantes aos já tratados anteriormente (cf. 3.2), vejamos o que ocorre:

- a) o aluno estudou *um pouco*. Ele deve ter *um pouco* de sucesso
- b) o aluno estudou *pouco*. Ele deve ter *um pouco* de sucesso
- c) o aluno estudou *um pouco*. Ele deve ter *pouco* sucesso
- d) o aluno estudou *pouco*. Ele pode ter *pouco* sucess

²¹ Afirmava-se naquele momento, em que se incorporava um *componente informacional* à descrição semântica, que esses morfemas davam a mesma informação.

Pode-se notar, primeiramente, que os quatro encadeamentos A-C são possíveis. Em seguida, observam-se, dois *topos* T, cada um deles sob duas FT; abreviadamente, teríamos então quatro FT, a saber:

- FT'1: + trabalho, + sucesso (cf. a)
- FT"1: - trabalho, - sucesso (cf. d)
- FT'2: - trabalho, + sucesso (cf. b)
- FT"2: + trabalho, - sucesso (cf. c)

A partir de exemplos desse tipo, certas regras foram colocadas:

Un énoncé appliquant à un objet x un prédicat P modifié par *un peu* exige, s'il est argument, qu'on applique une FT du type "+P,..." et s'il est conclusion, une FT du type "...,+P". Au contraire, si P est modifié par *peu*, la FT doit être, selon que *peu* figure dans l'argument ou dans la conclusion, du type "-P,..." ou du type "...,-P." (Ducrot, 1995a/1988:93).

Tentaremos agora levar em conta essas regras na análise dos encadeamentos nos quais surgem esses morfemas.

(30)

(no "consultório médico")

8.1 Alc: O que é que cê tem? (para Th)

8.2 Th: eu tô com uma dor aqui, ó (no peito)

8.4 Alc: Todo dia dói? (Alc diz baixinho para Th "fala que não!")

8.5 Th: não, só hoje, *um pouco*.

Examinando então o enunciado (8.5) "...só hoje, (dói) um pouco", parece haver a convocação de um *topos*, tal como:

"A dor / mal-estar requer tratamento médico"

Considerando-se esse enunciado como um *argumento*, a FT exigida seria de tipo "+P,...", o que significa que pode ser tanto <+P,+Q> como <+P,-Q>. Como a *conclusão* permanece implícita, qualquer uma das soluções parece igualmente plausível:

" Dói *um pouco* (A). Preciso de *um pouco* de tratamento médico".

" Dói *um pouco* (A). Preciso de *pouco* tratamento médico."

(31)

13.13 (Δ) *Beth*: é... açúcar não faz bem, não , pr'os dentes.

13.20 (Δ) *Beth*: Não pode é chupar demais, bala, nem chiclete. Muito açúcar faz mal

13.21 *Jo*: eu, como *pouco* doce.(olha *Beth* e continua a desenhar)

13.24a *Jo*: Eu só como ... um doce.

13.24b Eu como todo dia, só que eu, eu como *pouco*. (continua a desenhar)

O adulto convoca, em (13.13), um *topos* que pode ser explicitado por: "Consumir doces/açúcar é ruim para os dentes" sob uma FT direta: <+P,+Q>, ou seja "Mais doce, pior é". Nesse sentido, vale assinalar que o locutor adulto aceita e concorda com a FT convocada pelo locutor Fer (cf. 27); a diferença aqui é que o aspecto gradual é explicitado mais adiante, em (13.20): "Não pode é chupar *demais* (...) *muito* açúcar faz mal".

O enunciado de *Jo* que segue (13.21): "eu como *pouco* doce", assume o mesmo *topos* mas utiliza a FT inversa:

<-P,-Q> "Menos açúcar, menos mal".

O mesmo ocorre com os enunciados produzidos pelo mesmo locutor, logo adiante

(13.24a): "eu só como um doce";

(13.24b): "..... eu como *pouco*".

Lembrando as regras já apresentadas sobre as restrições impostas por *pouco* / *um pouco*, e considerando-se que "eu como *pouco* doce" é um argumento, seria possível a aplicação tanto de uma FT <-P,-Q> como de uma FT <-P,+Q>.

"Eu como *pouco* doce (A). É *pouco* ruim para os dentes"

"Eu como *pouco* doce (A). É *um pouco* ruim para os dentes"

Embora a aplicação dessas duas FT seja plausível, parece-nos que ao afirmar "eu como *pouco* doce", o locutor Jo busca um acordo com o adulto e, nesse sentido, a FT <-P,-Q> seria mais apropriada. Em outras palavras, seu argumento parece visar uma conclusão do tipo "É *pouco* ruim para os dentes".

Outra observação a ser efetuada diz respeito à *força*²² de aplicação das FT, pois esses operadores impõem restrições não apenas às FT mas também diretamente sobre a força com a qual as FT são aplicadas; Ducrot (1995a / 1988) assinala que, utilizado como argumento, o sintagma *um pouco* P convoca fracamente a FT "+P,...", enquanto que *pouco* P convoca fortemente a FT "-P, ...". É portanto bastante importante notar que o locutor não emprega o operador "um pouco", mas sim "pouco", convocando, dessa maneira, fortemente a FT "-P..."

²² A questão da força argumentativa é um aspecto importante da ADL. Dizer que certos *topoi* e FT podem ser aplicados com mais ou menos força significa que certos encadeamentos discursivos são mais ou menos necessários que outros.

Resta ainda analisar uma questão referente ao predicado "comer". Como já assinalado, a significação das palavras é constituída por *topoi*, o que nos permite, por conseguinte, afirmar que as palavras têm diferentes graus de aplicabilidade, ou seja, a sua significação comporta em si mesma uma graduação. Por isso, tem-se tentado discutir e revelar a graduação intrínseca existente em predicados da língua (verbos, adjetivos), e isso a partir do estudo de alguns *modificadores* - advérbios, por exemplo- de tais predicados. Os modificadores que têm merecido uma maior atenção são aqueles cuja presença diminui ou aumenta a aplicabilidade de um predicado, ou seja, a *força* com a qual se aplicam os *topoi* que constituem a significação dos predicados. São denominados *realizantes (MR)* e *desrealizantes (MD)*, os *modificadores* que, respectivamente, aumentam ou diminuem essa força; entre estes últimos, distinguem-se os *atenuadores* e os *inversores* de força argumentativa (Ducrot, 1995b).

Aplicando, então, aos enunciados que estamos analisando o que acaba de ser exposto, pode-se dizer que *pouco* é um *MD inversor* da força argumentativa do predicado "comer". Mais precisamente, dir-se-ia que "comer" é intrinsecamente orientado a *bastante, muito* ("Maria come!= Maria come bastante)²³ e que *pouco* inverte essa orientação. De fato, na análise destes morfemas, *pouco* é considerado um *MD inversor* (enquanto que *um pouco* é um *MD atenuador*) do predicado que ele modifica.

²³ Novamente o teste do *mas* é aplicável; se compararmos os dois enunciados: (a) "ela come mas pouco"/ (b) "ela come mas muito", (a) parece mais natural que (b), isto sempre fora de contexto ou, como preferem alguns, *in vitro*.

4.2.3 Os concessivos *mas, só que, mesmo se*

4.2.3.1 Questões gerais

Nesta parte, vamos examinar o funcionamento de concessivos que surgem com certa frequência nos enunciados infantis.

Embora estes conectores já tenham sido objeto de comentários e tenham surgido em vários exemplos no decorrer deste trabalho (cf. sobretudo 3.2; 3.3; 3.4) devem, de um lado, ser descritos de maneira mais detalhada, e de outro, se especificar melhor como eles aparecem na versão recente da ADL, ou seja, enquanto responsáveis pelas estruturas de FT.

Entre os diferentes conectores concessivos, sem dúvida, o *mas*, é o que tem merecido maior atenção por parte dos estudiosos. De fato, os trabalhos clássicos de Anscombe & Ducrot (1977) e de Vogt & Ducrot (1980) deram origem a estudos realizados por lingüistas em diferentes línguas²⁴. Em Psicolingüística, inúmeros estudos sobre o *mas* foram realizados, geralmente em uma perspectiva genética, procurando-se analisar como este surge na linguagem das crianças, em diferentes línguas. A esse respeito, é importante ressaltar que se, de um lado, os estudos experimentais assinalam o caráter tardio do "manejamento" do *mas* e de outros concessivos (cf. 3.4), de outro lado, observações em situações naturais, evidenciam a presença desses morfemas em idades precoces (Bassano, 1991; Jisa, 1987; Kail & Weissenborn, 1984a, 1984b, 1991; McClure & Geva, 1983; Petersen, 1986).

²⁴ Em inglês, o *but* foi abordado por Horn (1985) e König (1985), o *ma* italiano por Marconi & Bertinetto (1984) enquanto que Dascal & Katriel (1977) estudaram o correspondente *aval* e *ela*, em hebreu; em português destacam-se os trabalhos de Guimarães (1984, cap. 4/5), Koch (1984) e Neves (1984).

Convém lembrar, ainda que brevemente, alguns pontos referentes ao estudo do *mas* na perspectiva da ADL e da descrição semântica desse morfema. Essa teoria aponta para a existência de dois *mas*, em francês, assim como em português e em várias outras línguas: o *mas-SN* e o *mas-PA*. Em outras palavras, a idéia fundamental dessa descrição é a de que, embora exista um só morfema - *mais*, em francês, *mas*, em português - este apresenta propriedades distintas que correspondem a dois morfemas em línguas como o espanhol e o alemão; pode-se portanto distinguir:

(1) um *mas-SN* que corresponde ao espanhol *sino* e ao alemão *sondern* e que pode ser encontrado em enunciados *p mas q* do seguinte tipo :

Ele não é brasileiro *mas-SN* espanhol.
 O automóvel não é vermelho *mas-SN* azul.
 Pedro não fuma cigarros *mas-SN* cachimbo.

Esse *mas-SN* tem sido qualificado de adversativo, de opositivo, de retificativo ou corretivo. Uma das particularidades de seu emprego é que o segmento *p*, da seqüência *p mas-SN q* é sintaticamente negativo.

(2) um *mas-PA* que corresponde ao espanhol *pero* e ao alemão *aber* e que pode ser encontrado em enunciados do tipo *p mas-PA q*. Eis alguns exemplos:

O carro é velho *mas-PA* funciona bem.
 Ele é inteligente *mas-PA* preguiçoso.
 Maria estudou muito *mas-PA* fracassou no vestibular.

Esse *mas-PA*, qualificado de concessivo ou argumentativo, é o que será focalizado nesta secção.

Em enunciados do tipo *p mas-PA q*, o enunciado-argumento *p* é orientado para uma conclusão *r*, enquanto *q* é orientado para a conclusão $\sim r$. Em suma, o *mas-PA* introduz uma orientação oposta àquela existente no enunciado *p*, e é, por isso, conhecido como um morfema de *contra-orientação*.

Como veremos, através de nossas análises, *só que* surge como substituto de *mas-PA* nos enunciados infantis (e provavelmente também dos adultos) e parece ter igualmente valor de *contra-orientação*.

Em relação a *mesmo se*, trata-se de um concessivo que também já mereceu destaque em algumas descrições efetuadas no quadro da ADL (Ducrot, 1980a/1973; Kalokerinos, 1993b:cap.4). Em estudos experimentais realizados por psicolinguistas (cf. 3.4) este é analisado como um dos que mais tardiamente é compreendido pelos jovens sujeitos (só por volta dos 10 anos).

Como se articulam as análises que podem ser feitas desses concessivos com os *topoi*?

Como já assinalamos (cf. 3.3), e tal como foi possível ressaltar em alguns enunciados já analisados (cf. 4.2.2 /B), desde a introdução dos *topoi* os operadores e conectores argumentativos passaram a ser descritos pelo tipo de *restrições* que estes impõem à utilização de *topoi* e / ou de *FT* no discurso.

Retomando um exemplo anterior:

"Faz calor, vamos nadar".

no qual o locutor convoca um *topos* sob a forma:

<+P,+Q> "Mais calor, mais agradável a natação"

Se tomarmos um outro enunciado de tipo *A mas B*:

"Faz calor mas o mar está poluído."

Temos aqui a convocação de dois *topoi*, sob a seguinte forma:

<+P,+Q>; <+R,-Q>

ou seja:

" mais calor, mais agradável a natação"

"mais poluição, menos agradável a natação"

Neste caso, o locutor responsável por esse enunciado o empregaria para, provavelmente, recusar o convite de "ir a praia".

Através desse exemplo, é também possível observar-se a relação existente entre os *topoi* e as FT com a teoria polifônica da enunciação. (cf. 1.5). O locutor do enunciado "Faz calor mas o mar está poluído" encena dois enunciadores: *E1* que aplica a FT <+P,+Q> - e com isso concorda com o locutor do enunciado "Faz calor, vamos nadar"- e *E2* que aplica outra FT <+R,-Q>; o locutor se identifica com esse segundo enunciador. Nota-se, pois, que integrando os *topoi* no quadro da teoria polifônica, o ponto de vista dos enunciadores nada mais é do que a *convocação* de um *topos* sob uma determinada FT.

Resta ainda salientar que, ao se integrar os *topoi* ao estudo dos concessivos em geral e, particularmente, do "mas", um outro aspecto da descrição semântica desse morfema se modifica: não é mais necessário se dizer que um encadeamento p mas q vise sempre uma conclusão precisa *r*, favorecida por *p* e infirmada por *q*. Basta dizer que esses segmentos convocam *topoi* e/ou formas tópicas diferentes.

4.2.3.2 Análise dos enunciados infantis

Nestas análises serão levadas em conta, as relações Argumento-Conclusão, bem como os *topoi* e as formas tópicas; estas últimas serão consideradas na sua relação com a polifonia da enunciação. Como veremos, nem sempre todos esses aspectos podem ser igualmente salientados, razão pela qual na análise de cada item serão privilegiados alguns pontos mais relevantes.

(32)

1.3 *Cris*: (Δ): (...) você já leu a estória?

1.4 *Ren*: eu não, eu não sei ler

1.5 *Fer*: eu sei ler, *mas* eu não li esse livro!

Os enunciados (1.3) e (1.4) já foram tratados anteriormente (cf. 7 e 22); aqui nos interessa sobretudo o enunciado (1.5) de Fer que "fecha" esse episódio. Temos um primeiro enunciado p "eu sei ler" que é um argumento orientado para uma conclusão r do tipo "eu li o livro" ou "eu vou ler o livro"; o *mas* inverte essa orientação e temos então $\sim r$, a saber: "eu não li esse livro". É interessante notar que o argumento para essa conclusão $\sim r$ não está explicitado, o que dá a esse encadeamento a forma p *mas não-r*; faltaria, portanto, explicitar q , ou seja, um enunciado justificando essa conclusão *não-r*. Teríamos então, "eu sei ler, mas não li esse livro (porque.....)"²⁵

Em relação ao *topos*, nota-se em p = "eu sei ler" a convocação de uma forma tópica concordante $\langle +P, +Q \rangle$ "mais saber ler, mais possibilidades de ler", que aliás é a forma conversa à utilizada por Ren em (1.4) (cf. 22). No que diz respeito ao segundo

²⁵ Segundo Moeschler & de Spengler (1983), essa estrutura p *mas não-r* exigiria uma explicação; na falta desta, o interlocutor colocará a questão "por que?"

segmento "eu não li esse livro", pelo fato de termos explicitada a conclusão mas não o argumento, torna-se impossível detectar-se a exata FT convocada; pode-se, entretanto, supor algo do tipo: $\langle + \text{ ou } - x, -Q \rangle$, sendo x um predicado que poderá, eventualmente, ser explicitado pelo locutor mais adiante.

A respeito das questões polifônicas, é possível distinguirem-se, ao menos três enunciadores: $E1$ que convoca a FT "mais saber ler, mais possibilidade de ler" em p . No segmento $não-r$, visto ser um enunciado negativo, há dois enunciadores: $E2$ que apresentaria uma conclusão r de um ponto de vista afirmativo, convocando assim a mesma FT de $E1$, "(portanto) eu li esse livro", e um $E3$ que apresenta a conclusão inversa, negando o ponto de vista de $E2$: "eu não li esse livro"; $E3$ convoca a FT semi-determinada $\langle +\text{ou-}x,-Q \rangle$. O locutor se identifica com este terceiro enunciador.

(33)

5.3.(Δ) *Cris*: vamos fazer o seguinte: você e a Raquel, vocês podem ir lendo para vocês saberem o que é que fala.

5.4. *Raq*: *mas* eu não sei ler.

O enunciado de *Raq* (5.4), pode ser considerado um argumento para a conclusão "eu não vou ler" ou "eu não posso ler" que permanece implícita; a FT convocada aqui é $\langle -P,-Q \rangle$ "menos saber ler, menos ler". Resta entender o *mas*. No encadeamento dos enunciados, o locutor *Cris*, professora em (5.3) "Vocês podem ir lendo para vocês saberem o que é que fala" convoca, ao menos, duas FT: uma primeira, $\langle +P,+Q \rangle$ "mais ler, mais saber/conhecer" e outra, "pressuposta" ou anterior a esta que obedece à mesma FT $\langle +P,+Q \rangle$ "mais saber ler, mais ler". O *mas* introduz um argumento "eu não sei ler" que leva necessariamente à conclusão

não-r "eu não vou ler" ou "eu não posso ler". Mais precisamente, há o seguinte encadeamento:

Cris: vocês podem ir lendo....

Raq: mas eu não sei ler

Em termos polifônicos pode-se dizer que existem dois enunciadores no enunciado (5.4) de *Raq*: *E1* que aceita a FT convocada pelo locutor-professora "mais saber ler, mais ler" e um *E2* que convoca a FT conversa $\langle -P, -Q \rangle$ "menos saber ler; menos ler", forma essa assumida pelo locutor.

(34)

(sobre uma canção)

3.1 *N*:(Δ) Depois você me ensina?

3.2 *Fer*: a Cristina sabe

3.3 *N* (Δ): ah, só a Cristina, vocês não?

3.4 *Cr*: Sabe sim.

3.5 *Fer*: ela cantou pra gente, *mas só que* a gente não aprendeu ainda

Vamos focalizar o enunciado de *Fer* (3.5) que, como veremos, envolve o episódio na sua totalidade. Pode-se considerar o primeiro enunciado p = "ela cantou pra gente" como um argumento, ou seja, um enunciado justificando uma conclusão r = "(então) nós sabemos (porque aprendemos)"; o *mas só que* introduz um argumento q = "a gente não aprendeu ainda" que é orientado para uma conclusão implícita *não-r* "(então/portanto) não sabemos". A FT convocada nesse encadeamento parece ser $\langle +P, +Q \rangle$ "mais cantar, mais possibilidades (de z) aprender"; entretanto, existe aí um cadeia de *topoi*, interessante de ser analisada

que é a seguinte: "mais cantar, mais ensinar", "mais *y* ensina, mais possibilidade de *z* aprender", "mais aprender, mais saber". Há, nessa cadeia, elos que podem ser considerados como *topoi* intrínsecos: a dupla *aprender/saber*, já analisada (cf.22) e a dupla *ensinar/ aprender*; esta seria do mesmo tipo que a de *procurar / achar, aprender,/saber* pois, dizer de uma pessoa que ela ensina, é ver sua atividade como dirigida à aprendizagem (de algo) por alguém ²⁶. No que diz respeito à polifonia, podem-se distinguir três enunciadores: *E1* que, em *p*, "Ela cantou prá gente", convoca a FT <+P,+Q> "mais cantar, mais possibilidades de outro aprender"; no segmento *q* "a gente não aprendeu ainda" distinguem-se, ao menos, dois enunciadores: *E2* responsável por um ponto de vista afirmativo, convocando a FT <+P,+Q> "mais aprender, mais saber" e *E3* que apresenta um ponto de vista negativo, convocando a FT <-P,-Q> "menos aprender, menos saber".

(35)

11.1 *C*: Agora *Ro*, quantas letras você usou para escrever Rodrigo grande?

11.2 *C*: e *Ro*: (contando juntos) um, dois, três, quatro, cinco, seis , sete....

11.3 *C*: e quantas letras você usou para escrever Rodrigo pequeno?

11.4 *Ro e outras crs*: sete!

11.5 *C*: mas você nem contou

11.6 *Jo e crs*: a gente já sabe.

11.7 *C*: mas como já sabe?

11.8 *Jo e crs*: (...) é menor, *mas* usa as mesmas letras.

Os enunciados de (11.3) a (11.6) já foram analisados (cf.26); em relação a (11.8) - "é menor, *mas* usa as mesmas letras", nota-se que este surge para responder as intervenções da professora (11.5): "mas você nem contou"; (11.6): "mas como já sabe?"), justificando, de maneira

²⁶ A relação entre *ensinar/aprender* é tão estreita que em francês, por exemplo, o verbo "apprendre" pode ser tanto *aprender* como *ensinar*.

explícita porque não é necessário contar/verificar. Esse encadeamento apresenta a estrutura *p mas q*, no qual *p* = "é menor" poderia levar a se afirmar *r* = "(por isso) o número de letras é diferente/tem menos letras"; o *mas* introduz um argumento *q* = "usa as mesmas letras"; levando à conclusão *não-r* = "há o mesmo número de letras (sete)" que não é explicitada neste enunciado, mas já havia surgido em (11.4).

Em relação aos *topoi*, existe aqui uma questão interessante relacionada às formas tópicas, ou seja, ao aspecto gradual dos mesmos. Pode-se, sem dúvida, falar em duas escalas - *P* e *Q* - na qual *P* é referente ao tamanho -maior ou menor das letras e *Q* diz respeito ao número de letras. Ora, a questão da professora em (11.5) "você nem contou" sugere que havendo uma variação de *P* (tamanho das letras) poderia haver uma variação em *Q* (número de letras). O enunciado "é menor" convoca uma forma $\langle -P, + \text{ ou } - Q \rangle$; o *mas* introduz outro enunciado-argumento "tem as mesmas letras", convocando uma FT que notaríamos, de uma maneira não muito "ortodoxa" $\langle +\text{ou}-P, =Q \rangle$, o que significa que uma alteração da escala *P* não intervém na escala *Q* que permanece, portanto, invariável. De qualquer maneira, pode-se falar em dois enunciadores *E1* que em *p* emprega a forma tópica $\langle -P, -Q \rangle$ ou se preferirmos $\langle -P, + \text{ ou } -Q \rangle$ "menor o tamanho das letras, menor o número de letras / variação no número de letras", e um enunciador *E2* que convoca a FT $\langle +\text{ou} - P, =Q \rangle$; o locutor se assimila a *E2*.

(36)

24b Jo: Eu como todo dia, *só que* eu, eu como pouco. (continua a desenhar)

Já observamos as FT envolvidas neste encadeamento, bem como o papel de "pouco" (cf. 31). Interessa-nos, agora, analisarmos o

papel de "só que", que consideramos um concessivo que funciona nos mesmos moldes que o "mas-PA". No primeiro segmento $p =$ "eu como (doce) todo dia", a FT é $\langle +P, +Q \rangle$, ou seja, "mais comer doce, pior é para os dentes"; no segundo segmento $q =$ "só que eu como pouco", há a convocação de uma FT que inverte a precedente, ou seja: $\langle -P, -Q \rangle$ "menos comer doce, menos ruim para os dentes". Dessa forma, o segundo segmento inverte a orientação argumentativa do primeiro; é interessante salientar-se que o operador "pouco" é também considerado um inversor, mais especificamente um *desrealizante inversor* do predicado "comer" (cf.31). Temos aqui um fenómeno de acumulação de marcadores de inversão / negativização ²⁷. Do ponto de vista polifónico, o locutor encena ao menos dois enunciadores, E1 que convoca a FT $\langle +P, +Q \rangle$ e E2 que convoca a FT conversa $\langle -P, -Q \rangle$. A notar que o locutor se assimila a E2 e que, dessa forma, ele concorda com o locutor adulto.

(37)

2.2 *Mic*: deixa eu ver, então.

2.3 *Fel*: Pode! Ver, pode mas atrapalhar, não.

Temos aqui um primeiro segmento $p =$ "ver, pode," ligado a um segundo segmento $q =$ "atrapalhar, não" pelo conector *mas*. Neste caso, é importante tentarmos detectar os *topoi intrínsecos* dos principais predicados destes enunciados - *ver* e *atrapalhar*.

Ver <SER ESPECTADOR, INTERFERÊNCIA "PASSIVA", bom>

Atrapalhar<DESORGANIZAR, INTERFERÊNCIA NEGATIVA, mal>

²⁷ Segundo Kalokerinos, o que se pode conceber como uma acumulação de marcadores de inversão, em enunciados como "Il mange seulement peu", "il ne mange que peu", não leva a uma dupla inversão (1993b: cap. 5).

No primeiro segmento de (2.3), o locutor Fel aceita o pedido de Mic (2.2) "deixa eu ver, então", concedendo-lhe assim permissão para "ver" o jogo dos colegas. A FT convocada no segmento "Ver, pode" seria $\langle +P, +Q \rangle$ "mais permissão (para brincar), mais interferência"; no segundo segmento, "atrapalhar", não (pode)", o locutor convoca outra FT $\langle +R, -Q \rangle$: "mais proibição (para brincar), menos interferência". O jogo polifônico é claro, pois o locutor encena dois enunciadores: E1 que convoca a FT $\langle +P, +Q \rangle$ e E2, com o qual se identifica e que convoca $\langle +R, -Q \rangle$.

Um ponto que merece ser discutido diz respeito à "interferência" que faz parte dos *topoi* dos dois predicados; de fato, o tipo de *interferência* presente em "atrapalhar" é distinta e talvez oposta à *interferência* existente em "ver": no caso de "ver" há uma "interferência positiva", boa ou talvez "neutra", enquanto que em "atrapalhar" há uma interferência nitidamente negativa, que pode ser avaliada como "ruim".

O *mas* marca, efetivamente, uma contra-orientação que, de certa forma, apenas acentua a oposição já existente entre o primeiro e o segundo enunciado. Por essa razão, o *mas* poderia ser eliminado, sem que fosse alterado o sentido desses enunciados:

Ver, pode; atrapalhar, não

Ver, sim; atrapalhar, não

ou ainda

Ver pode; atrapalhar, não pode

O *mas*, além de reforçar a oposição enfatiza também a separação entre o "permitido" e o "proibido", introduzindo uma "restrição" do tipo: "você só pode olhar". A forma como esse *mas* surge nesse enunciado nos remete à noção de *espaço discursivo*, concebida como "the locus of argumentative non-contradiction" (Kalokerinos,

1993a:5). Esse lingüista assinala que conectores adversativos do tipo *mas*, *entretanto*, etc., têm o papel de fechar um espaço discursivo e de abrir um outro; "fermer un espace discursif c'est suspendre ses possibilités d'expansion argumentative" (Kalokerinos, 1993b:183). No encadeamento agora analisado, parece-nos que o *mas* marca essa alternância entre dois espaços, um relativo à "permissão" e outro à "proibição", uma forma de encerrar / fechar o que é da ordem do permitido, algo no estilo "não se fala mais sobre isso" ou "fim de papo"

(38)

6.1 *Pal* (a Fernando): Por que? por que você não guardou lugar lá pra mim (se referindo ao atelier "garagem")

6.2 *Fer*: cê num pediu pra eu guardá... (Fer olha prá "garagem") *mas* lá tem um lugar pra você!

Em relação a estes enunciados, já analisamos as relações discursivas e os *topoi* nele, envolvidos (cf. 10 e 24). Resta-nos agora verificarmos o papel do *mas*. Se considerarmos o primeiro segmento do enunciado 6.2 como *p*, ou seja, "cê num pediu pra eu guardá", nota-se que a FT convocada é <-P,-Q>: "menos pedir favor, menos conceder favor"; entretanto, em se tratando de um enunciado negativo, pode-se falar em dois enunciadores: *E1* que convoca a FT <+P,+Q> "mais pedir favor, mais conceder favor", e *E2* que convoca a FT conversa <-P,-Q>. Em relação ao segundo segmento *q* introduzido por *mas*, "lá tem um lugar pra você", qual FT é convocada aqui? O *topos* parece ser "Aos amigos se concedem favores", e a FT é direta - algo do tipo: <+R,+Q> "Mais amigo, mais

²⁸ Em relação à teoria da polifonia, há uma tendência nítida em se substituir, em trabalhos recentes, os enunciadores pelos "espaços discursivos". Ver a esse respeito, além dos trabalhos de Kalokerinos (1993a) e (Anscombe, 1990b).

conceder favor". Existe aqui um *E3* com o qual o locutor se identifica. Se a conclusão "natural" do segmento *p* seria $\sim r$ = "não deve ter lugar pra você", a do segmento *q* é *r* "lá tem um lugar pra você". A contra-orientação introduzida pelo *mas* transforma uma conclusão que seria "naturalmente" negativa, $\sim r$, em afirmativa, *r*.

(39)

4.4 *N*: A pena? pra que que o índio usa... o cocar? Isso daqui, oh, chama cocar.

4.5 (*Cr*): pra... pra...

4.6 *Fer*: porque senão ninguém vai pensar que ele é índio

4.7 (*Cr*): é, *mas* é ... (índio)

O enunciado de *Fer* (4.6) já foi analisado anteriormente (cf. 9 e 23); aqui focalizaremos o encadeamento seguinte (4.7) de um locutor não -identificado. Apesar de ser bastante sintético, este parece esboçar um movimento argumentativo que deve ser assinalado. Uma interpretação possível consiste em considerar o primeiro "é" como equivalente a "sim", concordando com o enunciado do colega *Fer*; desta forma, o locutor aceitaria que "o índio usa cocar (...) "porque senão ninguém vai pensar que ele é índio". Nesse sentido, pode-se dizer que ele aceita o *topos intrínseco*, ou se preferirmos o *estereótipo* de "índio" (cf. 23). O segundo segmento "é", introduzido por "mas", sugere uma inversão do primeiro, podendo ser interpretado como "índio sem pena/cocar, permanece índio", ou "ninguém vai pensar que ele não é índio, .. **mas** é." Distinguem-se ao menos dois enunciadores: *E1* que no primeiro enunciado adere ao ponto de vista do colega e, portanto, o *topos* de "índio", e *E2* que coloca em questão esse *topos* e com o qual o locutor se identifica. É interessante notar também que "ninguém..." parece funcionar neste caso de uma maneira semelhante ao "a gente" ou ao "on"

francês, desempenhando aqui o papel de uma "voz pública" : "Pode-se pensar que não é índio, mas é".

(40)

13.2 *Fer*: ai! chiclete .. estraga os dentes

13.7 *Fer*: *mesmo que* escova... *mesmo que* escova fica com o dente estragado

13.12 *Fer*: Oh Beth. Não é verdade que se comer chiclete, *mesmo que se* escovar, não... não.. o chiclete não sai e...e..tra..estraga os dentes?

Vamos focalizar aqui os enunciados (13.7) e (13.12), nos quais aparece *mesmo se/ mesmo que* (não fazemos distinção entre estes dois concessivos) e que mantêm estreita relação com (13.2) (cf. 14 e 27), no qual "chiclete" é um argumento para a conclusão "estraga os dentes". Iniciando por (13.7), nota-se que a conclusão C "fica com o dente estragado" é bastante similar à anterior "estraga os dentes". Inspirando-nos nas análises de Ducrot (1980a/1973: 47 e ss.) podemos dizer que esse enunciado concessivo (13.7) obedece à seguinte fórmula:

"C mesmo se B"

ou mais precisamente,

C (conclusão) "fica com o dente estragado/ estraga os dentes" mesmo se B (argumento) "escovar".

Fica implícito, ou pressuposto, que B é um obstáculo a C, ou seja, B é um argumento em favor de $\sim C$: "escovar impede que os dentes se estraguem / contribui para que não se estraguem" ou, se quisermos manter a forma condicional:

se B, $\sim C$ (=se escovar, não estraga) .

Ao iniciar o enunciado (13.7) pelo concessivo *mesmo que/se* inverte-se a orientação argumentativa do encadeamento implícito ²⁹. Resumindo, pode-se dizer que temos simultaneamente, em (13.7), uma relação conclusiva - *C mesmo se B* - e uma relação argumentativa implícita de forma *se B, ~C*.

A seqüência (13.12), bastante complexa, é basicamente constituída pela junção dos enunciados (13.2) e (13.7); formalmente, é possível compreendê-la da seguinte maneira:

[Se A, C] e [mesmo se B, C]

ou seja,

"se comer chiclete (A) estraga os dentes (C), e *mesmo se* escovar (B) o chiclete não sai e estraga os dentes (C.).

Sobre as formas tópicas evocadas nesses enunciados, temos:

<+ P, + Q> "mais comer chiclete/doces, mais estraga os dentes"

Em relação ao encadeamento (13.7), que reaparece em (13.12), pode-se falar em uma FT complexa, envolvendo duas formas antagonistas que seriam:

< +R, +V > mais escovar, mais preservar/manter os dentes

<+R, -V> mais escovar, menos preservar/manter os dentes

Para construir seu discurso, o locutor tem que escolher entre essas formas; ora, ao empregar o *mesmo se/mesmo que* o locutor escolhe a segunda FT <+R,-V>, anulando a primeira <R,+V>, que permanece evocada de maneira implícita. Surgem fenômenos de polifonia bastante ricos, distinguindo-se, ao menos, três enunciadores:

E1 que convoca a FT: <+P,+Q> "mais chiclete/doces, mais estragar dentes", que é a FT predominante com a qual o locutor se

²⁹ Kalokerinos assinala que *mesmo* faz alusão a um primeiro termo que pode não aparecer no discurso, ou mais precisamente, faz alusão "à un hypothétique antécédent argumentatif d'orientation inverse" (1993b:287).

identifica e que é válida para toda essa seqüência; *E2* que convoca uma FT <+R,+V> "mais escovar, mais preservar os dentes em bom estado" e *E3* que anula ou abandona esta, assumindo outra, antagonista, <+R,-V> "mais escovar, menos preservar os dentes". Aliás, esse abandono de um determinado ponto de vista, ou se preferirmos de uma determinada FT, está ligado à função do concessivo *mesmo se*: "the precise function of *even if* is to announce that the argumentative course it introduces will be sooner or later abandoned; and thus to warn the hearer that this is not the argumentation the speaker adheres to." (Kalokerinos, 1993a:5).

A análise desse item é; sem dúvida, incompleta mas evidencia ao menos em parte a complexidade dos enunciados de Fer empregando o concessivo *mesmo se*.

4.3 Discussão das análises

Primeiramente, retomaremos os três principais aspectos analisados -relações discursivas, *topoi* e formas tópicas e o funcionamento dos concessivos - na tentativa de sistematizar pontos gerais que foram evidenciados na análise dos diferentes itens (cf. 4.3.1). Em seguida, algumas questões mais amplas e gerais referentes a pontos específicos dos episódios e cas análises serão discutidas cf. 4.3.2).

4.3.1 Síntese das análises: Relações Discursivas, Topoi e Formas Tópicas e os concessivos

Sobre as relações *Argumento-Conclusão* o que notamos é que estas podem ser estabelecidas pelo locutor *L*, sob diferentes formas. De fato, há uma grande variedade de enunciados, tanto do ponto de vista sintático como no que diz respeito à maneira de se produzirem as relações entre argumento e conclusão. Às vezes, estes dois elementos aparecem sintagmatizados e de maneira explícita: é o caso da maior parte de enunciados produzidos por um só locutor, ou seja, os itens de 1 a 6; no item 6, surge uma relação sintagmatizada no encadeamento de Fer em (13.29) "É só vocês ficar de bem de mim que eu trago sorvete ", e uma outra em que o argumento surge em (13.26) "meu pai disse... ele vende um montão de sorvete!", e a conclusão, um pouco mais adiante, em (13.28) "Eu vou trazer prá vocês", após a intervenção de outro locutor.

Em outros encadeamentos, principalmente naqueles em que há participação de dois ou mais locutores, observam-se fenômenos variados: além de encadeamentos sintagmatizados, realizados por um só locutor como, por exemplo, (13.2) "ai... chiclete... estraga os dentes " (cf. 14) e,

no mesmo episódio, (13.27a) "e se comer sorvete, você fica resfriado" (cf. 15), há casos em que existe uma maior "distância" entre o enunciado justificado e o justificando; por exemplo, a conclusão em (2.5) "não vou deixar não (você brincar)" parece se relacionar ao argumento já avançado, anteriormente, pelo mesmo locutor em (2.1) "você mente, então eu não deixo (você brincar) (cf. 8.). Verifica-se também, com certa frequência, que um dos elementos - argumento ou conclusão - permanece implícito; em (11.6), "a gente já sabe" é um argumento para uma conclusão implícita "não é necessário verificar" (cf. 13). Em outros momentos, essa relação surge de maneira sintetizada como, por exemplo, nos enunciados introduzidos por "senão": (4.6) "senão ninguém vai pensar que ele é índio" (cf. 9) e (9.2b) "senão cê quebra a cabeça" (cf. 12). Há também retomadas interessantes em que uma conclusão de um locutor se transforma em argumento para uma nova conclusão; é o caso da conclusão do locutor Ren em (7.1) "por isso que eu morri", que é retomada como argumento por Pal (7.2) "você morreu .. e daí?" (cf. 11); dando assim lugar à formação de cadeias argumentativas (outro exemplo em 14) .

É interessante também lembrarmos dos *conectores* -fora os concessivos- que surgem para estabelecer as relações argumentativas: além do *senão*, já assinalado, aparecem *porque* (cf. 4, 5, 9), *então* (1), *por isso* (3). A notar também as formas nitidamente condicionais em *se* (15) e as que chamamos de quase-condicionais como, por exemplo, em (13.29) "é só vocês ficar de bem de mim, que eu trago sorvete" (6).

Em relação aos *topoi* e as *formas tópicas*, alguns pontos devem ser ressaltados:

Foi possível detectar alguns *topoi intrínsecos* que intervêm nos encadeamentos. Estes aparecem, sobretudo, de duas maneiras: a) no

interior de cadeias mais amplas nas quais a relação argumento - conclusão se estabelece através de um *topos extrínseco* e apenas um dos elos é *intrínseco* a uma palavra (para assinalar alguns itens, vale lembrar que em 16, se forma uma cadeia a partir de *mentir*, e em 21 ocorre o mesmo a partir de *vender*). b) enquanto *topoi* intrínsecos que coincidem com o extrínseco (é o caso do item 23 (*índio*) e, sobretudo daqueles em que surgem duplas de predicados como em 19 - *aprender/saber* - em 24 - *pedir/receber* - em 25 - *cair/quebrar*.. Verificou-se ainda em 34 o aparecimento de duas duplas - *aprender /saber* e *ensinar/aprender* - no interior de uma cadeia mais ampla de *topoi*. Ainda em relação aos *topoi* intrínsecos, apesar das incertezas da análise que foi possível realizar, parece haver algo da ordem de um questionamento dos *topoi* de "índio" (cf. 39).

Em relação aos *topoi extrínsecos*, é importante salientarmos o caráter "normativo" de muitos princípios sobre os quais se apóiam as relações argumentativas, bem como o aspecto recorrente do aparecimento de tais princípios. Vejamos alguns exemplos: "Gelados ocasionam doenças" (cf. 20, 28, 29), "Ficar doente necessita tratamento médico" (cf. 20, 29), "doces acarretam o mal estado dos dentes" (27, 31), "Possuir bens (brinquedos, sorvete, doces) dá a possibilidade de partilhá-los" (cf. 17, 21), "Com os amigos, se partilham os bens/boas coisas" (cf. 21), etc.

Notou-se que esses *topoi* são empregados sob diferentes formas tópicas - concordantes e discordantes. O caráter gradual dos *topoi* apareceu, algumas vezes, explicitado ou semi-explicitado (cf. 29); foi também possível analisar o papel de operadores como *pouco* e *um pouco* na introdução/ modificação de formas tópicas (cf. 30 e 31). A notar também um exemplo de forma tópica complexa que surge com o concessivo *mesmo se* em (13.12) "mesmo que escova, mesmo que escova, fica com o dente estragado".

Mais especificamente em relação aos *concessivos*, notamos alguns encadeamentos de tipo *p mas q*, nos quais *p* é um argumento orientado para uma conclusão e *q* é outro argumento orientado para a conclusão oposta; um bom exemplo surge em (11.8) "é menor *mas* usa as mesmas letras" (cf. 35); ao invés de *mas* aparece *só que*, como em (13.24b) "eu como todo dia *só que* eu, eu como pouco" (cf. 36); às vezes surgem os dois - *mas só que* - como ocorre em (3.5) "ela cantou pra gente, *mas só que* a gente não aprendeu ainda" (cf. 34). Verificou-se também um encadeamento de tipo *p mas não-r* em (1.5) "eu sei ler mas eu não li esse livro!" (cf. 33)..

Para encerrar esta breve síntese, alguns comentários devem ser tecidos a respeito das *questões polifônicas*. Neste trabalho a análise polifônica se restringiu aos enunciados nos quais aparecem os concessivos (cf. 4.2.3), mas claro está que há numerosos fenômenos de polifonia que não foram explorado. Alguns particularmente evidentes se relacionam aos enunciados que apresentam o conector "senão", e aos enunciados negativos freqüentes nos diferentes episódios. Um caso interessante é o encadeamento de Pal (7.2) "você morreu, e daí? ah, ah, ah!" que poderíamos talvez considerar como "irônico". De qualquer forma, com as análises efetuadas foi possível assinalar a existência dessa polifonia dos enunciados e relacionar tais fenômenos à convocação de formas tópicas.

4.3.2 Sistematização de questões gerais

Nossas análises trataram preferencialmente dos encadeamentos entre enunciados e não procuraram explicar os episódios como um todo. Entretanto, a partir do que foi evidenciado nas análises de seqüências discursivas parciais, pode-se afirmar que não apenas estas, mas também seqüências mais amplas e o episódio como um todo se estruturam em torno de um ou mais *topoi* e do "jogo" de formas tópicas. Isso é particularmente evidente nas seqüências mais longas - como é o caso dos episódios 12 e 13 - mas esse fato é notável também em outros. Vamos ressaltar alguns exemplos mais relevantes.

No episódio 12 (cf. 29) verificou-se que dois *topoi* fundamentais regem os diferentes encadeamentos entre enunciados; são eles: "gelados ocasionam doenças" e "as doenças necessitam tratamento médico". Em relação a esse episódio é digno de nota que a graduação seja introduzida de maneira semi-explicitada por um locutor-criança (Den) em (12.5) "que aí a gente chupa sorvete que a gente fica mais com gripe", e que a partir deste surja outro que explora, por assim dizer, essa graduação com o enunciado (12.9) de outra criança (não identificada) "vai ficar com pneumonia". Essa graduação é claramente explorada também em relação ao outro *topos* "as doenças necessitam tratamento médico".

O episódio 13, é produzido sobretudo em torno do *topos* "comer doces ou coisas açucaradas é ruim para os dentes", que também surge sob duas formas, ao menos: na forma "mais açúcar, pior para os dentes" e na forma inversa "menos açúcar, menos ruim para os dentes (ou para a saúde)"; outro *topos* que é introduzido por um locutor-criança (Fer) é "escovar os dentes ajuda a mantê-los em bom estado".

Em relação ao episódio 3, notamos que o encadeamento de Fer "ela cantou pra gente, mas só que a gente não aprendeu ainda"

(cf. 34), convoca uma cadeia de *topoi* que envolve toda essa seqüência, pois os predicados - cantar, ensinar, saber, aprender - estão presentes de maneira explícita ou não no enunciado desse locutor. A cadeia seria: "Quem sabe (a canção) canta, quem canta ensina; quem ensina dá a possibilidade para que outros aprendam; quem aprende, sabe; quem sabe (e só este) pode, por sua vez, ensinar."

O episódio 4, referente ao "dia do índio", se dá em torno dos *topoi* de "índio". O encadeamento de um locutor (criança) não identificado, no final (cf. 39), parece fornecer um exemplo interessante de questionamento de *topoi*, pois como já salientamos brevemente os *topoi* intrínsecos são "questionáveis" (cf. *topoi* doxais / paradoxais em 3.3.3).

A seqüência 11, levanta uma questão muito interessante, pois como vimos a "graduação", ou seja, a relação entre as duas escalas P e Q, não se comporta de "maneira convencional". Por que? De acordo com a análise que efetuamos do último encadeamento de Jo e outras crianças "é menor mas tem as mesma letras" (cf. 33), estamos nessa seqüência face a uma questão de natureza nitidamente lógica e mais especificamente lógico-matemática; trata-se, mais especificamente, de um problema de invariância numérica, já bem estudado por Piaget (1967/1941). Essa seqüência constitui um bom exemplo de que efetivamente os encadeamentos discursivos são de natureza diferente das inferências de ordem lógica (cf. 2.1) e de que, por conseguinte, existe uma irreduzibilidade de um domínio ao outro.

Nos itens analisados distinguimos os enunciados produzidos pelos adultos - professores ou estudantes - e os enunciados infantis. Alguns episódios - 2, 6, 7, 8, 9 - foram produzidos inteiramente por crianças e os demais por crianças e um adulto (em geral, uma das professoras). Não nos cabe analisar aqui o papel específico do adulto

que, aparentemente, variou bastante de um episódio a outro. Entretanto, o aspecto normativo dos *topoi* convocados (cf. 4.3.1) é, sem dúvida uma característica observável no discurso "pedagógico" em sentido amplo. Nas seqüências analisadas esse aspecto normativo surge, quer nos enunciados adultos, quer nos enunciados infantis - que, sem dúvida, reproduzem assim o discurso adulto. Um exemplo claro é o encadeamento (13.1) de Fer "ai, chiclete estraga os dentes" em torno do qual se estrutura todo o episódio 13.

De qualquer maneira, tanto as questões referentes ao papel do discurso adulto quanto à estruturação dos episódios em torno de *topoi* e *formas tópicas* são problemas em aberto e que devem ser aprofundados em futuros trabalhos.

Capítulo 5

Conclusões e considerações finais

Capítulo 5. Conclusões e considerações finais

Antes de passarmos à discussão de pontos específicos relacionados às diferentes questões abertas por essa pesquisa, algumas considerações gerais devem ser formuladas

Primeiramente, é necessário lembrar que o objetivo deste trabalho foi o de realizar um estudo preliminar destinado a levantar e discutir problemas básicos a respeito tanto da "argumentação" como de questões lingüísticas envolvidas no estudo desse tema. Por isso mesmo, as análises dos enunciados e seqüências discursivas se situaram em um primeiro nível e poderão vir a ser remanejadas e aprofundadas. Os próprios episódios escolhidos não foram exaustivamente explorados e apresentam outros enunciados interessantes que mereceriam ser objeto de análise, em próximos trabalhos.

Ao realizar esse estudo no quadro da ADL, e tentando basear as análises nos últimos trabalhos efetuados nessa perspectiva, algumas dificuldades surgiram: uma se deve ao fato de que essa versão recente se encontra em plena fase de elaboração e, portanto, está sujeita a modificações e revisões de toda ordem. Nesse sentido, parece-nos que algumas questões - como por exemplo, a da distinção entre *topoi* (ou formas tópicas) intrínsecas e *topoi* extrínsecos - permanece em aberto. Outra dificuldade se relaciona ao fato de que a ADL procura dar conta de questões diretamente ligadas à especificidade da língua francesa; apesar das origens comuns de ambas as línguas - português e francês - é evidente que há aspectos "estruturais" e de "funcionamento" nitidamente distintos e que as descrições semânticas efetuadas para explicar fenômenos da língua francesa

nem sempre são adequadas para o português; em algumas ocasiões tentamos adaptar essas descrições, mas seria necessária uma descrição semântica mais apurada de alguns fenômenos lingüísticos tais como estes surgem em português, como por exemplo, o comportamento de alguns morfemas argumentativos.

De qualquer maneira, as análises empreendidas e apresentadas no capítulo anterior nos parecem suficientemente claras para afirmarmos que há uma argumentação bem elaborada em crianças da faixa etária examinada. Se a teoria da ADL nos permitiu levantar a suposição de que existe uma argumentação precoce (cf. 4.1.3), foi necessário verificar tal hipótese e evidenciar a maneira pela qual essa argumentação aparece. Nesse sentido, o próprio aparato teórico da ADL orientou o conjunto das análises efetuadas.

O fato de estudarmos uma idade considerada crucial por muitos estudiosos da linguagem infantil (cf. 4.1.3) contribui para que sejam levantadas outras hipóteses tanto a respeito do que acontece antes -sob quais formas surge a argumentação, por exemplo - como sobre o que ocorre em idades mais avançadas, ou seja, após os 5 anos. Em relação a esta última, e sempre a título hipotético, é lícito supor-se que, embora aos 5 anos existam mecanismos básicos que possibilitem o funcionamento ou *mis en oeuvre* da argumentação, devem haver mudanças importantes no que diz respeito aos conteúdos dos enunciados, em idades posteriores. Além disso, é provável que a convocação de *topoi* e sobretudo a aplicação de formas tópicas se torne mais complexa; aliás, o último item analisado (cf. 40) constitui um bom exemplo dessa maior complexidade na aplicação de formas tópicas.

Em relação à nossa preocupação em estudar a argumentação em crianças de idade pré-escola, é interessante lembrarmos, ainda que brevemente, os resultados das pesquisas sobre esse tema, realizadas pelos psicólogos e psicolingüistas e que já foram apresentadas e discutidas neste trabalho. Como notamos, o grupo do *Laboratoire de Psychologie du Langage de Poitiers*, (cf. 2.3) quando inclui sujeitos de 4 a 6 anos em seus estudos voltados à *produção* do discurso argumentativo, as classifica em pré-argumentativas ou como apresentando uma argumentação rudimentar. De forma semelhante, as pesquisas visando estudar a *compreensão* de morfemas argumentativos (cf. 3.4) tais como estes foram descritos pela ADL, assinalam também o caráter tardio da compreensão dos mesmos. Em resumo, o que deve ser ressaltado é que esses estudos, embora se baseando em quadros teóricos distintos, chegam a resultados concordantes ou, em todo caso, bastante próximos.

Neste ponto de nosso trabalho e visando a discussão de aspectos não só específicos ao estudo da argumentação mas também da linguagem em geral, e principalmente da linguagem infantil, é interessante abordarmos três questões interligadas:

Por que os resultados dessas duas linhas de pesquisas coincidem ou se encaminham na mesma direção? Por que nossas análises nos levam a afirmar, contrariamente aos estudos mencionados, que existe um discurso argumentativo bem elaborado nessa faixa de idade? E em direção a quais reflexões, o quadro teórico de Ducrot e colaboradores, nos orienta no que diz respeito a questões da Psicologia da Linguagem ou ou Psicolingüística?

A respeito da primeira questão, apesar das pesquisas se inserirem em quadros teóricos diferentes - o grupo de Poitiers se

centra em aspectos da Lógica Natural e procura estudar a argumentação como conduta que envolve certas operações lingüísticas, enquanto que os pesquisadores de Paris se inspiram em estudos realizados no quadro da Semântica Argumentativa - ambos admitem os pressupostos básicos similares, a saber, que a *competência* lingüística ou *desenvolvimento* lingüístico é tributário de aspectos cognitivos, ou de operações cognitivas mais amplas do que as propriamente lingüísticas. Nos dois tipos de abordagem, e apesar de algumas diferenças, são elaboradas situações que obedecem ao "design" tradicional de pesquisas em Psicologia Experimental considerando-se estas como adequadas para a realização de estudos lingüísticos.

Retomando alguns aspectos já tratados, e mais especificamente em relação aos trabalhos do grupo de Poitiers, verificamos que ao definir as *operações de implicação do locutor* que entram em jogo no discurso argumentativo, distinguem-se nitidamente as de ordem *factual* - ou o modo *constativo* - do *valorativo/axiológico*. Sem dúvida, a adesão a essa dicotomia se relaciona à distinção clássica entre os elementos objetivos e subjetivos no que diz respeito ao tratamento de questões de ordem semântica (cf. 3.1). É importante lembrar que Grize (cf. 2.2), ao definir o conceito-chave da Lógica Natural - a *esquematisação* - menciona a noção de "universo de crença" que com a de "mundos possíveis" é desenvolvida por Martin que propõe na linha teórica de uma semântica lógica, uma semântica *verirelacional* - no lugar da vericondicional - na qual essa dicotomia é também mantida (Anscombe, 1994, Martin, 1985; Tordesillas, 1994). A notar ainda que a referência, mais ou menos direta, aos trabalhos de Culioli vem apenas coerentemente

corroborar a ênfase em aspectos cognitivos dessa linha de pesquisa, uma vez que as elaborações desse linguista se inserem no campo de uma Semântica Formal que tem sido considerada por alguns como precursora das Ciências Cognitivas. (Tordesillas, *ibid*).

No que diz respeito às pesquisas dos psicolingüistas de Paris, é interessante assinalar que, embora procurem levar em conta alguns estudos da ADL, não se nota uma integração nesses trabalhos, nem da teoria da polifonia, nem de questões referentes aos *topoi*; se assim fosse, haveria, sem dúvida, uma mudança no enfoque das questões abordadas, qual seja, o da compreensão dos morfemas argumentativos. Nesse sentido, e apenas para exemplificar, lembrando uma questão formulada para o estudo do *mais*, a saber, *C'est un indien mais il a perdu le rodeo* (cf. 3.4), é válido se perguntar se a dificuldade que os jovens sujeitos apresentam para darem a resposta correta não se encontra mais na compreensão do significado de palavras como, por exemplo, *indien*, e *rodeo* - ou seja, nos *topoi* intrínsecos - do que na compreensão do conector *mais*.

E apenas para terminar nossos comentários sobre os trabalhos dos psicólogos e psicolingüistas, é importante salientar as marcas piagetianas existentes nessas duas linhas de pesquisa. Se na do grupo de Poitiers, tal fato transparece de maneira clara na preocupação em se distinguirem estágios ou patamares que coincidem, de certa forma, com os grandes estágios piagetianos, nos trabalhos de Paris, essa influência se manifesta na idéia geral de um desenvolvimento contínuo e progressivo no qual há formas de compreensão "adultas" que são adquiridas ou "atingidas" tardiamente. Aliás, o interesse em se estudar a compreensão do

mais, por exemplo, em condições experimentais parece justificar-se pela dificuldade, segundo os pesquisadores, em se detectar erros no uso espontâneo desse conector; eles salientam ainda que "Indeed apparently correct productions of one morpheme do not imply that the child enterily masters its linguistic properties". (Champaud & Bassano, 1994: 417). As propriedades às quais os pesquisadores se referem dizem respeito às funções desse conector (cf. 4.2.3) e, as tarefas por eles propostas (3.4) têm a finalidade de detectar se as crianças e/ou adultos "dominam", "controlam" ou não as propriedades do *mais* e/ou de outros conectores da língua.

Em relação à segunda questão, ou seja, por que as análises empreendidas nos levam a resultados diferentes e à afirmação de que já existe nítida argumentação em crianças da faixa de idade que examinamos (cf. cap.4), uma primeira resposta ampla e geral é a de que, adotando o quadro teórico da ADL, partimos de outros pressupostos e por isso mesmo, encaminhamos o estudo de maneira "metodologicamente" diferente das acima mencionadas. Mais especificamente, e considerando que a argumentação está *na/dentro da língua*, refletimos, de um lado, sobre a hipótese da existência de uma *argumentação precoce* e, de outro, a respeito da necessidade de um estudo do discurso espontâneo, realizado em condições naturais. Além disso, o quadro da ADL nos forneceu elementos para realizar nossas análises enfocando diretamente *questões lingüísticas*, e não cognitivas ou de qualquer outra natureza extra-lingüística¹. Dentro da perspectiva por nós adotada,

¹ Um dos trabalhos que, no início, nos inspirou no encaminhamento de certas questões foi o relatório de Champaud (1993) que, assinala a necessidade de se realizar estudos que tratem de sequências discursivas em situações naturais, bem como a de se explorar as descrições polifônicas de Ducrot e colaboradores nos estudos psicológicos.

os "fatos" construídos e analisados são de ordem lingüística e é evidente que o *savoir-faire* implicado na produção do discurso é muito diferente daquele exigido na solução de tarefas propostas pelos psicólogos. Esse fato não passou despercebido ao próprio Ducrot que assinala que "raisonnement et argumentation relèvent de deux ordres tout à fait différents, l'ordre de ce qu'on appelle habituellement *logique* et l'ordre de ce que j'appellerai *discours*" (1980/1973a:10). Afirmar que as questões discursivas são de outra ordem que as relativas ao raciocínio significa tratar o lingüístico na sua especificidade e aceitar a irredutibilidade do lingüístico ao lógico². Por essa razão, e contrariamente ao grupo de psicolingüistas parisienses, acreditamos que a compreensão dos enunciados contendo certos morfemas se evidencia no próprio encadeamento efetuado pelos locutores envolvidos no discurso; para assinalar apenas um exemplo, quando um locutor-adulto afirma (13.20) "Não pode é chupar *demais*, bala, nem chiclete. *Muito* açúcar faz mal.", o que demonstra que a criança compreendeu o papel de "demais" e/ou "muito" nesses enunciados é o próprio enunciado que segue, ou seja, (13.21) "Eu como *pouco* doce". Em outras palavras, deve-se analisar o que é da ordem do *discurso* ao invés de se criarem situações experimentais que requerem dos sujeitos - adultos e crianças - outras possibilidades que as propriamente linguísticas³.

² Em alguns trabalhos, Anscombe insiste na diferença entre inferências lógicas e inferências discursivas (cf. 1989, 1990a).

³ As tarefas propostas pelo grupo de Poitiers se limitam a sugerir um tema de discussão a grupos de sujeitos. Segundo eles, um pré-requisito para a produção do discurso argumentativo é que "the speaker must realize that the argumentative domain is controversial" (Golder & Coirier, 1994:187). Daí a necessidade de se propor temas controversos ou que se prestem a controvérsias (cf.2.3).

Procurando refletir sobre algumas questões mais amplas, o interesse em se estudar ou procurar levar em conta as elaborações do quadro lingüístico de Ducrot tem implicações diversas no campo da Psicologia, especialmente no que respeita o estudo da língua/linguagem, que vão muito além das específicas ao estudo da argumentação. Vamos pontuar apenas algumas, mencionando-as, sem evidentemente, explorá-las ou tratá-las a fundo:

a) Pensar em focalizar *questões lingüísticas* -e não cognitivas- em todo caso como ponto de partida. Acreditamos que possa ser interessante um levantamento de problemas a respeito da relação entre cognição e linguagem mas à condição de não se estabelecer *a priori* uma subordinação de um domínio ao outro.

b) Questionar *funções* primordiais da linguagem que são sempre assinaladas, como as de *representar e comunicar*. Se a preocupação de estudar a função de *representação*, ou seja, a língua enquanto instrumento servindo para representar tanto pensamentos como objetos no mundo está presente classicamente na Psicologia, há uma tendência nas últimas décadas em se enfatizar o estudo da função de *comunicação*, definindo-se esta como um instrumento de interação social desenvolvida em uma certa situação e tendo em vista um objetivo determinado. Além do caráter nitidamente *instrumental* dessa abordagem, já mencionado e comentado (1.4), o interesse em articular o estudo da função de comunicação à de representação, tem levado muitos psicólogos a tentarem integrar uma dimensão pragmática em suas pesquisas lingüísticas; essas múltiplas tentativas se manifestaram nos últimos anos, por exemplo, em trabalhos que estudam as interações sociais ou conversacionais. É notável que mesmo os estudos que questionam uma concepção de comunicação que se reduziria ao esquema de

transmissão de informação de Shanon & Weaver, conferem um lugar fundamental ao *conteúdo informacional* dos enunciados; é assim que encontramos afirmações do seguinte tipo: "En premier lieu, tout énoncé, pour être compris, doit **référer** à quelque chose: une réalité extra-linguistique, physique ou mentale (...). Le mot n'est pas une étiquette attachée à l'objet; c'est un instrument permettant de différencier un objet des autres" (Caron & Caron-Pargue, 1992/93:730-731). Esses mesmos autores, ao relatarem partes de uma pesquisa envolvendo uma situação de resolução de problemas, na qual se pede ao sujeito para que fale em voz alta enquanto tenta encontrar a boa solução⁴, analisam certas marcas lingüísticas -por exemplo, alguns conectores da língua como *donc, mais, si, alors* - assinalando que estas são "des traces d'opérations cognitives que le sujet effectue sur sa représentation" (*ibid*: 734).

c) Questionar a separação *factual / axiológico*, tal como surgem por exemplo, nos trabalhos do grupo de Poitiers. A preocupação em realizar essa distinção se relaciona à necessidade de se manter um elemento "objetivo" no sentido dos enunciados separando este do elemento subjetivo. Se as teorias lingüísticas atuais procuram conceder um lugar maior ou menor à subjetividade, Ducrot coloca a *subjetividade* como fundamento da língua e como intrínseca à língua ela-mesma. (Tordesillas, *ibid*:358). A partir desta idéia básica não se aceita a distinção entre o objetivo e o subjetivo, ou em todo caso, atribui-se uma primazia aos aspectos subjetivos da linguagem.

d) Uma questão importante se relaciona ao estudo e à existência de *topoi*. Como toda língua possui *topoi*, ou seja, a

⁴ Trata-se de um problema de ordem cognitiva, conhecido por " Torre de Hanoi", já estudado inclusive por Piaget e colaboradores (Piaget, 1974)

existência de *topoi* é um fenômeno universal ainda que estes variem de uma língua à outra, de uma cultura à outra, uma relação interessante pode ser estabelecida entre o estudo da formação e variações dos *topoi* e certas preocupações da corrente histórico-cultural em Psicologia, da qual Vygotsky é o representante mais conhecido. Onde está o "ideológico-cultural" ao qual se referem os psicólogos dessa corrente e como estudá-lo? Antes de tudo está "cristalizado" na língua e portanto esses aspectos históricos e culturais podem e devem ser estudados na materialidade linguística.

Na realidade, inspirar-se nos trabalhos de Ducrot para a realização de estudos referentes à linguagem implica em, de um lado, abrir mão de uma teoria de um sujeito uno, e de outro, abandonar a crença de que a língua se refere a algo de "objetivo". Em suma, aderir ao quadro teórico da ADL incorporando elementos da teoria polifônica da enunciação, nos leva a questionar tanto a concepção de sujeito da consciência - o sujeito da Psicologia clássica - quanto a concepção *instrumental* de língua/linguagem.

Essas questões subvertem uma certa "ordem" existente no campo da Psicologia, o que explica, ao menos em parte, o pouco interesse que a obra de Ducrot tem suscitado no terreno das pesquisas nessa área. Parece-nos, entretanto, que tentar explorar aspectos desse quadro teórico leva a resultados frutuosos e o estudo que ora realizamos constitui apenas um pequeno exemplo das possibilidades abertas por essa perspectiva de trabalho.

Anexos

ANEXOS - Episódios**Nº 1: Narração de uma história**

[Professora (Cristina) e todas as crianças da classe]

(1) *C:* eu vou contar essa estorinha, vocês conhecem? Da "Lucia já vou indo", vocês já viram?

(2) *Fer:* eu vi, eu vi!

(3) *C:* você viu o livro, mas você já leu a estória?

(4) *Ren:* eu não, eu não sei ler

(5) *Fer:* eu sei ler, mas eu não li esse livro!

Nº2: "Jogo da Pesca"

[Participantes: Felipe, Carlos, Paulo e Fabio]

(Estes meninos estão brincando juntos; com pequenas varas, eles tentam "pescar" objetos magnetizados. Michel gostaria de participar mas os outros meninos tentam impedi-lo)

(1) *Fel:* Você mente, então eu não deixo! tem que ficar até a hora, vou ficar até a hora! Você mente e eu não deixo...

(2) *Mic:* deixa eu ver, então.

(3) *Fel:* Pode! Ver, pode mas atrapalhar, não!
(no final de um "turno" da brincadeira)

(4) *Mic:* então deixa eu

(5) *Fel:* não vou deixar não.

(6a) *Mic:* *(apontando o dedo para Felipe)* cê vai ver!

(6b) deixa a minha mãe deixar eu trazer meu revólver de espuleta, eu não vou deixar você brincar.

Nº 3: A respeito de uma canção

[Uma das professoras - Nilvia - está com um grupo de crianças. Eles discutem sobre uma canção que eles estão aprendendo com a outra professora - Cristina]

(1) N: Depois você me ensina?

(2) Fer: a Cristina sabe

(3) N: ah, só a Cristina? vocês não?

(4) *(Cr) : sabe sim.

(5) Fer: ela cantou pra gente, mas só que a gente não aprendeu ainda

[Quando não se consegue identificar a criança, coloca-se simplesmente (Cr)]*

Nº4 : O índio"

[A professora - Nilvia - se dirige a todas as crianças mostrando-lhes um livro de imagens sobre os índios]

(1) N: O que é que o índio usa para caçar?

(2) Crs: arco, flecha.

(3) Fab: e a pena? Aqui em cima (aponta no livro e na sua própria cabeça)... (é) da galinha?

(4) N: a pena? pra que que o índio usa.... o cocar? Isso daqui, oh, chama cocar.

(5) (Cr): pra....pra...

(6) Fer: porque senão ninguém vai pensar que ele é índio

(7) (Cr): é, mas é (índio)

Nº 5 : Sobre o dinossauro

[*Profa. Cristina e todas as crianças*]

(1) *C*: a mãe da Joana mandou recorte de dinossauro do jornal. Ô Joana, você já leu isso?

(2) *Jo*: não.

(3) *C*: vamos fazer o seguinte: você e a Raquel, vocês podem ir lendo para vocês saberem o que é que fala.

(4) *Raq*: mas eu não sei ler.

(5) *C*: a Joana vai lendo pra você, tá bom?

Nº 6 : Sobre o atelier "garagem"

(1) *Pal* (a *Fernando*): Por que? por que você não guardou lugar lá pra mim (se referindo ao atelier "garagem")

(2) *Fer*: cê num pediu pra eu guardá... (*Fer olha prá "garagem"*) mas lá tem um lugar pra você!

Nº 7: Roda: Síndrome de Down

[*Fala-se sobre a doença da Juliana (Síndrome de Down) e de sua cirurgia cardíaca*]

(1) *Ren*: Ô, Cris, ô, Cris... sabia, quando eu... sabe quando eu era nenezinha, eu tinha problema no coração mas não era igual da Ju; é porque meu coração parou de... parou de batê... por isso que eu morri.

(2) *Pal*: você morreu e daí? Ah, ah, ah!

Nº 8: Atelier "Casinha"

[consultório médico com Alcione, Thaís e Juliana; Alc decide ser a médica]

(1) Alc: O que é que cê tem? (para Th)

(2) Th: eu tô com uma dor aqui, ó (no peito)

(3). Alc: aqui, no lado do coração? você tá com gripe? Gripe?

(Alc diz baixinho para Th " fala que não!")

(4) Alc: Todo dia dói?

(5) Th: não, só hoje, um pouco.

Nº 9: Atelier de escrita:

(Fernando, Joana, Laís, Flavio)

(1) Flav: eu tô quase caindo (de uma cadeira)

(2) Lai: Flávio, não cai, senão cê quebra a cabeça.

Nº 10: A respeito do Natal

[Professora - Cristina - e crianças falam sobre os presentes que vão pedir ao Papai Noel]

(1) *Pal*: Eu vou ganhar... já lembrei. Eu quero um video-game, uma televisão e uma moto.

(vozes das crianças)

(2) *C*: E você acha que você com, hun... quantos anos você tem? Cinco. Você acha que com cinco anos pode ganhar uma moto?

Crs: (vozes)

(3) *C*: só se for uma moto de brincadeirainha.

(4) *Pal*: não é de brincadeirainha, é de verdade (fazendo que não com a cabeça)

Crs: (vozes)

(5) *Pal*: Eu sei dirigir moto, eu aprendi com meu pai.

(6) *Cris*: gente, olha tá difícil ouvir. Tá difícil...

(7) *Pal*: sei / aprendi com meu pai.

(8) *Cris*: agora vamos ouvir o Fábio

(9) *Pal*: é porque eu aprendi com meu pai.

Nº 11: Atelier "escrita"

[Cristina e algumas crianças. Depois de ter escrito o nome "Rodrigo" em letras grandes e pequenas]

- (1) C: Agora Ro, quantas letras você usou para escrever Rodrigo grande?
- (2) C: e Ro: *(contando juntos)* um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete...
- (3) C: e quantas letras você usou para escrever Rodrigo pequeno?
- (4) Ro e outras crs: sete!
- (5) C: mas você nem contou
- (6) Jo e crs: a gente já sabe.
- (7) C: mas como já sabe?
- (8) Jo e crs: (...) é menor, mas usa as mesmas letras.

Nº 12: "As doenças" [Professora - Nílvia - e todas as crianças]

(1) *Ren*: Hoje, né, na minha casa, de noite, eu tava com febre, né, meu nariz tava entupido, minha cabeça tava doendo, sabe, né... porque... ontem, né, eu tomei sorvete e fiquei com gripe

(2) *N*: é né, e também porque você anda molhando muito o peito na hora que vai escovar o dente, né?

(3) *Ren*: e depois, né, eu fui ao médico...

(4) *N*: ah!

[*] (5) *Den*: depois, tá com gripe. Que aí a gente chupa (*a) sorvete que a gente fica mais com gripe!

(6) *Fab*: (*a) mas eu tô com gripe. Eu tô com tosse.

(7) (*Cr*): uma vez, eu fiquei ...

(8) *N*: então, como hoje está frio, não é pra gente ficar escovando o dente, brincando com a água porque senão vai ficar com mais resfriado ainda, né Fabio? (*b) o nariz vai ficar es...

(9) (*Cr*): (*b) vai ficar com pneumonia.

(10) *N*: Isso! aí (*c) quando fica com pneumonia... o que que acontece?

(11) (*Cr*): (*c) que nem a Tatiana.

(12) *Fer*: não pode vir pra escola.

(13) *N*: e tem que ficar aonde?

(14) *Cr*: no médico.

(15) *Crs*: no médico.

(16) *N*: no hospital!

(17) *Cai*: vai tomar um monte de injeção.

(18) *N*: tem que tomar um monte de injeção.

(19) *Fer*: ...o médico vai operar.

[*] assinalamos por um (*) seguido de uma letra os momentos em que dois locutores falam simultaneamente.

Nº 13: "Chicletes"

[Quatro crianças - Raquel, Fernando, Camila, Joana - estão em torno de uma mesa, desenhando. Uma estudante - Beth - grava a seqüência em Vídeo]

- (1) *Raq*: Uma vez eu comi chicletes na hora de vir pra escola, não é? Joana?
- (2) *Fer*: ai! chiclete ... estraga os dentes.
- (3) *Cam*: meu pai compra todo dia chicletes pra mim e eu vou dar pra Raquel e procê (*apontando para as duas meninas*).
- (4) *Fer*: e vai estragar tudo os dentes
- (5) *Cam*: eu e a Joana.. eu e a Joana... acaba de chupar bala.
- (6) *Raq*:(*a) e até eu, até eu...
- (7) *Fer*:(*a) **mesmo que** escova... **mesmo que** escova fica com o dente estragado
- (8) *Fer*: (*dirigindo-se a Beth*) O, coisa! Coisa! Não é verdade que se comer chi....
- (9) *Raq*: (*interrompe Fer*) coisa?!
- (10) *Fer*: mas eu não sei o nome dela.
- (11) *Beth*: é Beth.
- (12) *Fer*: Oh Beth. Não é verdade que se comer chiclete, mesmo que se escovar, não ...não ...o chiclete não sai e... e... tra... estraga os dentes?
- (13) *Beth*: é... açúcar não faz bem, não, pr'os dentes.
- (14) *Fer*: viu? (*olhando Joana*)
- (15) *Cam*: mas a gente repartimos,né? (*olhando Raquel*) uma bala para cada
- (16) *Raq*: até eu, né?
- (17) *Fer*: e a bala fica grudada... e a bala fica grudada...no dente.
- (18) *Raq*: a minha já saiu porque eu tirei com o (*b) negócio.
- (19) *Fer*: (*b) já sei, já sei! (*coloca o lápis na boca*) Com espeto. Um espetinho pequeno
- (20) *Beth*: não pode é chupar demais, bala, nem chiclete. Muito açúcar faz mal.

(21) *Jo*: eu, como **pouco** doce (*olha Beth e continua a desenhar*).

(22) *Cam*: eu também!

(23) *Raq*: eu também!

(24a) *Jo*: Eu **só** como... um doce.

(24b) Eu como todo dia, **só que** eu, eu como **pouco** (*continua a desenhar*).

(25) *Fer*: ah! o fio dental!

(*Jo murmura alguma coisa para Fernando*).

(26) *Fer*: sabe, meu pai disse... ele vende um montão de sorvete!

(27) *Raq*: e se comer sorvete, voce fica res... friado. Não come mais! (*como se fosse uma ordem*).

(28) *Fer*: Eu vou trazer pra voces. É só voces ficar de bem de mim que eu trago sorvete.

† Résumé

L'objet de cette recherche porte sur l'étude l'argumentation chez des enfants de langue portugaise (brésilien) dont la moyenne d'âge est de 5 ans et s'insère dans le cadre théorique de la Sémantique des Langues Naturelles élaboré par O. Ducrot et ses collaborateurs. Dans un premier temps, nous avons examiné brièvement la conception d'argumentation rhétorique, en soulignant le rôle que la langue joue dans ce contexte précis. Nous avons alors sélectionné quelques lignes de recherches réalisées par des psychologues et des psycholinguistes qui travaillent sur ce sujet, et ce, dans une perspective génétique. En général, ces recherches expérimentales mettent en lumière le caractère tardif de la *production* du discours argumentatif, tout comme la *compréhension* de morphèmes argumentatifs - opérateurs et connecteurs - chez de jeunes sujets.

A l'encontre de la conception traditionnelle d'argumentation et de langue-instrument de communication qui prédomine dans ce domaine, nous présentons quelques aspects de la théorie de l'Argumentation dans la Langue (ADL) qui donne une nouvelle dimension aux problèmes sémantiques classiques de *sens/signification*; ce nouvel éclairage permet alors de remettre en question la conception de langue-instrument de communication. Pour réaliser une étude dans cette perspective, nous avons constitué un *corpus* au sein d'une classe de maternelle, dans des situations d'échanges linguistiques. A partir de là, nous avons procédé à une analyse d'énoncés, en mettant l'accent sur trois points les *relations argument(s)-conclusion(s)* produites par les locuteurs, les *topoi* sur lesquels s'appuient ces relations et le fonctionnement de quelques *concessives* telles que - *mas, só que, mesmo que*. En ce qui concerne surtout ce dernier point, nous avons pu décelé certains aspects polyphoniques de ces énoncés, ce qui nous a permis de mettre en relief une dimension fondamentale du cadre théorique dans lequel s'insère notre étude.

Dès lors, ces analyses nous permettent d'une part, d'affirmer qu'il existe déjà une argumentation bien élaborée à cet âge - et d'autre part, de réfléchir sur des questions plus générales, telles que la conception de langue/langage et la relation langage/cognition qui prédominent dans les travaux récents en Psychologie.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, A.R. & BELNAP, L. (1975) Entailment: The Logic of Relevance and Necessity. Princenton: Princenton University Press.

ANSCOMBRE, J.C. (1973) Même le roi de France est sage, *Communications*, 20, 40-82.

ANSCOMBRE, J.C. (1976) Argumentation et pragmatique intégrée, *Recherches Linguistiques*, 4, 1-12.

ANSCOMBRE, J.C. (1979) Délocutivité benvenistienne, délocutivité généralisée et performativité, *Langue Française*, 42, 69-84.

ANSCOMBRE, J.C. (1980) Voulez-vous dériver avec moi?, *Communications*, 32, 61-124.

ANSCOMBRE, J.C. (1985) Grammaire traditionnelle et grammaire argumentative de la concession, *Revue Internationale de Philosophie*, 155 (4), 333-350.

ANSCOMBRE, J.C. (1989) Théorie de l'argumentation, topoï, et structuration discursive, *Revue Québécoise de Linguistique*, 18 (1), 13-55.

ANSCOMBRE, J.C. (1990a) Les syllogismes en langue naturelle. Dédution logique ou inférence discursive?, *Cahiers de Linguistique Française*, 11, 215-240.

ANSCOMBRE, J.C. (1990b) Thème, espaces discursifs et représentation événementielle. In J.C. Anscombe & G. Zaccharia Fonctionnalisme et pragmatique de la notion de thème, Milano: Edizioni Unicopli, 43-150.

ANSCOMBRE, J.C. (1991) Dynamique du sens et scalarité. In A. Lempereur (ed.) L'argumentation, Bruxelles: Mardaga, 123-146.

ANSCOMBRE, J.C. (1994a) La sémantique française au XX siècle: de la théorie de la référence à la théorie des stéréotypes, *Actes du Colloque "La Linguistique Française. Bilan et perspective à la fin du xxème siècle"*. Universidad de Zaragoza, nov. de 1993.

ANSCOMBRE, J.C. (1994b) La théorie des topoï: sémantique ou rhétorique?, *Hermès* (no prelo).

ANSCOMBRE, J.C. (1994c) Proverbes et formes proverbiales: valeur évidentielle et argumentative, *Langue Française*, 102, 95-107.

ANSCOMBRE, J.C. (1995a) Topique or not topique: Formes topiques intrinsèques et formes topiques extrinsèques, *J. of Pragmatics*, 24 (1/2), 115-141.

ANSCOMBRE, J.C. (1995b) De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï . In J.C. Ancomb (ed) Théorie des topoï, Paris: Editions Kimé, 11-47.

ANSCOMBRE, J.C. (1995c) La nature des topoï. In J.C. Ancomb (ed.) Théorie des topoï, Paris: Editions Kimé, 49-84.

ANSCOMBRE, J.C. & DUCROT, O. (1977) Deux *mais* en français ?, *Lingua*, 43, 23 - 40.

ANSCOMBRE, J.C. & DUCROT, O. (1983) L'argumentation dans la langue, Bruxelles: Mardaga.

ANSCOMBRE, J. C. & DUCROT, O. (1986) Argumentativité et informativité. In M. Meyer (ed.) De la métaphysique à la rhétorique, Ed. Université de Bruxelles, 79-93.

APOTHELOZ, D., BOREL, M.-J., PEQUEGNAT, C. (1984) Discours et raisonnement. In J.-B. Grize Sémiologie du raisonnement, Berne: Peter Lang.

APOTHELOZ, D. & MIEVILLE, D. (1989) Cohérence et discours argumenté. In M. Charolles The resolution of Discourse, Hamburg: Buske.

ARMENGAUD, F. (1990) La pragmatique, (Que-sais-je?), Paris: PUF (1 e., 1985).

BALLY, Ch. (1965) Linguistique générale et linguistique française, Berne: Francke, (4 e)

BANKS, L. & WELLS, A. (1979) L'incompatibilité et la négation, apresentação no Symposium do Centre International d'Epistémologie Génétique, "*La logique des significations*" (junho de 1979).

BANKS, L., & MARTI, E. (1981) Les premiers énoncés négatifs, 8 *Schweizerische Tagung Psychologischer Forscher Bernal/ Suíça*, (Abstracts: 7)

BANKS, L. & WELLS, A. (1987) L'incompatibilité et la négation. In Piaget & Garcia, *La logique des significations*, Genève: Murionde.

BANKS-LEITE, L. (1986) *Os primeiros enunciados negativos na criança*, (Ensaio apresentado ao IEL / UNICAMP para ingresso no programa de doutorado em Lingüística)

BANKS-LEITE, L. (1992) *Aspectos polifônicos da linguagem infantil: as pressuposições da negação*, Projeto de doutoramento apresentado ao IEL/ UNICAMP.

BANKS-LEITE, L. (1994) L'argumentation chez l'enfant: une esquisse d'étude sur les topoi, *Mémoire de D.E.A en Sciences du Langage*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

BANKS-LEITE, L. (1995) Representação e comunicação: o estudo de funções lingüísticas em Psicologia. In *Temas de Psicologia* (no prelo).

BARTHES, R. & BOUTHES, J.-L. (1987) Lugar comum, *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa: Imprensa Nacional, vol. 11, 266-277 (sem indicação de data do original).

BASSANO, D. (1990) De la logique au langage: vers une psycholinguistique de l'énonciation, *Archives de Psychologie*, 58, 213-234.

BASSANO, D. (1991) Opérateurs et connecteurs argumentatifs: une approche psycholinguistique, *Intellectica*, 11(1), 149-191.

BASSANO, D. & CHAMPAUD, Ch. (1987) La fonction argumentative des marques dans la langue, *Argumentation*, 1 (2), 175-199.

BASSANO, D. & CHAMPAUD, Ch. (1989) The argumentative connective *même* in French: an experimental study in eight-to-ten year-old children, *Journal of Child Language*, 16, 643-664.

- BASSANO, D., CHAMPAUD, Ch. & KAIL, M. (1988) Présuppositions et fonctions argumentatives dans le traitement des connecteurs, *Przeegląd Psychologiczny*, 31 (1) (pré-print de artigo publicado em polonês), 17-39.
- BENVENISTE, E. (1966) Problèmes de Linguistique générale, Paris: Gallimard, vol I,
- BERTHOUD, I. & OTHENIN-GIRARD, Ch. (1983) L'étude génétique des subordonnées: propositions méthodologiques. In J.P.Bronckart, M. Kail & G. Noizet Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 189-198.
- BETH, E.W. & PIAGET, J. (1961) Epistémologie mathématique et Psychologie, Paris: PUF (Etudes d'Epistémologie Génétique, vol. XIV).
- BRONCKART, J.P. (1977) Théories du langage: une introduction critique. Bruxelles: Mardaga.
- BRONCKART, J.P. (1985a) Le fonctionnement des discours, Paris: Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1985b) Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement? Paris: Unesco/ Delachaux & Niestlé.
- BRUXELLES, S. & RACCAH, P.Y. (1992) Argumentation et sémantique: Le parti-pris du lexique. In Walter De Mulder, Franc Schuerewegen and Liliana Tasmovski (eds.), *Enonciation et Parti-Pris*, 59-73. Amsterdam: Rodopi..
- BRUXELLES, S., DUCROT, O. & RACCAH, P.-Y. (1995) Argumentation and the lexical topical fields, *Journal of Pragmatics*, 24, 99-114.
- BUSINO, G. (1982) Préface. In J.-Bl. Grize De la logique à l'argumentation, Genève: Droz.
- CARON, J. (1983) Langage et argumentation: étude d'enchaînements d'énoncés. In La pensée naturelle, Paris, PUF, 229-240.
- CARON, J. (1985) Le rôle des marques argumentatives dans le rappel d'un texte, *Bulletin de Psychologie*, 371, 775-784.
- CARON, J. (1987) Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation. In G. Piérait-Le Bonniec (ed.) Connaître et le dire, Bruxelles: Mardaga.

CARON, J. & CARON-PARGUE, J. (1992-93) Représentation et communication: l'intégration de la dimension pragmatique, *Bulletin de Psychologie*, 412, 729-736.

CASTRO, M. F. P. de (1992) Aprendendo a argumentar, Campinas: Editora da Unicamp.

CELLERIER, G. (1973) Piaget, Paris: PUF (SUP).

CHAMPAUD, Ch. (1993) Rapport sur l'Argumentation (avec une bibliographie) présenté à la Société Française de Psychologie, Poitiers, 13-15 Mai 1993 (atelier de conjoncture "Raisonnements")

CHAMPAUD, Ch. (1994) L'argumentation, *Psychologie Française*, 39 (2), 93-103.

CHAMPAUD, Ch. & BASSANO, D. (1987a) Argumentative and informative functions of french intensity modifiers "presque" (almost), "à peine" (just, barely) and "à peu près" (about): an experimental study of children and adults, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(6), 603-631.

CHAMPAUD, Ch. & BASSANO, D. (eds.) (1987b) Argumentation and Developmental Psycholinguistics: developmental studies. Special issue of the review *Argumentation*.

CHAMPAUD Ch. & BASSANO, D. (1994) French concessive connectives and argumentation: an experimental study in eight to ten-year-old children, *Journal of Child Language*, 21(2), 415-438.

COIRIER, P., COQUIN-VIENNOT, D., GOLDER, C. & PASSERAULT, J. M. (1990) Le traitement du discours argumentatif: recherches en production et en compréhension, *Archives de Psychologie*, 58, 315-348.

COIRIER, P. & GOLDER, C. (1993) Writing Argumentative Text: a developmental study of the acquisition of supporting structures, *European Journal of Psychology of Education*, VIII (2), 169-181.

COOK-GUMPERZ, J. (1981) Persuasive talk. The social organization of children's talk. In J. Green & C. Wallat (eds.) Ethnography and language in educational settings, Nowood, NJ: Ablex.

CORSARO, W. A. & RIZZO, T.A. (1990) Disputes in the peer culture of American and Italian nursery school children. In A. Grimshaw (ed.) Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversation, Cambridge UK: C.U.P.

CULIOLI, A. (1990) Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations. Paris: Ophrys.

DASCAL, M. & FRANÇOZO, E. (1988/89) The pragmatic turn in Psycholinguistics: problems and perspectives, *Theoretical Linguistics*, 15 (1/2), 1-23.

DASCAL, M. & KATRIEL, T. (1977) Between semantics and pragmatics: two functions of "but" - Hebrew "aval" and "ela", *Theoretical Linguistics*, 4, 143- 172.

DESCARTES, R. (1961) Discurso do método, Lisboa: Sá da Costa (orig. 1637).

DOLZ, J. Learning argumentative capacities, *Argumentation* (no prelo)

DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1994) Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte, *Repères*, 10, 163-178.

DOMAHIDY-DAMI, C. & BANKS-LEITE, L. (1983) El método clínico en Psicología. In A. Marchesi et al. (eds) Psicología Evolutiva I. Teorías y métodos. Madrid: Alianza Editorial, 401 - 419.

DOMAHIDY-DAMI, C. & BANKS-LEITE, L. (1987) As provas operatórias no exame das funções cognitivas. In L. Banks-Leite (org) Piaget e a Escola de Genebra, São Paulo: Cortez, 111 - 123.

DORVAL, B. & GUNDY, F. (1990) The development of arguing in discussions among peers, *Merrill - Palmer Quarterly*, 36 (3), 389-409.

DUCRET, J.-J. (1984) Jean Piaget - savant et philosophe Genève: Droz (II vol.).

DUCROT, O. (1977) Princípios de semântica lingüística - Dizer e não dizer, São Paulo: Cultrix (orig. 1972).

DUCROT, O. (1980a) Les échelles argumentatives, Paris: Les Editions de Minuit (orig. 1973).

DUCROT, O. (1980b) Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. In Les mots du discours, Paris: Editions de Minuit.

DUCROT, O. (1982a) La notion de sujet parlant, *Recherches sur la philosophie et le langage*, 2, 65 - 93.

DUCROT, O. (1982b) L'argumentation et l'acte d'argumenter, *Cahiers de Linguistique Française*, 4, 143-163.

DUCROT, O. (1984a) Structuralisme, énonciation et sémantique. In Le dire et le dit, Paris: Editions de Minuit, 67-94 (orig. 1978),

DUCROT, O. (1984b) Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation, Le dire et le dit, Paris: Editions de Minuit.

DUCROT, O. (1986) Titres et travaux: Domaines étudiés, publications, Orientation générale de la recherche, Université de Genève, 5-29.

DUCROT, O. (1987a) Sémantique et vérité: un deuxième type de rencontre, *Recherches Linguistiques*, 16, 53-63.

DUCROT, O. (1987b) Argumentation et topoï argumentatifs. *Actes de la 8ème rencontre des professeurs de français de l'enseignement supérieur de l'Université de Helsinki*, 27-57.

DUCROT, O. (1989a) Énonciation et polyphonie chez Charles Bally. In Logique, structure et énonciation, Paris: Minuit, 165-191 (orig. 1986)

DUCROT, O. (1989b) Topoï et sens, *Actes du 9ème Colloque d'Albi*, 1-22.

DUCROT, O. (1990) Polifonía y argumentación, Cali, Colombia: Universidad del Valle.

DUCROT, O. (1991) Argumentation et persuasion, *Actes du Colloque "Énonciation et Parti-pris" de l'Université d'Anvers*, 143 - 158.

DUCROT, O. (1993a) Les topoï dans la "Théorie de l'argumentation dans la langue". In Ch. Plantin (ed.) Lieux communs, stéréotypes, clichés, Paris: Kimé.

DUCROT, O. (1993b) Opérateurs argumentatifs et analyse de textes. In W.J. Ashby, M. Mithun; G. Perissinotto & E. Raposo (eds.) Linguistic Perspectives on the Romance Languages, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, B.V., 45-62.

DUCROT, O. (1995a) Topoi et formes topiques. In J. C. Anscombe, Théorie des topoi. Paris: Kimé, 85-99 (*artigo modificado de um texto publicado no Bulletin d'études de linguistique française de l'Université de Tokio, 22, 1988.*)

DUCROT, O. (1995b) Les modificateurs déréalisants, *J. of Pragmatics*, 24, 145-165.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M. (1995) Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris: Editions du Seuil.

FRANÇOIS, F.(1981) Dialogue et mise en mots. Dialogue adultes-enfants et enfants-adultes en maternelle, *Journal de Psychologie normale et pathologique*, 2-3, 241-247.

FRANÇOIS, F.(1982) Ebauches d'une dialogique, *Connexions*, 38, 63-87.

GARVEY, C. (1992) Talk in the study of socialization and development, special issue of *Merril-Palmer Quarterly*, 38(1), Detroit MI: Wayne State University Press.

GEACH, P.T. (1972) Logic Matters, Oxford: Blackwell.

GERALDI, J.W., GUIMARÃES, E.R.J. & ILARI, R. (1985) Operadores de argumentação e diálogo, *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 9,143-157.

GILLIERON, Ch., MARTI, E. & BANKS, L. (1979) La négation dans la logique naturelle des enfants de 2 à 7 ans. Projeto de pesquisa subsidiado pelo *Fonds National de Recherche Scientifique (FNRS)*, Suíça.

GILLIERON, Ch. (1983) Refléxions préliminaires à une étude de la négation, *Archives de Psychologie*, 52, 231-253.

GOLDER, C. (1992a) Arguer: de la justification à la négociation, *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.

GOLDER, C. (1992b) Justification et négociation en situation monogérée dans les discours argumentatifs, *Enfance*, 46(1/2), 99-112.

GOLDER, C. (1992c) Production of elaborated Argumentative Discourse: the role of cooperativeness, *European Journal of Psychology of Educacion*, VII (1), 51 - 59.

GOLDER, C. (1992d) Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif: la recevabilité des arguments, *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, 31-43.

GOLDER, C. (1993) Savez vous argumenter à la mode... à la mode des petits?, *Enfance*, 47(4), 359-376.

GOLDER, C. (1994) Argumentative Text Writing: Developmental Trends, *Discourse Processes*, 19, 187-210.

GRANGER, G.G. (1976) L' épistémologie génétique et l'étude de la pensée symbolique, *Revue Européenne des Sciences sociales*, 14, 203-218.

GRICE, H.P. (1979) Logique et conversation, *Communications*, 30, 57-72 (orig. 1975).

GRIZE, J. B. (1958) Portée et limites de la formalisation. In J.B.Grize, De la logique à l'argumentation, Genève/Paris: Librairie Droz, 1982, 37-48.

GRIZE, J.B. (1962) Remarques sur les limitations des formalismes, *ibid*, 67-90.

GRIZE, J.B. (1967) Vers une psycho-logique, *ibid*, 115-131.

GRIZE, J.B. (1976a) Logique et organisation du discours, *ibid*, 171-181.

GRIZE, J.B. (1976b) Logique et argumentation, *ibid*, 183-195.

GRIZE, J.B. (1982) Vers une logique naturelle, *ibid*, 25-33.

GRIZE, J.B. (1989) Aperçu de logique naturelle: une alternative au traitement logico-mathématique de l'information, *Semiotica*, 77(1/3), 195-199.

GRIZE, J.B. (1990a) Psychologie génétique et logique, *Archives de Psychologie*, 58, 55-64.

GRIZE, J. B. (1990b) Logique et langage, Paris: Ophrys.

GRIZE, J.B. (1992) Argumenter, Prouver et Calculer. In P.Y. Raccah L'Argumentation dans le langage, Gent: Communication & Cognition, 13-19.

GRUNIG, B.N. (1981) Plusieurs pragmatiques, *DRLAV*, 25, 101-118.

GUIMARÃES, E.R.J. (1983) Sobre alguns caminhos da Pragmática, *Série Estudos - Sobre pragmática*, 9, Uberaba, 15-29.

GUIMARÃES, E.R.J. (1987) Texto e Argumentação, Campinas: Pontes.

GUIMARÃES, E.R.J. (1995) Os limites do sentido, Campinas: Pontes.

HORN, L. (1985) Metalinguistic negation and pragmatic ambiguity, *Language*, 61 (1), 121-174.

JAKOBSON, R. (1963) Linguistique et poétique. In Essais de linguistique Générale, vol. 1. Les fondations du langage, Paris: Editions de Minuit, 209-248 (orig. 1960);

JISA, H. (1987) Sentence connectors in French children's monologue performances, *Journal of Pragmatics*, 11, 607-621.

KAIL, M. & WEISSENBORN, J. (1984a) A development cross-linguistics study of adversative connectives: French "mais" and German "aber" vs. "sondern", *Journal of Child Language*, 11, 143-158.

KAIL, M. & WEISSENBORN, J. (1984b) L'acquisition des connecteurs: critiques et perspectives. In G. Moscato & G. Piérait-Le-Bonniec, Le langage: construction et actualisation, Public.Université de Rouen, 98.

KAIL, M. & WEISSENBORN, J. (1991) Conjonctions: Developmental issues. In G. Piérait-Le-Bonniec & M. Dolitsky (eds.) Language bases... Discourse bases, Amsterdam: Benjamins.

KALOKERINOS, A. (1993a) , Spaces of Discourse: an Argumentative Point of View on Coherence (*pré - print*).

KALOKERINOS, A. (1993b) Pour une sémantique discursive des phénomènes scalaires, *Thèse de doctorat en Sciences du Langage*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

KARMILOFF-SMITH (1979a) A functional approach of child language: a study of determiners and reference, Cambridge University Press, 1979.

KARMILOFF-SMITH (1979b) Language development after five. In P. Fletcher & M. Garman, Language acquisition: studies in first language development, Cambridge: Cambridge University Press.

KLEIBER, G. (1989) Généricité et typicalité, *Le français Moderne*, 57,129- 154.

KOCH, I.V. (1984) Argumentação e linguagem, São Paulo: Cortez.

KÖNIG, E. (1985) On the history of concessive connectives in English. Diachronic and synchronic evidence, *Lingua*, 66, 1-19.

LAURSEN, B. & HARTUP, W. (1989) The dynamics of preschool children's conflicts, *Merrill-Palmer Quartely*, 35, 281-297.

LYONS, J. (1980) Introdução à Semântica, Lisboa (original, 1977)

McCLURE, E. & GEVA, E. (1983) The development of the Cohesive Use of Adversative Conjunctions in Discourse, *Discourse Processes*, 6, 411-432.

MARCONI, D. & BERTINETTO, P. M. (1984) Analisi di "ma", *Lingua e stile*, 19 (2), 223-258.

MARTIN, R. (1985) Argumentation et sémantique des mondes possibles, *Revue Internationale de Philosophie*, 155,302-321.

MILLER, M. (1987) Argumentation and cognition. In M. Hickmann (ed.) Social and funcional approaches to language and thought, New York: Accademic Press, 225-249.

MOESCHLER, J. & de SPENGLER, N. (1983) La concession ou la réfutation interdite: approches argumentative et conversationnelle, *Cahiers de Linguistique Française*, 4, 7-36.

NEVES, M.H.M. (1984) O coordenador interfrasal "mas" - invariância e variantes, *Alfa*, 28, 21-42.

OLERON, P. (1993) L'argumentation, (Que-sais-je?) Paris: PUF (1a. edição, 1983)

ORSOLINI, M., PONTECORVO, C., AMONI, M. (1989) Discutire a Scuola: interazione sociale e attività cognitiva, *Giornale Italiano di Psicologia*, XVI (3), 479-511

PARRET, H. (1980) Pragmatique philosophique et épistémologie de la pragmatique: connaissance et contextualité. In H. Parret (ed.) Le langage en contexte. Etudes philosophiques et linguistiques de pragmatique, Amsterdam: John Benjamins B. V.

PERELMAN, Ch. (1987) Argumentação, Enciclopédia Einaudi, Lisboa: Imprensa Nacional, vol. 11, 234-265 (sem indicação de data da edição original).

PERELMAN, Ch. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1970) Traité de l'Argumentation - La nouvelle rhétorique, Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles: Institut de Sociologie (1. e. 1958).

PETERSON, C. (1986) Semantic and pragmatic uses of "but", *Journal of Child Language*, 13, 583-590.

PIAGET, J. (1967) La psychologie de l'intelligence, Paris: Collin (1. e. 1947).

PIAGET, J. (1972) Essai sur les transformations des opérations logiques, Paris: PUF (1. e. 1952).

PIAGET, J. (1974) La prise de conscience, Paris: PUF.

PIAGET, J. (1993) Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé (1. e. 1924).

PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. (1967) La genèse du nombre chez l'enfant, Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé (1. e. 1941).

PIAGET, J. & GARCIA, R. (1987) La logique des significations, Genève: Murionde.

PIERAUT-LE-BONNIEC, G. (1987) Psychologie et logique, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XXV, 131-143.

PIERAUT-LE-BONNIEC & VALETTE, M. (1987) Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. In G. Piéraud-Le-Bonniec (ed.) Connaître et le Dire, Bruxelles: Mardaga, 263-275.

PLANTIN, Ch. (1990) Essais sur l'argumentation, Paris: Kimé.

PONTECORVO, C. (1987) Discussing for reasoning: The role of argument in the knowledge construction. In E. De Corte, J.G.L.C. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (eds.) Learning and Instruction. A publication of the European Association for Research of Learning and Instruction, Oxford/ Leuven: Leuven University Press, 71-84.

PONTECORVO, C. (1990) Opposition, explication et invocation de règles dans la discussion en classe entre enfants de 5 ans, *CALAp*, 7/8, 55-69.

REBOUL, O. (1993) La rhétorique (Que sais-je?) Paris: PUF (1. e. 1984).

RECANATI, F. (1979a) Le développement de la pragmatique, *Langue Française*, 42, 6-20

RECANATI, F. (1979b) La transparence de l'énonciation, Paris: Editions du Seuil.

ROSAT, M.-C. (1991) A propos de réalisations orales et écrites d'un texte argumentatif, *Etudes de Linguistique appliquée*, 81, 119-130.

SEARLE, J.R. (1972) Les actes de langage, Paris: Hermann (orig. 1969).

SMOLKA, A.L. B., BANKS-LEITE, L., de GOES, M.C.R., PINO, A., RIPPER, A. V. (1991) Processos de construção de conhecimento na dinâmica das interações no contexto pré-escolar. Projeto subsidiado pela *FAPESP*.

TORDESILLAS, M. (1994) Últimas tendencias en Lingüística Francesa, Actes du Colloque "*La linguistique française: bilan et perspectives à la fin du XX ème siècle*", Universidad de Zaragoza, nov. de 1993.

TOULMIN, S. (1958) The use of arguments, Cambridge: Cambridge University Press.

TRAPP, R. (ed.) (1990) The Empirical Study of Argumentation, Special issue of the review *Argumentation*, vol. 4 (2) Dordrecht: Reidel.

VAN DIJK (1992) Episódios como unidades de análise do discurso. In Cognição, discurso e interação (org. e apresentação de Ingedore V. Koch), São Paulo: Contexto (artigo orig. 1982).

VINH-BANG (1966) La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant. In J. de Ajuriaguerra et al. Psychologie et épistémologie génétique: thèmes piagétiens, Paris: Dunod.

VOGT, C. (1978) Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções "porque", "pois" e "já que", *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1, 35-50.

VOGT, C.(1981) Pour une pragmatique des représentations, *Semantikos*, 5, 1-36.

VOGT, C. & DUCROT, O. (1980) De magis a mas: uma hipótese semântica. In Linguagem, Pragmática e ideologia, São Paulo: Hucitec.

WEISS, D. & SACHS, J. (1991) Persuasive Strategies Used by Preschool Children, *Discourse Processes*, 14, 55-72.