

## ELEMENTOS BÁSICOS PARA A ANÁLISE DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

### BASIC ELEMENTS FOR THE ANALYSIS OF ARGUMENTATIVE TEXTS IN PORTUGUESE

DORIS DE ALMEIDA SOARES\*

**RESUMO:** Tomando por base a análise semiolinguística de Patrick Charaudeau, este artigo apresenta alguns conceitos-chave referentes à produção e à recepção do texto argumentativo numa perspectiva da análise do discurso, linha francesa. Para situar o leitor com relação às bases teóricas dessa área, o artigo discorre sobre a teoria da enunciação e o ato comunicativo, os participantes do discurso, a noção de gênero e *script*, e a argumentação. A seguir, ele ilustra estes e outros elementos cruciais para argumentação, tais como a polifonia, a adjetivação subjetiva, os operadores argumentativos, as marcas de pressuposição e o jogo dos implícitos em um texto escrito por um aluno de Letras (Português/Literaturas) em uma universidade federal no Rio de Janeiro. Por fim, ele conclui demonstrando a importância de familiarizar os alunos de Letras com os conceitos aqui trabalhados, visando à produção de textos argumentativos melhores.

**Palavras-chave:** análise do discurso escrito; semiolinguística; argumentação.

**ABSTRACT:** Based on Patrick Charaudeau's semiolinguistics analysis, this article presents some key concept related to the production and reception of written discourse in the light of French discourse analysis. To situate the reader as regards the theoretical bases of this field, this article talks about the enunciation theory and the communicative act, the discourse participants, the notions of genre and script, and argumentation. Next, it illustrates these and other crucial elements to the construction of argumentation such as polyphony, subjective adjectivation, discourse markers, presupposition and implicitness in a text produced by a Portuguese/Literature undergraduate student. Finally, it establishes the importance of familiarizing Language undergraduate students with the concepts hereof described to enhance their written production.

**Keywords:** written discourse analysis; semiolinguistics; argumentation.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo conceituar alguns dos elementos que são fundamentais para uma melhor compreensão acerca do discurso escrito e que devem ser

---

\* PUC-RJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil, <dorissoares@terra.com.br>.

explorados nos cursos de redação com vistas a auxiliar o desenvolvimento das habilidades relacionadas à produção de textos, especialmente no contexto acadêmico.

Assim, primeiramente ele apresenta uma seleção de assuntos relacionados à produção e à recepção do discurso escrito, dentre eles a natureza da enunciação e do enunciado, o papel dos participantes do discurso e dos saberes partilhados na coenunciação, a noção de gênero e *scripts*, e a argumentação e as formas de organização do discurso argumentativo.

Além destes, outros elementos cruciais para argumentação, tais como a polifonia, a adjetivação subjetiva, os operadores argumentativos, as marcas de pressuposição e o jogo dos implícitos, também são pontuados. Estes serão ilustrados à medida que aparecem em uma redação produzida por um aluno do curso de graduação em Letras (Português/Literaturas) de uma universidade pública no Rio de Janeiro, versando sobre o tema *o sistema de cotas no vestibular*.

## 1.A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO ESCRITO

Durante muito tempo, a Linguística pretendeu estudar a língua como um objeto abstrato, isolado de qualquer contexto de uso. Segundo essa concepção, cada enunciado seria portador de um sentido estável, conferido pelo locutor, a ser decifrado por um receptor que dispusesse do mesmo código. Portanto, nessa visão, a atividade linguística estaria inscrita no enunciado e sua compreensão dependeria essencialmente de um conhecimento do léxico e da gramática da língua. O contexto estaria relegado a um papel periférico, fornecendo dados que permitissem desfazer as eventuais ambiguidades dos enunciados (cf. MAINGUENEAU, 2004; PAULIUKONIS e GAVAZZI, 2003; KOCH, 2003).

No entanto, a reflexão contemporânea sobre a linguagem propõe uma nova forma de analisar os constituintes da língua. Assim, adota-se a terminologia *frase* (sentença) para a unidade formal do sistema da língua, estruturada de acordo com os princípios da gramática e passível de um número ilimitado de realização, e o termo *enunciado* como uma unidade elementar da comunicação verbal — uma sequência dotada de sentido e sintaticamente completa no âmbito de um determinado gênero de discurso (cf. KOCH, 2003, p. 11; MAINGUENEAU, 2004, p. 54). Essa abordagem entende que o significado do enunciado não jaz adormecido no texto, mas é coconstruído pelos participantes do ato comunicativo, num dado contexto e momento sócio-histórico, deixando de lado, assim, a questão do autor e do leitor externos ao texto, para tratar de um autor e de um leitor criados pelo discurso.

Portanto, para que possamos elaborar o discurso escrito de forma que este seja compreendido pela comunidade discursiva, faz-se necessário conhecer melhor o papel dos participantes da enunciação e das competências necessárias para construção do sentido a partir do texto.

## 1.1 Os participantes do discurso e seus saberes

Segundo Maingueneau (2004, p. 54), toda enunciação, mesmo produzida sem a presença física de um destinatário, como no caso do discurso escrito, é marcada por uma interatividade constitutiva, definida como uma troca explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, em relação à qual o enunciador constrói seu próprio discurso. Esse conceito deriva da noção de dialogismo, apreendida por Bakhtin (2003), que diz que o escritor, ao construir o seu enunciado, deve defini-lo de maneira ativa, antecipando a percepção deste pelo destinatário, ou seja, o seu conhecimento da situação e do campo cultural da comunicação, suas antipatias, simpatias e convicções. Essa preocupação com o destinatário irá determinar a ativa compreensão responsiva do enunciado pelo leitor, que, por sua vez, ao longo de todo processo de leitura ocupa simultaneamente a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda, completa-o buscando na memória outros enunciados, aplica-o, prepara-se para usá-lo e antecipa-o na primeira palavra.

Partindo dessa conceituação, o ato comunicativo pode ser definido, então, como o resultado de duas atividades, a de produção e a de interpretação, que se processam em uma *mise em scène* (encenação) discursiva, da qual participam, segundo Charaudeau (1992), quatro protagonistas: o EU comunicante, o Eu enunciator, o Tu interpretante e o TU destinatário. Além disso, segundo o princípio da interação, deve haver um reconhecimento recíproco dos papéis específicos desses participantes no ato comunicativo, para que se processe a coconstrução do sentido.

Em linhas gerais, Charaudeau (1992) define o EU comunicante como um sujeito biológico responsável pela produção, integrante de um dado contexto situacional, que pretende interagir com um TU interpretante, também biológico, portador de certo *status* social que aceita a relação de troca que lhe é proposta. Entretanto, para se tornarem seres do discurso, esses dois sujeitos se associam a um EU enunciator e a um TU destinatário, criando um encontro de dois universos linguísticos: o circuito externo, lugar das condições de produção e de interpretação da linguagem, e o circuito interno, lugar do Dizer, onde são postos em cena o TU enunciator e o TU destinatário, responsáveis pelo Fazer, como seres de fala.

Nesse cenário, constrói-se o que Maingueneau (2004, p. 89) chama de contrato de comunicação, responsável pela organização da matéria linguística nos vários modos de organização do discurso. Esse contrato pressupõe um saber comum partilhado, que se apresenta em três níveis, interagindo no processamento do discurso. O primeiro saber, também chamado de competência linguística, está relacionado à compreensão do léxico e da sintaxe da língua utilizada. O segundo saber, também chamado de competência comunicativa, abarca o conhecimento de mundo necessário, para que se compreenda a situação comunicativa, e, por último, a competência genérica está relacionada à experiência do TU interpretante com os diferentes gêneros e conjunto de outros discursos que sustentam a forma pela qual vamos interpretar o enunciado. A utilização desses saberes resulta na possibilidade de o TU interpretante ler as inferências, especialmente as implícitas,

pois, nas palavras de Maingueneau (2004, p. 89), “um texto nunca se mostra totalmente explícito, procedimento decorrente da seletividade do que é relevante em dado momento”.

Quando o material linguístico é organizado de forma não-condizente com o gênero ao qual ele pertence, ou pressupõe, erroneamente, que o TU interpretante partilhe de alguns saberes que, na verdade, não estão disponíveis, temos um discurso escrito que pode causar um estranhamento no leitor, não atendendo as suas expectativas com relação ao gênero e não atingindo o seu propósito comunicativo.

Esse fato é lugar-comum quando tratamos dos textos produzidos em cursos de redação. Por conseguinte, os alunos devem ser conscientizados de que esses saberes se tornam um ponto de apoio tanto para a produção como para a compreensão dos enunciados. Para Bakhtin, conforme explica Faraco (2003, p. 58), “todo dizer é uma réplica e não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva”. Portanto, essa memória deve ser acessada para que possamos coconstruir o significado a partir das marcas verbais e não-verbais do discurso.

Dentro dessa memória, os participantes do jogo discursivo também encontram fórmulas já socialmente estabelecidas para encadear ações visando a um objetivo pragmático. É o caso dos *scripts*, também chamados de *roteiros*, que, ao serem ativados, dizem ao TU interpretante o que esperar de um enunciado em um contexto situacional. Como o discurso é resultado de uma complexa rede de processos em que o EU comunicante e o TU interpretante recorrem a sistemas e estratégias sociocognitivas, a produção e a compreensão de um enunciado envolvem, portanto, mobilizar saberes diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é dado, preestabelecido e estável. Entretanto, para Bakhtin (2003, p. 262), apesar de cada enunciado particular ser individual, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais ele denomina gêneros do discurso. Como nesses gêneros há uma tendência de se repetirem certas características que podem ser apreendidas e, assim, facilitarem o processo de coenunciação, é crucial no processo de ensino-aprendizagem da escrita que os alunos se familiarizem com a forma pela qual o discurso escrito se organiza, especialmente o discurso argumentativo, muito utilizado no meio acadêmico.

## 1.2 Texto e argumentação

De acordo com Magalhães (2003, p. 11-12), por muito tempo, a argumentação foi tomada pelos pesquisadores e, conseqüentemente, pelos professores, como parte de uma tipologia textual sistemática, acreditando-se na pureza dos textos do ponto de vista de sua estrutura, que obedeceria a regras fechadas. No entanto, hoje sabemos que os gêneros discursivos não se apresentam puros e que, em maior ou menor escala, a argumentatividade perpassa todos eles, visto que as próprias escolhas de inclusão ou exclusão de termos ou informações são ideológicas, portanto argumentativas.

Nascimento (2003, p. 85) corrobora esse pensamento dizendo que “argumentar é uma atividade lingüística fundamental, pois através do discurso, o argumentador influencia, intencionalmente, o meio social em que vive, provocando alterações no modo de pensar

ou de se comportar de outros”. Como sujeito social e político, é capaz de orientar argumentativamente o discurso, manifestando um posicionamento pessoal, no sentido de determinadas conclusões.

Ainda sobre a argumentação, Charaudeau (1992) acredita que ela se sustenta sob três pilares: a proposta sobre o mundo, asserção polêmica que desperta dúvidas quanto a sua legitimidade; o sujeito argumentador, que deve engajar-se no questionamento, tomando uma posição favorável ou desfavorável a essa proposta; e o sujeito-alvo, que poderá tanto concordar com o argumentador, quanto discordar dele, embora o objetivo do argumento seja sempre persuadi-lo de sua posição.

Quanto à forma pela qual o material linguístico se organiza, Maingueneau (2004, p. 72-83) afirma que todo gênero está associado a uma determinada estruturação, que pode ser mais ou menos rígida, e visa a certo tipo de modificação da situação da qual participa. Essa finalidade é definida ao se responder à questão implícita: Estamos aqui para dizer ou fazer o quê? Portanto, como o discurso escrito pode circular longe de sua origem e encontrar públicos imprevisíveis, fazendo com que o EU enunciador não tenha controle sobre a sua recepção, este deve ser organizado de forma a possibilitar que o TU interpretante, a partir do uso de suas competências, elabore interpretações condizentes como o propósito comunicativo do discurso.

O autor ainda acrescenta que a estruturação linguística se destina também a garantir a credibilidade da instância de produção, fazendo o TU interpretante perceber a relevância dos fatos e realizar as ações sugeridas pelos comandos implícitos do texto, pois os atos discursivos procuram não só informar, como também modificar comportamentos.

Quando esse direcionamento não ocorre, ou a escolha dos recursos linguísticos (lexis, gramática e pontuação<sup>1</sup>) não colabora para um claro encadeamento entre as partes e o todo, o texto produzido pode parecer “sem foco” e sem um propósito. Consequentemente, na prática pedagógica, é necessário orientar o aluno-escritor para a adequada determinação da finalidade do texto que ele está elaborando, pois esta é indispensável para que o TU destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado e agir em conformidade com o que é esperado dele. Portanto, é necessário trabalhar com o aluno as formas mais comuns de organização do discurso argumentativo na comunidade discursiva onde ele transita.

Quanto a esse assunto, do ponto de vista da Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca<sup>2</sup> (apud RIBEIRO, 2003, p. 123) descrevem três grupos de esquemas argumentativos. Primeiramente, há aqueles que se assemelham ao raciocínio lógico, por isso são chamados de quase-lógicos. Nessa categoria, encontramos o argumento de comparação (confronto entre dois elementos com base nas relações de oposição), de

---

<sup>1</sup> Maingueneau (2004, p. 80) lembra que “faz-se necessária uma pontuação unívoca e minuciosa quando o leitor não participa ou participa muito pouco do universo do autor, quando a conveniência entre eles é fraca”.

<sup>2</sup> PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1996) *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

ordenamento e de ordenação quantitativa. O segundo esquema parte de uma visão do real já existente para promover uma outra, subjetiva, destacando-se a argumentação causal, que privilegia os motivos, as explicações e as causas de um fato, e a pragmática, que possibilita a apreciação de um ato ou acontecimento, segundo suas consequências favoráveis ou desfavoráveis. Tem-se ainda os argumentos de autoridade, que se apoiam no prestígio de um indivíduo, ou de uma coletividade, para obter a aprovação de uma tese. O último esquema se configura como meio de prova de afirmações, conceitos e conclusões acerca da estrutura do real. Dentre eles, destaca-se o argumento pela ilustração, que usa casos singulares para comprovar fatos gerais.

Além desses esquemas, os autores ainda fazem menção a um outro tipo de recurso, a metáfora, vista como figura de discurso, e não como figura de palavra ou de construção, seduzindo o leitor e encaminhando-o para uma determinada conclusão e o raciocínio da concessão-restritiva. Esta é usada quando o tema é muito polêmico para que o argumentador pareça concordar com um ponto, a fim de poder contestá-lo de forma a conseguir a adesão a sua tese.

No âmbito do ensino de redação no contexto acadêmico em língua inglesa, segundo Oshima e Hogue (1991), as dissertações que seguem uma sequência lógica de organização de ideias (cronológica-espacial; causa-efeito; comparação-contraste; previsão-detalhe) são os modelos mais comuns. Já Palmiere e Mattos (1992), ao tratarem dos textos em português como língua materna, definem dois esquemas argumentativos (exposição-refutação-nova fundamentação e exposição-mostra dos aspectos positivos-refutação de contra-argumentos possíveis-conclusão) como os mais comuns.

Já no âmbito das pesquisas em uma análise do discurso mais preocupada com o fenômeno das interações e da problemática psicossociolinguística da comunicação humana, vários autores como Oliveira (1996), Nascimento (2003) e Ribeiro (2003) têm recorrido ao arcabouço teórico oriundo da análise semiolinguística de Patrick Charaudeau (1992) para depreender e investigar os elementos que participam no contexto da produção e recepção do discurso oral e escrito. Em linhas gerais, segundo Pauliukonis, Santos e Gavazzi (1996, p. 82), essa forma de análise focaliza a importância do ato de enunciação em si, a subjetividade no discurso, a teoria dos atos de fala e os princípios da pragmática. Além disso, esses conceitos têm norteado estudos cujo objetivo é a investigação da macroestrutura dos textos argumentativos, principalmente aqueles pertencentes ao gênero jornalístico, tais como o editorial e o jornal televisivo.

Esse modo de analisar a estrutura organizacional do discurso, conhecida como Dispositivo Argumentativo de Charaudeau, contém quatro elementos: *proposta*, *tese*, *persuasão* e *concessão*. O primeiro elemento, a *proposta*, é condição *sine qua non* para que haja argumentação e é sempre independente em relação ao texto produzido, pois é elaborada durante a produção de outro texto, no qual ela desempenha o papel de tese, podendo também ser confundida com o tema, caso ela seja implícita. Quanto ao enunciador da *proposta*, este pode ser um indivíduo, ou seja, um cidadão comum ou uma figura pública, ou então uma coletividade, representada nas fórmulas do tipo *dizem que*, *sabe-se que* etc. Por via de regra, esse enunciador não é o autor do texto, no entanto, esses

sujeitos podem coincidir no caso da autocitação, como, por exemplo, numa proposta em que o autor diga algo similar a *no artigo anterior, afirmei x*.

Quanto ao enunciador, ele pode assumir uma posição de relativa neutralidade através da argumentação ponderada, pesando os prós e os contras da proposta, ou expressar a sua adesão ou rejeição à tese. No entanto, como nenhum enunciado é totalmente isento de subjetividade, nas situações reais de comunicação, teremos diferentes graus de adesão ou rejeição, e, até mesmo na ponderação, podemos encontrar elementos tendenciosos para um dos lados.

A *tese* é definida em Oliveira (1996, p. 136) como a proposição cuja veracidade o autor procura demonstrar, podendo coincidir com a proposta, ser uma variante dela (quando essa adesão se dá com restrições) ou ainda ser a sua negação total ou parcial, quando a rejeita. Quanto a esse constituinte, Nascimento (2003, p. 86) acrescenta que ela é a asserção para a qual se orienta argumentativamente todo o texto, sendo a conclusão da qual se pretende persuadir o leitor. Como ela é resultado da posição adotada pelo enunciador, quando esta ainda não é aceita pelo público, deve ser apresentada apenas no parágrafo final.

Os argumentos pró-tese, ou a *persuasão*, são as proposições destinadas a defendê-la e, segundo Oliveira (1996, p. 137), obedecem a seguinte fórmula: *T* (Tese, asserção sobre o mundo) *porque A* (Argumento, asserção sobre a tese) ou *A portanto T*, ou variantes dessas fórmulas, com sinônimos mais ou menos próximos de *porque* e *portanto*. Assim um argumento é sempre uma asserção sobre outra asserção, destinada a justificá-la.

Esses argumentos são formulados com base nas crenças partilhadas pelos participantes do jogo argumentativo para dar legitimidade ao discurso e aumentar a credibilidade do autor. Eles visam também persuadir o leitor da posição tomada pelo autor, sendo o elo entre o fato apresentado na proposta e a conclusão, que pode coincidir com a *tese*.

O argumento contrário à tese, ou *concessão*, segundo a terminologia usada em Nascimento (2003, p. 86), é um recurso argumentativo que pode ser representado pelo esquema *A mas B*, que pode ser traduzido como *você deve tirar de A uma conclusão r, mas não o faça porque B, tão verdadeiro quanto A, sugere a conclusão não-r*. Através desse recurso, o argumentador finge conceder razão à tese oposta para, em seguida, apresentar uma restrição a ela, que corresponde ao argumento favorável à tese. Não obstante, quando há uma fusão entre o ponto de vista sugerido na proposta e aquele presente na tese, não é necessário fazer concessões.

Esse esquema servirá de guia na descrição da macroestrutura da redação utilizada para ilustrar os conceitos teóricos descritos neste artigo.

## 2. A TEORIA APLICADA À ANÁLISE DO TEXTO

Para ilustrar os conceitos apresentados neste trabalho, apresentamos, a seguir, uma dissertação (Anexo) escrita por um aluno cursando o primeiro semestre de Português/

Literaturas, sobre “o sistema de cotas na universidade pública”. Esse tema polêmico, relacionado à realidade dos alunos da graduação, foi proposto para motivá-los a escrever um texto de cunho argumentativo. A professora, ao propor a tarefa, deu aos alunos a opção de falar do tema assumindo uma posição ou ponderando a respeito dele.

Nesse caso, os participantes do ato comunicativo podem ser descritos como o EU comunicante (o sujeito que está no processo de aprendizagem das habilidades para desenvolver o discurso escrito); o TU destinatário, a professora (leitora e escritora experiente com vasto conhecimento genérico e linguístico, além de alta competência comunicativa) e os seres do discurso: o EU enunciador e o Tu interpretante, sujeitos que interagem para a coconstrução do significado do discurso.

Quanto ao contexto sócio-histórico, o EU comunicante e o TU destinatário pertencem a uma comunidade que tem como crença partilhada a noção de que o ensino público dos segmentos fundamental e médio é muito deficiente e que seus usuários são, geralmente, pessoas de baixa renda, na maioria das vezes descritas como afro-brasileiros.

Com relação ao contexto de produção, é válido ressaltar que, por se tratar de um contexto de ensino-aprendizagem, o EU comunicante ainda está aprendendo a escrever textos argumentativos e por isso não tem como hábito definir em sua mente uma figura de um leitor-alvo. Por conseguinte, o sujeito-aprendiz tende a escrever para si mesmo e, por isso, muitas vezes não considera as variáveis que são postas em ação durante a enunciação, tais como determinar o seu objetivo comunicativo, pensar no contexto de produção e recepção do discurso, ou selecionar argumentos que sirvam de real suporte para a tese.

Além disso, segundo a professora, a redação foi a primeira de uma série de textos que os alunos fizeram no curso. Portanto, é natural que o texto apresente áreas que necessitam ser trabalhadas, tais como o provimento do suporte necessário para levar o interpretante a aderir à tese proposta. Como esse ponto e a questão da determinação do foco na argumentação são problemas comuns para os alunos-escritores, esses aspectos foram desenvolvidos posteriormente pela professora e, portanto, serão relevados nesta análise.

## 2.1 Metodologia da análise

Para fazer uso da redação como elemento ilustrativo dos conceitos teóricos explicitados neste trabalho, a função de cada parágrafo, segundo descrito em Charaudeau (1992), forma a base de estudo de como o enunciador vai-se posicionando, e assim construindo o seu discurso através de marcas consagradas. Algumas destas, tais como uso da polifonia, o jogo dos implícitos, a adjetivação subjetiva, os operadores argumentativos e as marcas de pressupostos, serão conceituadas brevemente, a partir da sua presença no texto aqui apresentado.

## 2.2 Análise do texto *Vestibular dos preconceitos*

Segundo afirmam Azevedo e Angelim (1996, p. 129), “todo texto coerente se caracteriza por alguma forma de progressão temática, que se revela, de um modo geral, na soma de

idéias novas as que já vinham sendo tratadas, sem prejuízo da continuidade conceitual entre umas e outras”. No entanto, não podemos esquecer que, para que o interpretante antecipe informações sobre o texto que ele irá ler, tais como o gênero, o tema e a posição do argumentador com relação a este, os elementos paratextuais também são importantes. Portanto, primeiramente faremos uma análise da escolha lexical para o título e como este já prepara o leitor para a adesão à tese.

### 2.2.1 A influência do título para a argumentação

Ao ler o título *Vestibular dos preconceitos*, o interpretante já sabe que se tratará de um texto cujo propósito argumentativo será o de provar que o vestibular, de alguma forma, não é um exame neutro. A partir do título, também são ativados os conhecimentos enciclopédicos, principalmente naqueles leitores que, de alguma forma, estão sendo afetados pelo sistema de cotas. No entanto, todo membro do contexto socioeconômico-histórico do Rio de Janeiro que estivesse acompanhando os noticiários no ano de 2004, ou que tenha algum interesse pela educação formal, sabe da existência do sistema de cotas para a admissão na UERJ e das opiniões divergentes a esse respeito. Portanto, na redação analisada, é inegável o efeito argumentativo causado pelo uso da locução adjetiva *dos preconceitos*, já que este, de saída, direciona o interpretante para um a visão negativa acerca do sistema de cotas por ter escolhido qualificar o vestibular como *preconceituoso*.

Como a adjetivação é um recurso muito utilizado para defender uma tese ou atacar uma proposta no discurso, é importante tecermos algumas considerações quanto à função dos adjetivos na construção da argumentação.

### 2.2.2 A adjetivação e o discurso

Charaudeau (1992) afirma que qualificar é tomar partido, pois toda qualificação testemunha a maneira pela qual o sujeito falante interpreta a realidade, refletindo, conseqüentemente, a sua subjetividade. Portanto, os adjetivos são formas desencadeadoras de valores, positivos ou negativos, que podem ser de caráter objetivo ou subjetivo, de acordo com a posição que eles assumem dentro do sintagma nominal.

Quanto a esse ponto, Câmara (1984) diz que a posição regular do adjetivo determinante é depois do substantivo, o que o leva a assumir um caráter denotativo e objetivo, ou seja, uma função meramente descritiva da entidade a que se refere o adjetivo. O adjetivo anteposto, por sua vez, tem caráter conotativo e tende a adquirir matiz sentimental, já que, além da descrição, há uma ênfase, um chamar atenção para a característica, pois há envolvimento emocional, um julgamento por parte do falante sobre a característica apresentada. Portanto, a anteposição pode servir a um propósito de intensificação da qualidade.

Quanto a sua carga semântica, os adjetivos podem ser classificados em objetivos (axiológicos e não-axiológicos) ou subjetivos (afetivos e avaliativos). Os primeiros descrevem o mundo e revelam propriedades intrínsecas ao objeto denotado, e são definíveis

independentemente da enunciação. Os segundos refletem prioritariamente um julgamento de valor do enunciador e não preexistem ao ato da enunciação.

Na redação aqui analisada, podemos destacar algumas séries nominais que dão um tom valorativo aos argumentos e que contribuem para a adesão do leitor ao ponto de vista do enunciador. Essas séries serão exemplificadas na próxima seção à medida que forem sendo utilizados para compor a *proposta*, os *argumentos* e a *tese* do texto.

### 2.2.3 A proposta

No texto *Vestibular dos preconceitos*, a *proposta* é apresentada nos parágrafos 1 e 2. Dentre os elementos que a compõem, destacamos no parágrafo 1 o advérbio de intensidade “*tão*”, cuja função é intensificar ainda mais o valor intrínseco do adjetivo “*polêmico*”, anteposto ao substantivo “*sistema*”, cuja conotação é negativa.

Quanto ao segundo parágrafo, destacamos a tentativa de apresentar uma aparente neutralidade com relação ao assunto, fazendo referência aos dois grupos diretamente envolvidos com esta polêmica: os alunos da rede particular e os alunos da rede pública.

Primeiramente, o enunciador introduz a situação, dizendo que houve diversos impasses. A seguir, ele fala da reação negativa dos estudantes da rede particular e a contrasta com o sentimento positivo que essa medida causou nos alunos da rede pública. Essa relação é estabelecida pelo conectivo de contraste “*por outro lado*”, que possibilita a inferência, por parte do leitor, de que o sintagma nominal “*os estudantes sem condições*” se refere aos alunos da rede pública. Além disso, do modo como esses alunos são descritos, fica subentendido que, de certa forma, eles são desprivilegiados, pois não têm condições de uma competição “*com equidade de conhecimentos*”. Também é interessante notar que, escolhendo o adjetivo “*lesados*”, para qualificar os alunos da rede particular, e o numeral “*milhares*”, para quantificar estudantes da rede pública, se cria a impressão de que estes últimos, apesar de “*menos favorecidos*”, são em um número muito superior e foram *beneficiados* com as cotas em detrimento desta minoria “*lesada*”, que é subentendida como intelectualmente mais preparada. Todas essas inferências são possíveis por causa do jogo de implícitos representado na forma de qualificar os sujeitos de quem se fala nesse parágrafo, já que estes subentendidos são inferidos a partir do contexto e percebidos através do enunciado.

Além desse jogo, a escolha de substantivos que sinalizam problemas, tais como “*impasses*” e “*questionamento*”, “*polêmica*” e “*problema*”, contribui para a atitude enunciativa desse parágrafo, que visa problematizar o assunto e dar margem à simulação de dúvida, antecipando o que o leitor deve estar-se perguntando nesse momento: “*Será que esta lei realmente resolve o problema do ensino gratuito?*” Essa pergunta cria no leitor uma falsa expectativa de que o enunciador vá apresentar os fatos de forma não-tendenciosa, apesar de o tom do texto, percebido através da escolha lexical para o título e para esses parágrafos introdutórios, já deixar implícita a intenção do enunciador de argumentar contra as cotas.

A partir dessas colocações iniciais, percebe-se na elaboração da proposta a intenção do enunciador de provar que o tema abordado realmente dá margem a uma argumentação e de persuadir o interpretante a adotar um ponto de vista partilhado por aqueles que pertencem ao grupo dos alunos da rede particular de ensino, pois, na verdade, eles integram a classe média, formadora de opinião em nossa sociedade.

## 2.2.4 Os argumentos pró-tese e a concessão

Nos parágrafos 3 e 5 temos os argumentos pró-tese, cuja intenção é apelar para o raciocínio lógico do leitor com vistas a persuadi-lo de que o ponto de vista proposto na tese é o mais acertado.

Com relação ao parágrafo 3, o sujeito argumentador começa a se posicionar tomando por base alguns fatos que são verdades aceitas pelo povo acerca do ensino público brasileiro. Assim, a frase de abertura “*Sabe-se que a qualidade da educação pública no Brasil possui várias deficiências em sua infra-estrutura*” busca na voz da sociedade provar que a argumentação a ser desenvolvida nesse parágrafo é sensata e que o leitor também deve aderir a essa visão. Esse recurso de convencimento é denominado *polifonia* e é definido por Angelim (2003, p. 15) como a multiplicidade de sujeitos responsáveis pelo ponto de vista das falas, em um texto para legitimar o que dizemos. Dessa forma, o EU enunciador estabelece uma veracidade no seu enunciado, pois ele está legitimado em outras vozes socialmente aceitas (por ex., o discurso de alguém famoso, um especialista, o senso comum etc.). Suas marcas linguísticas são o verbo no pretérito imperfeito; a voz passiva; verbos cujos significados explicitam tratar-se de outro falante como, por exemplo, *negar, desmentir, garantir*; o uso de partícula indeterminadora do sujeito; a modalização; o discurso indireto; a nominalização de fatos e a restrição.

Além disso, ao exemplificar as “*várias deficiências em sua infra-estrutura*” na “*falta de docentes e funcionários*” e nos “*métodos ultrapassados*”, cria-se um subentendido de que esses alunos não têm todas as aulas que deveriam, e que, quando as têm, elas estão desatualizadas, sendo pouco úteis. Esses argumentos explicam as razões para que os alunos da rede pública sejam inferiorizados, corroborando a informação do parágrafo 2.

Paralelo à descrição do sistema educacional, o parágrafo faz nova referência aos alunos da rede pública, descrevendo-os como “*provenientes da classe média baixa*” e usando o operador “*portanto*” para introduzir uma conclusão relativa ao argumento apresentado no enunciado que lhe antecede. No entanto, a ligação entre o argumento “*a origem socioeconômica dos alunos*”, a conclusão de que eles “*optam, na sua grande maioria, pelo ensino técnico*” e seu desdobramento “*deixando de cursar matérias fundamentais para a formação básica do indivíduo*” pode ser inferida a partir do seguinte subentendido: por serem pobres, esses alunos preferem um ensino profissionalizante, que, segundo a opinião implícita do argumentador, não é tão bom quanto o oferecido à classe média que cursa as “*matérias básicas para a formação do indivíduo*”, mas que facilitará o seu ingresso no mercado de trabalho. No entanto, podemos apontar uma falha na argumentação, pois essa pressuposição demonstra um preconceito por parte do

enunciador com relação ao ensino técnico, que é tido como inferior. Como essas “*matérias fundamentais*” não foram explicitadas pelo enunciador, há margem para que o interpretante discorde desse elemento da argumentação. Assim, este poderia ser um ponto a se trabalhar com o EU comunicante para melhorar a sua argumentação.

O parágrafo 4, por sua vez, aprofunda a condição do vestibulando da rede pública, propondo que há uma outra saída para o seu problema que não é necessariamente a solução proposta nas cotas. Assim, ao falar dos vestibulares comunitários, esse parágrafo traz um tom de esperança ao discurso, funcionando como um argumento contrário à tese, já que, aparentemente, a situação apresentada no parágrafo anterior ficaria, assim, solucionada.

Essa mudança de tom é inferida ao contrastarmos a primeira frase do parágrafo “*o estudante [...] não tem outra escolha senão fazer [...]*” com a segunda, introduzida por “*felizmente*”, classificado em Koch (2003, p. 138) como um articulador metaenunciativo atitudinal que “encena a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado”. Essa sequência faz um contraponto com a situação negativa representada por “*não tem outra escolha senão*” e o adjetivo negativo “*dispendiosos*”, utilizado para caracterizar os “*cursinhos preparatórios*”.

Quanto aos elementos que constroem a argumentação nesse parágrafo, podemos destacar o uso de expressões positivas, tais como “*podem contar com a solidariedade*”, o uso de adjetivos antepostos que explicitam o julgamento do enunciador, tais como “*uma boa faculdade*” e “*uma boa opção*”, além da comparação “*de muitos que como ele também viveram [...]*”. O efeito final dessa combinação de léxico é um tom condescendente, e até otimista, com relação aos alunos que vêm da rede pública, descrita como deficitária no parágrafo 3.

Na verdade, o que ocorre nesse parágrafo é que ele se apresenta mais como uma digressão, pois não fica claro para o leitor de que modo as informações apresentadas servem de argumentos para responder a questão proposta no parágrafo 2. Assim, de certa forma, o efeito final é parecido com o obtido através do uso da concessão, em que o argumentador finge conceder razão à tese oposta, para em seguida apresentar uma restrição a ela.

Isso realmente ocorre, pois, no parágrafo 5, uma nova ideia é introduzida pelo articulador “*além do mais*”, que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão. Nesse caso, ele retoma a linha de pensamento iniciada no parágrafo 3 e é seguido por uma oração concessiva representada em “*quando apesar das dificuldades*”, preparando o leitor para uma nova problematização, como a introduzida no parágrafo 2, ao introduzir a oração “*surge mais um agravante*”. Dessa forma, cria-se a expectativa no leitor de que esse novo problema seja ainda pior do que o anterior. Novamente, há a simulação de dúvida, introduzida pela pergunta “*como custear os estudos durante a graduação?*”. O enunciador, então, lança mão da ironia para apresentar a bolsa de R\$ 190,00 que o governo dá como ajuda de custo. O aposto “*nas suas boas intenções*”, a lista de despesas e o uso das reticências para indicar que essa lista não tem fim ironizam um argumento que poderia ser utilizado a favor do governo e, por inferência, a favor das cotas. Além disso, ao

associar o substantivo “*governo*” ao sintagma nominal “*boas intenções*”, o leitor pode antecipar a conclusão ou tese que virá no parágrafo seguinte, pois é de senso comum que essa fórmula é utilizada quando queremos dizer que o governo, mais uma vez, criou paliativos para os problemas sociais do país ao invés de propor soluções eficientes.

Portanto, como a escolha de que informações apresentar como argumentos nunca é gratuita, a intenção do sujeito argumentador pode ser compreendida como a de focar no lado ruim do ensino público e, conseqüentemente, dizer que a decisão do poder público de implantar as cotas é equivocada, colocando-o como o grande *vilão* da situação polemizada.

### 2.2.5 A tese

O sexto parágrafo é onde encontramos a *tese* do texto, introduzida pelo verbo *constatar* na voz passiva, o que dá um tom de objetividade, ajudando a legitimar a argumentação. Além disso, o uso da expressão “*essa lei não passa de*” reduz o sistema de cotas a algo insignificante, sem real valor, ajudando a jogar por terra qualquer vestígio de não-adesão que possa ainda ser percebido no leitor. Esse recurso é intensificado pelo uso de “*grande abismo*”, que dá uma dimensão importante ao problema que foi tratado no texto e assim reafirma a sua relevância.

A frase escolhida para fechar o texto inicia por “*dessa forma*”, operador que introduz a *conclusão* ou *tese* desse texto e afirma que “*o sistema de cotas*”, referente elíptico e, por isso, implícito, “*não é uma solução adequada, mas apenas imediata*”. O uso da conjunção “*mas*” introduz um argumento que se contrapõem ao dito anteriormente, sendo o ponto introduzido por ele argumentativamente mais forte. No entanto, essa força é questionada quando o enunciador usa “*ou pelo menos*”, operador que introduz argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes, além de terminar essa oração com reticências, fazendo com que o texto fique em suspenso. Esses recursos deixam subentendido que o enunciador ainda está esperando a situação mudar e dão um tom de conversa informal ao texto, como se o enunciador estivesse oralizando seus pensamentos.

Essa mistura de forças argumentativas causada pelas escolhas dos operadores faz com que a tese não fique bem estabelecida e que o leitor tenha a sensação de que o enunciador, no final, não quis comprometer-se com a sua tese. Porém, mais uma vez, é bom lembrar que, como esse texto foi escrito por um aluno, existem elementos a serem melhorados e um deles é a maneira como a tese deve ser apresentada de forma a ratificar o que foi dito durante a argumentação.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo conceituou, ainda que de forma breve e seletiva, alguns dos elementos que entram em cena para a produção e a interpretação do discurso escrito, em especial aquele pertencente ao gênero argumentativo.

Ao analisar a macroestrutura da redação *Vestibular dos preconceitos*, mostramos o processo dinâmico de interação entre os participantes do discurso, os saberes partilhados e os signos linguísticos, para que possa haver comunicação. Com a utilização de um texto escrito por um aluno de graduação, foi possível mostrar como o aprendiz tenta articular esses elementos para produzir uma argumentação sustentada. Contudo, as falhas apontadas, presentes em muitos dos textos produzidos por alunos de redação, sugerem que uma maior familiaridade com os elementos conceituados neste artigo e com a organização do discurso argumentativo seja benéfica para o desenvolvimento das habilidades do aprendiz.

Por conseguinte, é crucial que no ensino da produção textual o aluno seja levado a compreender esses conceitos e saber aplicá-los de forma a produzir textos que tenham um propósito claro, que antecipem as expectativas do leitor e que demonstrem a relevância da sua argumentação, num formato reconhecido e aceito pela comunidade discursiva para a qual o texto se destina.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELIM, R. C. C. (2003) Polifonia e implícitos como recursos argumentativos em textos midiáticos. In: Pauliukonis, M. A. L.; Gavazzi, S. (org.) *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 15-25.
- AZEVEDO, J. C. S.; ANGELIM, R. C. C. (1996) A argumentação no jornalismo escrito. In: Carneiro, A. D. (org.) *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, p. 125-133.
- BAKHTIN, M. (2003) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- CÂMARA, J. M. (1984) *Estrutura de língua portuguesa*, 14ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hacette.
- FARACO, C. A. (2003) *Linguagens e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.
- KOCH, I. V. (2003) *Desvendando os segredos do texto*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- MAGALHÃES, L. M. (2003) A argumentatividade no texto argumentativo ou “A verdadeira história dos três porquinhos”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42), p. 9-24, jul.-dez.
- MAINGUENEAU, D. (2004) *Análise dos textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- NASCIMENTO, K. C. de S. (2003) Mecanismos argumentativos no jornalismo escrito. In: Pauliukonis, M. A. L.; Gavazzi, S. (org.) *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 85-96.
- OLIVEIRA, H. F. (1996) Contribuição ao estudo do modo argumentativo de organização do discurso. Análise de um texto jornalístico. In: Carneiro, A. D. (org.) *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, p. 135-141.

- OSHIMA, A.; HOUGUE, A. (1991) *Writing academic English*. USA: Longman.
- PALMIERE, D. T. L.; MATTOS, M. A. (1992) Algumas reflexões sobre a produção de textos na universidade. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (20), p. 95-101, jul.-dez.
- PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W.; GAVAZZI, S. (1996) Jornal televisivo: estratégias argumentativas na construção da credibilidade. In: Carneiro, A. D. (org.) *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, p. 81-97.
- PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.) (2003) *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- RIBEIRO, P. F. N. (2003) Estratégias de persuasão e de sedução na mídia impressa. In: Pauliukonis, M. A. L.; Gavazzi, S. (org.) *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 120-131.

## ANEXO

### REDAÇÃO ANALISADA

#### *Vestibular dos preconceitos\**

Nos últimos vestibulares (2003/2004), a Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro — UERJ — implantou o tão polêmico sistema de cotas, que garante cinquenta por cento das vagas para os alunos negros e também para os alunos oriundos da rede pública de ensino.

Logo no primeiro ano de implantação desse projeto houve diversos impasses. Dentre eles, o questionamento dos vestibulandos da rede particular de ensino, que se sentiram lesados com a lei. Por outro lado, milhares de estudantes sem condições de uma competição com equidade de conhecimentos foram beneficiados com as cotas. Surge então a polêmica: será que esta lei realmente resolve o problema do ensino gratuito?

Sabe-se que a qualidade da educação pública no Brasil possui várias deficiências em sua infraestrutura. Falta de docentes e funcionários, métodos de ensino ultrapassados, são alguns dos problemas que fazem parte da realidade da rede pública de ensino. Muitos educandos são provenientes da classe média baixa, portanto, optam, na sua grande maioria, pelo ensino técnico, deixando de cursar algumas matérias fundamentais para a formação básica do indivíduo.

Nesse caso, o estudante que almeja cursar uma boa faculdade não tem outra escolha senão fazer um cursinho preparatório, que são dispendiosos para esta classe. Felizmente, podem contar com a solidariedade de muitos que como ele também viveram tais circunstâncias quando se propuseram a ingressar numa faculdade. Recorrem, então, aos Pré-Vestibulares Comunitários, que são uma boa opção para quem não possui recursos financeiros para custear cursos privados.

Além do mais, quando apesar das dificuldades o discente consegue garantir uma vaga no ensino superior, surge um outro agravante, como custear os estudos durante a graduação? O governo, nas suas boas intenções, dispõe ao aluno uma bolsa de R\$ 190,00 para ajudá-lo nas despesas, considerando que esta quantia seja suficiente para o transporte, a compra de livros para a alimentação, para pagar os cursos, palestras e seminários extracurriculares...

Constata-se, então, que essa lei não passa de um instrumento para amenizar o grande abismo do ensino público brasileiro e que não corresponde a uma realidade realmente funcional para os vestibulandos. Dessa forma, não é uma solução adequada, mas apenas imediata, ou pelo menos esperamos que seja...

---

\* O texto foi reproduzido *ipsis litteris*.