



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ALEISE GUIMARÃES CARVALHO

**O ARRAZOADO POR AUTORIDADE E A MODALIZAÇÃO DISCURSIVA:
ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO PROJETO DE
PESQUISA DE TCC**

**JOÃO PESSOA/PB
2014**

ALEISE GUIMARÃES CARVALHO

**O ARRAZOADO POR AUTORIDADE E A MODALIZAÇÃO DISCURSIVA:
ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA DE
TCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento.

JOÃO PESSOA/PB
2014

C331a Carvalho, Aleise Guimarães.

O arrazoado por autoridade e a modalização discursiva:
estratégias de argumentação no gênero projeto de pesquisa de
TCC / Aleise Guimarães Carvalho.-- João Pessoa, 2014.
147f.

Orientador: Erivaldo Pereira do Nascimento
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Linguística. 2. Gênero projeto de pesquisa. 3. Estratégias
argumentativas. 4. Arrazoado por autoridade. 5. Modalização.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

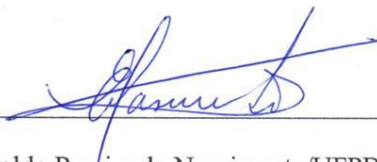
ALEISE GUIMARÃES CARVALHO

**O ARRAZOADO POR AUTORIDADE E A MODALIZAÇÃO DISCURSIVA:
ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA DE
TCC**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística.

Dissertação aprovada em: 11 de março de 2014.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento/UFPB-PROLING (Orientador)



Profa. Dra. Mônica Mano Trindade/UFPB-PROLING (Avaliadora)



Profa. Dra. Joseli Maria da Silva/IFPB (Avaliadora)

Dedico esta pesquisa:

A Deus, meu Criador e Senhor. Aos meus pais, Adeilde e Luiz que de maneira particular, sempre me apoiaram e investiram nos meus estudos. Às minhas irmãs, Adeisa e Airla, ao meu noivo, em breve meu esposo, Mateus e a todos os meus amigos e familiares que me motivaram, torceram e vibraram a cada vitória alcançada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Sua maravilhosa graça, amor e misericórdia a mim sempre dedicados, fatores estes que me fazem ser forte e avançar em meus objetivos.

Aos meus pais, Luiz Nogueira e Adeilde Guimarães, pelo grande amor, paciência e dedicação em buscar sempre oferecer uma boa educação e bons ensinamentos para minha formação profissional e pessoal.

À minha irmã Adeisa, pelo imenso incentivo, pelas palavras encorajadoras, pelos conselhos e pela grandiosa ajuda para conclusão deste trabalho.

À minha irmã Airla, pelo apoio e paciência em suportar as luzes do quarto acesas e o barulho do teclado do computador durante a noite, enquanto estudava.

Ao meu noivo (e em breve, meu esposo) Mateus (amor da minha vida), pela compreensão, paciência, incentivo, amizade, amor e companheirismo carinhoso durante a elaboração deste e dos demais trabalhos acadêmicos.

À Igreja Ebenézer, pelas orações e vibração em cada conquista.

Ao professor/orientador Erivaldo P. do Nascimento, pelos grandes ensinamentos e pela excelente orientação a mim dedicada neste e em outros trabalhos, sendo, para mim, uma referência de profissional do ensino, um exemplo de excelente profissional da educação.

Aos meus queridos e valorosos colegas da turma 2012 e turma 2012 vagas remanescentes, todos, sem exceção, pessoas de alma nobre, inteligência sem igual, carinhosos, amorosos, acolhedores, amigos. Em especial, àqueles com que consegui me relacionar mais intimamente: Ayanne; Keila Gaby; Alessandra; Geziel; Priscila; Jacinta; Danielle; Angélica; Iracelane; Ercilene; Vanice; Marcos; Anderson; Dalva, vocês são mais do que especiais, obrigada por todos os momentos que passamos juntos.

Ao corpo docente do PROLING, pelos maravilhosos debates em sala de aula, especialmente agradeço à professora Maria Leonor, pelo seu carinho e gentileza sempre dedicados a mim dentro e fora de sala de aula. À professora Lucienne Espíndola, pelas reflexões apaixonantes sobre a Teoria da Pragmática. À professora Mônica Mano que, assim como a professora Leonor, sempre me ofertou carinho e apreço dentro e fora de sala de aula.

Às professoras, Joseli Maria e Mônica Mano, que fizeram parte da banca examinadora da qualificação deste estudo e contribuíram significativamente com esta dissertação.

À CAPES, por ter me concedido bolsa durante grande parte do meu mestrado.

À todos que cooperaram e contribuíram de forma direta e, em especial, agradeço à professora Maika Zampier, por ter oportunizado a coleta dos Projetos de Pesquisa no Campus IV da UFPB (Curso de Secretariado Executivo Bilíngue) e aos alunos do curso de Letras da UFCG, que também permitiram que seus Projetos de Pesquisa me servissem como objeto de estudo para esta pesquisa.

Aos que cooperaram de forma indireta para a realização deste trabalho, deixo-lhes minhas gratas palavras: muito obrigada.

Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
Todo verbo é livre para ser direto ou indireto
Nenhum predicado será prejudicado
Nem tampouco a frase, nem a crase
Nem a vírgula e ponto final!
Afinal, a má gramática da vida
Nos põe entre pausas, entre vírgulas,
E estar entre vírgulas pode ser apostrofo,
E eu apostrofo o oposto: que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples.

(O Teatro Mágico – Sintaxe à vontade)

RESUMO

Considerando que a argumentatividade é inerente à língua e, consequentemente, ao discurso, objetivamos nesta investigação descrever e analisar o arrazoadado por autoridade, uma das formas de polifonia de locutores, e os modalizadores discursivos funcionando como estratégias argumentativas no gênero Projeto de Pesquisa de TCC. Este é um gênero de circulação acadêmica e tem por finalidade introduzir os alunos graduandos na esfera da pesquisa científica. Como pressupostos teóricos, utilizamos os postulados de Ducrot (1987; 1988; 1997); Koch (2011), Nascimento e Silva (2012), Cervoni (1989) e Castilho e Castilho (2002); Bakhtin (2010), dentre outros. A análise do arrazoadado por autoridade e da modalização no gênero em questão se dá não somente pela recorrência dessas estratégias, mas também porque objetivamos, entre outras coisas, observar como esses dois fenômenos ocorrem, concomitantemente, a partir das citações, em estilo direto e indireto, indicando argumentatividade nos enunciados. Este é um estudo de caráter descritivo e interpretativista, cujo *corpus* é constituído por dezesseis (16) Projetos de Pesquisa de TCC: oito (8) do curso de Licenciatura em Letras e os outros oito (8) do curso Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue. Esta pesquisa mostrou, ao longo do *corpus* analisado, que não há diferença de comprometimento do locutor responsável pelo texto (L1) em relação ao discurso apresentado em estilo direto e indireto, no gênero Projeto de Pesquisa de TCC. Independente do estilo empregado, L1 se compromete com o discurso dos demais locutores por apresentá-los em forma de arrazoadado por autoridade. Além disso, os arrazoados por autoridade aparecem em concomitância com três diferentes tipos de modalizadores: asseverativos; quase-asseverativos; avaliativos, com os quais L1 se posta de maneira diferente perante o discurso dos outros locutores. No mais, verificamos a ocorrência de arrazoados introduzidos por termos não modalizadores. Diante destes, L1 apenas se compromete, não se responsabiliza pelo discurso do outro, nem o julga. A partir destas constatações, pudemos verificar que o Projeto de Pesquisa de TCC é um gênero polifônico, rico em estratégias argumentativas.

Palavras-chave: Gênero Projeto de Pesquisa; Estratégias Argumentativas; Arrazoadado por Autoridade; Modalização.

ABSTRACT

Considering that the argumentation is inherent to the language and, consequently, to the discourse, we aim in this investigation to describe and analyze the argument by authority, one of the forms of polyphony of speakers, and the discursive modal verbs functioning as argumentative strategies in the genre Research Project of *TCC*. This is a genre of academic circulation and objectives to introduce undergraduate students in the sphere of scientific research. As theoretical approach we used the postulations of Ducrot (1987; 1988; 1997); Koch (2011), Nascimento and Silva (2012), Cervoni (1989) and Castilho and Castilho (1993); Bakhtin (2010), among others. The analysis of argument by authority and the modalization in the referred genre happen not only by the recurrence of these strategies, but also because we aim to observe how these two phenomena occur, concurrently, from the citations, in direct and indirect style, indicating the argumentation in the statements. This is a descriptive and interpretativist study, which *corpus* is constituted by sixteen (16) Research Projects of *TCC*: eight (8) from the Course of *Licenciatura em Letras* and the other eight (8) from the Bachelor Course of *Secretariado Executivo Bilíngue*. This research showed, during the analyzed *corpus*, that there is no difference in the speaker's commitment responsible for the text (L1) in relation to the discourse presented on direct and indirect style, in the genre Research Project of *TCC*. Independent of the employed style, L1 compromises with the discourse of the other speakers by presenting them in the form of argument by authority. Furthermore, the arguments by authority appear in concomitance with three different types of modal verbs: asseveratives; almost-asseveratives; evaluatives, with which L1 places in different way before the discourse of other speakers. Further, we verified the occurrence of arguments introduced by no modal terms. In the face of these, L1 only get compromised, but do not get responsible by the discourse of the other, and neither judges him. Based on these evidences, we could verify that the Research Project of *TCC* is a polyphonic genre, rich in argumentative strategies.

Key-words: Research Project Genre; Argumentative Strategies; Argument by Authority; Modalization.

CONVENÇÕES E ABREVIATURAS

TAL – Teoria da Argumentação na Língua.

L – Locutor.

L1 – Locutor responsável pelo texto.

L2 – Locutor dois.

L3 – Locutor três.

L4 – Locutor quatro.

E – Enunciador.

E1 – Enunciador um.

E2 – Enunciador dois.

E3 – Enunciador três.

E4 – Enunciador quatro.

A1 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Letras um.

A2 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Letras dois.

A3 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Letras três.

A4 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Letras quatro.

A5 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Letras cinco.

A6 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Letras cinco.

A7 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Letras cinco.

A8 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Letras cinco.

B1 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue um.

B2 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue dois.

B3 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue três.

B4 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue quatro.

B5 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue cinco.

B6 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue cinco.

B7 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo
Bílingue cinco.

B8 – Projeto de Pesquisa de TCC do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo
Bílingue cinco.

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 -</i>	Tipos e subtipos de modalização.....	64
<i>Quadro 2 -</i>	Classificação dos verbos <i>dicendi</i>	66
<i>Quadro 3 -</i>	Modalizadores no gênero Projeto de Pesquisa de TCC.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - O GÊNERO ACADÊMICO PROJETO DE PESQUISA	19
1.1 A língua e a discursividade bakhtiniana.....	19
1.2 Gêneros discursivos/textuais: o que são?.....	21
1.3 Escolha, definição e identificação de um gênero discursivo.....	23
1.4 O <i>projeto de pesquisa</i> sob o olhar bakhtiniano.....	25
CAPÍTULO 2 - A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E A TEORIA POLIFÔNICA	29
2.1 A argumentação: dos clássicos até Ducrot.....	29
2.1.1 Argumentação na Língua.....	34
2.2 Teoria Polifônica da Enunciação: polifonia e argumentação.....	37
2.2.2 Polifonia de locutores.....	40
2.2.3 Polifonia de enunciadores.....	45
CAPÍTULO 3 - A MODALIZAÇÃO E SEU VALOR ARGUMENTATIVO	49
3.1 Modalidades: dos lógicos aos linguistas.....	49
3.1.1 A modalização como ato ilocucionário.....	52
3.1.2 Modalização: tipos e conceitos.....	55
3.1.3 Verbos <i>dicendi</i> : uma estratégia de modalização.....	65
CAPÍTULO 4 - AS MARCAS DE ARGUMENTAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA DE TCC.....	69
4.1 Procedimentos metodológicos.....	69
4.2 Análise dos dados.....	72
4.2.1 Arrazoado por autoridade introduzido por verbo <i>dicendi</i> modalizador e sob a forma de estilo direto.....	73
4.2.2 Arrazoado por autoridade introduzido por verbo <i>dicendi</i> modalizador e sob a forma de estilo indireto.....	79
4.2.3 Arrazoado por autoridade introduzido por verbo <i>dicendi</i> não modalizador ou equivalente sob a forma de estilo direto	85

4.2.4 Arrazoado por autoridade introduzido por verbo <i>dicendi</i> não modalizador ou equivalente sob a forma de estilo indireto.....	87
4.3 Análise dos resultados	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

O gênero Projeto de Pesquisa é uma das produções acadêmicas exigidas aos alunos em alguns cursos de graduação. Neste gênero acadêmico, geralmente, faz-se necessário que o aluno elabore uma proposta de pesquisa, justificando-a, problematizando-a e objetivando-a, buscando convencer o leitor (professor da disciplina) de que sua proposta é relevante e inovadora para o meio acadêmico. Desta maneira, o graduando utiliza mecanismos argumentativos capazes de persuadir o leitor de que sua proposta é relevante em determinado aspecto.

De modo geral, a escolha e utilização de alguns componentes linguísticos para a escrita de textos revela o nível de comprometimento do locutor responsável pelo discurso com o seu texto, como também revela o engajamento desse locutor em relação aos outros dizeres inseridos neste texto (outros locutores citados). Assim também ocorre na escrita dos gêneros acadêmicos e, particularmente, nos projetos de pesquisa dos alunos graduandos.

Pelo fato de o Projeto de Pesquisa de graduação ser um texto introdutório, através do qual se busca inserir os alunos graduandos na pesquisa científica, é pertinente a observação e a análise dos mecanismos linguísticos (polifonia de locutores e modalização) utilizados pelos alunos locutores que se apresentam como responsáveis pelos textos.

Diante disso, este estudo analisa a presença de duas estratégias argumentativas, o arrazoadado por autoridade, um dos tipos de polifonia de locutores, e a modalização discursivas, como marcas de argumentatividade no referido gênero. Assim, para esta investigação, apresentamos como objetivo geral descrever e analisar o arrazoadado por autoridade e os modalizadores discursivos funcionando como estratégias argumentativas no gênero Projeto de Pesquisa de TCC.

Como objetivos específicos elencamos os seguintes:

- a) identificar e descrever as estratégias semântico-argumentativas da modalização e da polifonia de locutores, especificamente os arrazoadados por autoridade, no gênero em estudo;
- b) analisar como os modalizadores se comportam em concomitância como o arrazoadado por autoridade introduzindo argumentatividade nos enunciados em que aparecem;
- c) verificar como se posiciona o locutor responsável pelo discurso com relação ao relato de outros locutores (especificamente os arrazoadados por autoridade), através do uso de modalizadores discursivos.

Dessa forma, nos capítulos de discussão teórica, primeiramente abordamos a concepção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2010 [1992]) para fundamentar a

análise do gênero Projeto de Pesquisa, classificando-o a partir da concepção de gênero discursivo apresentada pelo referido autor; em relação à Teoria da Argumentação na Língua, apresentamos como pressupostos teóricos os postulados de Ducrot e colaboradores (1994; 1987; 1988). Baseado nos estudos sobre a modalização, utilizamos as contribuições de diferentes estudiosos, tais como Cervoni (1989), Castilho e Castilho (2002); Koch (2011), Nascimento (2009), Nascimento e Silva (2012), entre outros.

Para tanto, esta pesquisa tem por caráter metodológico a descrição interpretativista, do qual descrevemos e analisamos o arrazoado por autoridade em conjunto com a modalização discursiva no gênero acadêmico Projeto de Pesquisa de TCC. Além disso, como método de pesquisa adotamos o aspecto qualitativo, uma vez que verificamos, a partir das citações em estilo direto e indireto, as duas estratégias semântico-argumentativas referidas.

O *corpus* desta pesquisa é composto por Projetos de Pesquisa de TCC de dois cursos distintos: o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande e o curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal da Paraíba, campus IV.

De início, coletamos 43 (quarenta e três) Projetos de Pesquisas. O maior número de Projetos coletados foi do Curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue, uma vez que nesse curso, em especial, os Projetos de Pesquisa, depois de avaliados pelo professor, são entregues à coordenação do curso onde são arquivados. Após conversarmos com a coordenação do citado curso, coletamos 30 (trinta) Projetos que haviam sido depositados na coordenação no semestre de 2013.1.

A coleta dos Projetos no curso de Letras ocorreu de forma diferente. Após conversarmos com a coordenação do referido curso, recebemos autorização para solicitar aos alunos o Projeto de Pesquisa que eles haviam elaborado para construção do TCC. Dos 15 (quinze) alunos, 13 (treze) contribuíram com nossa pesquisa.

Assim sendo, dos 43 (quarenta e três) Projetos de Pesquisa coletados, 16 (dezesesseis) fizeram parte do *corpus* desta investigação sendo, portanto, 8 (oito) Projetos de Pesquisas do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande e outros 8 (oito) do Curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal da Paraíba/Campus IV. Esses 16 (dezesesseis) Projetos de Pesquisa, escolhidos para compor a análise desta pesquisa, foram selecionados depois de realizada a primeira leitura, pois selecionamos os projetos em que com mais frequência aparecem ocorrências de arrazoado por autoridade, operando juntamente com a modalização discursiva.

Por fim, informamos que a nossa pesquisa está organizada em 4 (quatro) capítulos, sendo 3 (três) deles teóricos, e o último é aquele em que analisamos o *corpus* da nossa pesquisa.

No primeiro capítulo teórico classificamos o gênero Projeto de Pesquisa de TCC, de acordo com as considerações Bakhtinianas, quando este apresenta os três critérios discursivos que caracterizam um gênero discursivo/textual. Dessa forma, discutimos acerca desses critérios e, em seguida, identificamos cada um deles dentro do gênero Projeto de Pesquisa de TCC.

O segundo capítulo corresponde à exposição e discussão dos estudos em relação à argumentação, iniciando com as considerações de Chaïm Perelman, seguida das discussões acerca da Teoria de Argumentação da Língua (TAL) do teórico Ducrot e colaboradores. Além disso, abordamos as considerações relacionadas à Teoria Polifônica da Enunciação.

No terceiro e último capítulo teórico dessa dissertação, reunimos as contribuições de Cervoni (1989); Koch (2011); Castilho e Castilho (2002); Nascimento (2009); Nascimento & Silva (2012) acerca do estudo sobre as modalizações discursivas. Assim, como utilizamos a Teoria Polifônica da Enunciação, utilizamos também os estudos relacionados à modalização discursiva como aparato teórico para nossa análise.

O último capítulo que consta nesta pesquisa é o de análise. Neste iniciamos apresentando as considerações metodológicas relacionadas à presente pesquisa, bem como os resultados alcançados de acordo com a análise realizada com base na teoria apresentada nos três capítulos anteriores. Nesse capítulo analisamos o comportamento do arrazoadado por autoridade, introduzido por termos modalizadores ou não modalizadores, e, com base nesta observação, comprovamos que o gênero Projeto de Pesquisa de TCC é um texto polifônico que apresenta diversos casos de modalização discursiva.

A partir da análise, constatamos que o locutor responsável pelo texto se compromete com todos os discursos dos demais locutores por ele apresentados, em seu discurso, como autoridades no assunto. No entanto, dependendo do modalizador discursivo que L1 utiliza para introduzir o arrazoadado por autoridade, este comprometimento é reforçado ou atenuado, e, em alguns casos, pudemos verificar o juízo de valor de L1 em relação a este arrazoadado. Com os arrazoadados por autoridade introduzidos com termos não modalizadores, o comprometimento de L1 em relação às demais vozes é verificado, mas não há julgamento deste locutor em relação aos discursos dos demais locutores inseridos em seu texto. As considerações relacionadas a estes e outros resultados encontrados em nossa pesquisa estão discutidas no último capítulo desta dissertação (Capítulo IV).

Além desses capítulos, elaboramos as considerações finais, sintetizando as considerações apresentadas sobre as teorias discutidas, como também em relação à discussão dos resultados obtidos ao longo de toda a pesquisa.

Este estudo é resultado de uma investigação que se filia ao projeto Estudos Semânticos Argumentativos de Gêneros do Discurso (ESAGD) (coordenado pelo professor Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento) e está ligado ao Laboratório Semântico-Pragmático de Textos (LASPRAT) (coordenado pela professora Dra. Lucienne Espíndola).

CAPÍTULO I

O GÊNERO ACADÊMICO PROJETO DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o gênero acadêmico Projeto de Pesquisa, a partir das contribuições Bakhtinianas (2010). O Projeto de Pesquisa é um gênero de circulação acadêmica e tem por finalidade introduzir os alunos graduandos na esfera da pesquisa científica. No primeiro tópico deste capítulo, apresentamos uma breve discussão sobre a língua e a discursividade, em seguida, abordamos o que são os gêneros discursivos/textuais; como emergem; como classificá-los; e qual a funcionalidade dos gêneros. No tópico seguinte, refletiremos sobre os três critérios discursivos para classificar um gênero, conforme Bakhtin (2010 [1992]). Por fim, a partir destes três critérios Bakhtinianos, apresentamos uma definição para o gênero em análise. Como aparato teórico, além de Bakhtin (2010 [1992]), nos embasamos nas contribuições de Marcuschi (2007/2008); Costa (2009); Bazerman (2006); e Flores e Teixeira (2005).

1.1 A LÍNGUA E A DISCURSIVIDADE BAKHTINIANA

A discussão acerca da língua/linguagem é bastante antiga. Na linguística tradicional, os estudiosos estruturalistas consideravam a língua apenas como uma parte da linguagem, sendo ela formada por sistema de signos cuja funcionalidade consiste em organizar o sistema, ou seja, a estrutura. Já a linguagem era considerada como pertencente ao domínio individual e social. Para os estruturalistas, a comunicação só era efetivada a partir destes dois elementos, pois, ao conhecer as regras de determinada língua e, portanto, conhecer a forma, os sujeitos se comunicam. (COSTA, 2009a)

Os estudos linguísticos avançaram e, neste avanço, apresentam-se as ricas contribuições do estudioso Mikhail Bakhtin. Diferentemente dos estudos da linguística tradicional, Bakhtin (2010 [1992]) considera que a unidade básica da língua não é o signo, mas sim o diálogo, que se efetua em forma de enunciados¹.

¹ Ressaltamos aqui que o conceito de *enunciado* segundo Bakhtin não tem nenhuma relação com o conceito de *enunciado* conforme Ducrot (1988). *Enunciado* para Bakhtin está relacionado ao conceito de texto, ou seja, segundo o autor todo ato de produção do discurso oral ou escrito é um enunciado (*viskázivanie*). Segundo Ducrot (1988), conforme será visto no segundo capítulo, enunciado é a manifestação de uma frase e *discurso* é uma sucessão de *enunciados*, já para Bakhtin o *discurso* é a materialização das relações dialógicas.

A enunciação é, portanto, o produto da interação entre sujeitos organizados socialmente (BAKHTIN, 1997 [1929]), “mesmo que o interlocutor seja uma virtualidade representativa da comunidade na qual está inserido o locutor” (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 49). Dessa maneira, Bakhtin (*op. cit.*) critica os estruturalistas por estes considerarem que no ato comunicativo-discursivo são situados tão somente dois parceiros: o *falante* e o *ouvinte*. O estudioso afirma que não podemos considerar a visão estruturalista como um todo incoerente, porém, em situações reais de comunicação discursiva este entendimento torna-se insuficiente pelo fato de

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dela (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 271)

Por meio da posição responsiva do ouvinte é que passamos a compreender o termo *diálogo* apresentado por este autor. O termo *diálogo* aqui em questão não possui o mesmo entendimento que o termo *diálogo* compreendido pelo senso-comum, ou seja, não diz respeito à interação entre sujeitos face a face, mas como espaços de encontro entre vozes sociais (FLORES e TEIXEIRA, 2005).

A partir da compreensão de *diálogo*, Bakhtin apresenta sua análise sobre os fenômenos da linguagem em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, em que passa a observar o outro como constitutivo do discurso e então propõe o estudo do discurso citado sob uma perspectiva enunciativa: “O estudo do discurso citado contempla a intersubjetividade, trazendo a questão do “outro” de maneira concreta, como dimensão constitutiva da linguagem: o “outro” como discurso e o “outro” como receptor” (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p.53).

Neste sentido, utilizando-nos das ideias bakhtinianas, dizemos que todas as manifestações de linguagem acontecem em forma de discurso, e este não é um ato isolado, mas ocorre em forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso, e, fora desta forma, o discurso não pode existir (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 274).

Partilhando das considerações do autor supracitado, Marcuschi (2008, p. 17) apresenta o conceito de discurso, afirmando que este “diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância de atividade humana socialmente organizada”.

As atividades e ações humanas estão, portanto, relacionadas ao uso da língua e, a partir da utilização da língua, tornam-se perceptíveis as condições de uso como também as finalidades dos enunciados/textos que produzimos. Desta maneira, é possível perceber o conteúdo temático, o estilo e a construção do enunciado e, por meio da integração destes três elementos no enunciado, em determinada esfera discursiva, apresenta-se o que Bakhtin classifica por *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, *gêneros discursivos*. (FLORES e TEIXERA, 2005).

1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: O QUE SÃO?

Em todo lugar nos deparamos com uma imensa quantidade de textos. Praticamente em tudo o que fazemos existem textos: aqueles que produzimos ou aqueles que apenas lemos ou ouvimos. Mas esta grande diversidade textual não é produzida de maneira aleatória; os textos são produzidos com determinado objetivo, e, para tanto, exigem que sejam adequados/estruturados, para que o objetivo seja alcançado. O que faz ordenar, estruturar os textos para alcançar os objetivos socioculturais desejados são os gêneros discursivos/textuais.

Todos os enunciados construídos estão moldados em gêneros discursivos. A partir destes textos nos comunicamos e interagimos socialmente. Os gêneros discursivos estão por toda parte, todas as esferas sociais possuem gêneros específicos, ou seja, que são relativamente padronizados e tendem a circular em determinado campo discursivo. Muitas vezes, utilizamos os gêneros discursivos sem que seja necessária sua identificação. Cotidianamente, tendemos a classificá-los apenas por sua forma estrutural e desconhecemos as demais características que, assim como a característica física, são essenciais para classificação de determinado gênero.

A esse respeito, Bakhtin (2010 [1992]) afirma que todos os nossos enunciados são estruturados e construídos a partir de gêneros, nós os utilizamos de maneira natural, sem suspeitar da sua existência. Nós nos apropriamos deles, assim como nos apropriamos da língua quando estamos na fase da aquisição da linguagem. “As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (p. 283). De acordo com Marcuschi (2008, p. 16), “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia”.

Ao iniciar a discussão sobre gêneros, Bakhtin (2010 [1992], p. 262) afirma que a imensa quantidade de texto se justifica pelo fato de serem “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”, e que, a cada esfera destas atividades e ações humanas, existe

um grande número de gêneros, sendo estes maleáveis e dinâmicos. Portanto, esta diversidade textual cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e torna-se mais complexo em uma determinada esfera social.

Marcuschi (2007) afirma que é impossível estabelecer uma lista fechada de todos os gêneros justamente por serem eles fenômenos sócio históricos e culturalmente sensíveis. Diante desta diversidade, Bakhtin (2010 [1992]) apresenta o conceito de gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários, e salienta a grande dificuldade de minimizar a heterogeneidade dos gêneros como também a de definir a natureza geral do enunciado.

Segundo Bakhtin (2010 [1992]), os gêneros primários são aqueles considerados simples, ligados ao cotidiano, são formados nas condições da comunicação discursiva imediata. Costa (2009b, p. 16), discutindo sobre os gêneros primários conforme Bakhtin, afirma que é “gênero primário porque apareceu primeiro, é primitivo, original” e “um enunciado de gênero primário vai ser compreendido por sua relação com o contexto imediato, onde ocorre a ação comunicativa”.

Os gêneros secundários são considerados complexos, emergem nas esferas mais desenvolvidas e organizadas. Eles incorporam e reelaboram os primários, ou seja, os secundários sempre possuem traços dos primários. “Nesse processo de transformação, o secundário traz características do primário, acrescenta novas características da nova esfera discursiva em que circula e se realiza como um novo gênero” (COSTA, 2009b, p. 17).

A dinamicidade dos gêneros é outro aspecto que deve ser discutido neste estudo. Bakhtin (2010 [1992], p. 285) afirma que os gêneros discursivos “são mutáveis, flexíveis e plásticos”; uma vez que compreendemos que eles estão totalmente relacionados às atividades humanas, torna-se fácil o entendimento de que são dinâmicos, isso porque as atividades humanas não são estáticas, mas completamente mutáveis.

Assim sendo, a partir das mudanças sociais, culturais, históricas e tecnológicas, gêneros surgem como também desaparecem. O que rege o aparecimento e o desaparecimento dos gêneros são as necessidades discursivas: “Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2006, p. 31). Segundo Marcuschi (2007/2008), os gêneros surgem emparelhados às necessidades e às atividades socioculturais, como também por causa das inovações tecnológicas. Desta maneira, os gêneros são flexíveis e variáveis tais como seu componente crucial, que é a linguagem.

1.3 ESCOLHA, DEFINIÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE UM GÊNERO DISCURSIVO

A escolha de determinado gênero não é feita de maneira aleatória. Seleccionamo-lo para ser utilizado a partir da nossa necessidade discursiva, ou seja, com determinada finalidade. “A vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero” (BAKHTIN, 2010, p. 284). Isso acontece por causa da padronização dos gêneros. Por exemplo, se na escola o professor solicitar a escrita de uma resenha do filme X, o aluno não poderá escolher escrever o texto solicitado em forma de editorial, pois o gênero sugerido possui um padrão e exige uma escrita diferente da de um editorial, não se adequando ao propósito estabelecido pelo professor.

Dessa maneira, segundo Bakhtin, é preciso conhecer e dominar bem os gêneros para conseguir empregá-los livre e satisfatoriamente.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 285).

Alguns gêneros possuem características estruturais que facilmente sinalizam a espécie de texto que são e, por essa razão, tendemos a reconhecer os gêneros por essas características. Segundo Barzeman (2006), existem alguns problemas em apenas buscar perceber tais textos por suas características e elementos de fáceis observações.

O autor lista quatro problemas: 1º) buscar conhecer os aspectos do gênero que já conhecemos; 2º) ignorar como as pessoas podem receber cada texto de formas diferentes, isto por causa dos seus diferentes conhecimentos sobre gêneros, “dos diferentes sistemas de que os gêneros fazem parte, das diferentes posições e atitudes que as pessoas têm em relação a determinados gêneros”; 3º) pensar que as muitas informações sobre elementos característicos de determinado gênero são fins em si mesmos, “que todo o uso de um texto é medido segundo um padrão abstrato de correção em relação à forma”; 4º) não reconhecer como essas características/elementos são flexíveis em qualquer instância, ou até mesmo como a compreensão geral do gênero pode mudar com o passar do tempo. (BARZEMAN, 2006, p. 39)

Diante do que já foi discutido até então, questionamos: Como conseguiremos identificar um gênero discursivo? Para Bakhtin (2010 [1992]), são três os critérios para definir e identificar gêneros discursivos, critérios estes que vão além de apenas reconhecer os elementos característicos estruturais, a saber: conteúdo temático, estilo, e construção composicional.

De acordo com Bakhtin (2010 [1992], p. 281), o *conteúdo temático* está relacionado à “exauribilidade do objeto e do sentido”, ou seja, o assunto que será abordado em determinado gênero. O assunto não deve ser aplicado a todo e qualquer gênero. Em termos práticos, se pretendemos escrever um texto científico-acadêmico, não podemos escrevê-lo em uma receita culinária. Cada gênero, por si mesmo, já determina teoricamente o assunto e conteúdo. Desta maneira, o assunto, objeto do discurso/conteúdo que será aplicado a um gênero pode sofrer um tratamento adaptativo ou não, ou seja, poderá ser moldado ou não, isto será determinado pela necessidade da esfera comunicativa ou pela intenção, o querer do locutor.

O tema/assunto/objeto “ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certas situações do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida pelo autor” (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 281). Costa (2009b, p. 18) aborda os três critérios de definição de gênero apresentados por Bakhtin e afirma que os conteúdos temáticos “são e se tornam dizíveis pelo gênero [...] e não por frases ou orações”.

O segundo critério apresentado por Bakhtin é o *estilo verbal*, o que ele afirma ser o “projeto de discurso ou vontade do falante”. Considera-se, neste critério, a escolha do léxico, os critérios gramaticais, a linguagem utilizada, a maneira de dizer em conformidade com o querer-dizer do locutor, ou seja, a entonação expressiva.

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 292, *destaques do autor*).

Assim sendo, o estilo verbal será comum a determinada esfera discursiva. Os textos de gêneros técnicos científicos terão praticamente o mesmo estilo verbal, termos técnicos

específicos da área de estudo, texto escrito em linguagem formal. Costa (2009b, p. 18) afirma que este é o critério referente às configurações específicas das unidades de linguagem e estão relacionadas aos “traços da posição enunciativa do locutor e os conjuntos de sequência textuais e de tipos discursivos que constituem a estrutura genérica”.

O terceiro e último critério bakhtiniano é a *construção composicional*, o que ele afirma serem *as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*. Segundo o autor, estas são formas estáveis, padronizadas socialmente, a fim de legitimarem os enunciados. “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 282, *destaques do autor*).

1.4 O PROJETO DE PESQUISA SOB O OLHAR BAKHTINIANO

Todo e qualquer trabalho de pesquisa científica, antes de seu início, exige um planejamento prévio para que os objetivos traçados sejam alcançados de maneira satisfatória. “O planejamento de uma pesquisa é chamado de **projeto**” (MOTTA-ROTH e RABUSKE, 2010, p. 52, *destaque dos autores*). De acordo com Diez e Horn (2004), o *projeto de pesquisa* é uma espécie de carta de intenção de uma proposta que se pretende estudar e se configura como o planejamento da pesquisa.

Costa (2009b, p.170) conceitua o gênero *projeto de pesquisa* científica como sendo um “trabalho em que se desenvolve uma proposta teórica sobre determinado tema ou assunto e, para tal, seguem-se algumas etapas e, finalmente, vêm sua elaboração e formulação”.

Assim como todos os demais gêneros, este texto possui características peculiares, principalmente no tocante à estrutura composicional, a saber: 1º) elementos pré-textuais (capa; folha de rosto; resumo; sumário); 2º) Introdução (problema; hipótese e perguntas); 3º) Justificativa; 4º) Objetivos geral e específicos; 5º) Pesquisa de fonte (fundamentação teórica); 4º) Metodologia; 5º) Cronograma; 6) Bibliografia (*Ibidem*) (MOTTA-ROTH e RABUSKE, 2010, p. 53).

A partir destas etapas acima descritas, o autor do *projeto de pesquisa* sistematiza todas as etapas para execução da pesquisa que, posteriormente, serão desenvolvidas em um trabalho maior (monografia; dissertação; tese).

Para tanto, faz-se necessário que o autor tenha conhecimento sobre uma teoria específica a qual será aplicada ao *corpus* escolhido. Além disso, faz-se a definição e limitação do assunto e a formulação/apresentação da problemática representada por hipóteses ou

perguntas investigativas. Todo este conteúdo estará separado em duas etapas: a pesquisa de fonte (fundamentação teórica) e a análise do material coletado para pesquisa (análise dos dados) (COSTA, 2009b).

Em relação ao *conteúdo temático do projeto de pesquisa*, alguns tópicos ou conteúdos costumam aparecer neste gênero. Também é perceptível que cada parte deste gênero apresenta um determinado tipo de conteúdo. Na introdução, o conteúdo abordado será a descrição do objeto de estudo, apresentando o assunto que será posto na pesquisa. Na justificativa é apresentada a argumentação sobre a relevância do estudo proposto. Os objetivos manifestam-se como norteadores da pesquisa, ou seja, sobre o que se deseja, sendo dois os tipos de objetivos: o geral (o que se espera conseguir com a realização da pesquisa) e os específicos (esclarecem o objetivo geral, manifestando as etapas previstas para completar a finalidade desejada). A pesquisa de fonte deve conter uma breve revisão bibliográfica baseada nos principais autores da teoria escolhida abordando o que estes discutem sobre o tema. A metodologia descreve os procedimentos adotados para o desenvolvimento do estudo (DIEZ e HORN, 2004).

Todas estas etapas apresentam o conteúdo específico e adequadamente escolhido para este gênero, sempre abordado de maneira breve e não de forma exaustiva. Isto se deve ao fato de ser este um texto de planejamento, pois possui o caráter de escrita inicial que deverá ser desenvolvida em forma de outro gênero (monografia, por exemplo), mesmo que este último apresente basicamente o *conteúdo temático do projeto de pesquisa* já elaborado anteriormente.

Com relação ao *estilo verbal*, de acordo com os manuais de redação científica (Gil, 2002; Lakatos, (1999); Diez (2004); Severino (2007); Motta-Roth e Rabuske (2010)), este deve atender ao padrão culto de linguagem, contendo os termos específicos da área a respeito da qual o estudo estará focado. Como já apresentado anteriormente, é neste critério que se verifica a escolha lexical, gramatical, revelando o que o locutor pretende expressar. Vejamos o exemplo apresentado por Silva (2004, p. 09) ao exemplificar o objetivo geral em um projeto de pesquisa:

Exemplo 1:

Desenvolver um modelo científico de estúdio de produção em rádio, para ser utilizado como referencial básico para novas implantações e a readequação dos existentes em curso de comunicação social, em instituições de ensino superior, visando a melhoria e otimização da organização do trabalho e usabilidade do sistema à aprendizagem.

A partir do trecho acima, percebemos que a escolha lexical é completamente criteriosa, uma vez que o locutor se utiliza de termos formais da língua, tais como: “implantações; readequação; usabilidade”. Além disso, a maneira pela qual o discurso está estruturado condiz completamente com as regras gramaticais da língua, ou seja, atende ao que se pressupõe ser a linguagem do projeto de pesquisa, a padrão.

Exemplo 2:

- a) formular, a partir de um estudo analítico, um referencial teórico-prático sobre as características estruturais, funcionais, morfológicas, diacrônicas e sincrônicas dos estúdios, principal e de gravações, utilizados por emissoras de radiodifusão profissionais;
- b) desenvolver uma metodologia aplicada à implantação de estúdios de produção em rádio em cursos de comunicação social;

Neste segundo exemplo, também apresentado por Silva (2004, p. 10), percebemos a utilização de termos técnicos da área de estudo. Os termos “estúdios; gravações; emissoras de radiodifusão” nos remete à área de comunicação social. A partir dos termos técnicos, percebemos a que área pertence determinado *projeto de pesquisa*. Se em um objetivo específico se apresentassem termos como *sintoma*, *vacina* e *paciente*, identificaríamos que este *projeto de pesquisa* está relacionado à área de cursos de saúde, possivelmente seria o curso de enfermagem ou medicina.

Assim sendo, o *projeto de pesquisa* apresenta o *estilo verbal* de linguagem padrão acadêmico-científica, na qual são utilizados termos específicos da área contemplada por determinado gênero. Este é o aspecto pelo qual pretendemos apresentar contribuições para a pesquisa do mestrado, uma vez que desejamos descrever a estrutura semântico-argumentativa do gênero aqui em análise.

O terceiro critério discursivo apresentado por Bakhtin é a *construção composicional*. Nesta, percebemos que o *projeto de pesquisa* se apresenta basicamente em três blocos: o bloco dos elementos pré-textuais; o bloco dos elementos textuais e o bloco dos elementos pós-textuais. No bloco dos pré-textuais, a estrutura sugerida pelos manuais de textos acadêmicos é a seguinte: 1º Capa (cabeçalho, título, nome do pesquisador e colaboradores, data, local); 2º Folha de rosto; 3º Termo de aprovação; 4º Sumário. Já os elementos textuais correspondem à introdução, justificativa, objetivos (geral e específicos), metodologia, revisão da literatura. No

último bloco serão apresentados o cronograma e as referências bibliográficas (MOTTA-ROTH e RABUSKE, 2010).

Todos estes itens estarão presentes em um *projeto de pesquisa*, conforme os manuais acadêmicos; os elementos pré-textuais, por sua vez, estarão organizados conforme a sequência listada anteriormente, já os elementos textuais não. Os elementos pós-textuais também seguirão uma ordem, primeiramente o cronograma e posteriormente as referências bibliográficas.

Diante da exposição dos três critérios bakhtinianos relacionados ao gênero em estudo, percebemos que facilmente conseguiremos distinguir este de qualquer outro gênero acadêmico. Motta-Roth e Rabuske (2010, p. 52) afirmam que reconhecemos o *projeto de pesquisa* assim como reconhecemos a resenha acadêmica ou o artigo científico, isto por causa dos três critérios caracterizadores deste gênero: a) “o conteúdo de referência ao campo da ciência”; b) “o tom formal da linguagem, geralmente contendo termos técnicos e/ou abstratos e suas definições”; c) “estrutura do texto, geralmente organizado em partes que compõem a proposta de pesquisa”.

Por ser o *projeto de pesquisa* um gênero cuja funcionalidade, entre outras, é introduzir os alunos graduandos à pesquisa científica apresentando um planejamento para a escrita da monografia, ou outra modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, geralmente os alunos costumam escrever esse texto sem atentarem para a conexão entre as etapas a serem seguidas. Em muitos casos, a escrita dos *projetos de pesquisa* torna-se apenas etapas escritas, ou seja, introdução, justificativa, objetivos etc. e não um todo coerente e conexo.

Ao produzir este gênero, o locutor pode se basear nas orientações dos manuais de redação acadêmica, mas atentando para qual conteúdo temático consistirá cada etapa, apresentando o assunto brevemente em cada uma delas para que não se torne exaustivo. No estilo verbal, este apresentará o padrão formal da língua, constando os termos específicos da área de aplicabilidade. Com relação à construção composicional, compreendemos que os manuais explicam com excelência a maneira de como conduzir a escrita estrutural deste texto.

Diante destas considerações, percebemos que, assim como os demais gêneros discursivos, o *projeto de pesquisa* exige o cumprimento de uma estrutura, ao passo que, caso não estabeleça a linearidade e/ou alguma etapa esteja ausente, este texto pode ser considerado incompleto e, portanto, não cumprirá com a funcionalidade proposta.

No próximo capítulo, discutiremos acerca dos estudos sobre a argumentação na língua apresentando as contribuições ducrotiana em relação à teoria polifônica da língua.

CAPÍTULO II

A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E A TEORIA POLIFÔNICA

Neste capítulo, discorreremos sobre os estudos da argumentação nos clássicos, embasando-nos nas considerações de Chaïm Perelman, e na perspectiva ducrotiana. A partir de Perelman, percebemos que os estudos sobre a argumentação não são contemporâneos, mas originam-se desde antes dos estudos sobre a retórica. A partir dos estudos apresentados por Ducrot, uma nova consideração é apresentada, agora não mais a argumentação como algo exterior à língua, mas a argumentação como sendo a própria língua. Além disso, trataremos da Teoria Polifônica da Enunciação, em que Ducrot apresenta a polifonia como constituinte do sentido dos enunciados.

2.1 A argumentação: dos clássicos a Ducrot

Ao iniciar os estudos sobre a argumentação, muitas vezes imaginamos que a abordagem a respeito desse assunto nasceu a partir dos estudiosos da atualidade, e é apenas discutido por autores contemporâneos, mas, na verdade, os estudos da argumentação relacionada ao fenômeno da linguagem humana surgiram desde os clássicos. Naquela época, os estudos sobre a argumentação eram abordados, principalmente, a partir das reflexões aristotélicas. Conforme Perelman (1999), Aristóteles é o pai da argumentação, e isso se deve ao fato de ele tratar a retórica não como eloquência, mas numa perspectiva acadêmica, ou seja, como o estudo da argumentação.

Segundo Perelman (*op. cit.*), Aristóteles distinguiu duas espécies de raciocínio: *analítico* e *dialético*. No primeiro, o filósofo apresentava formas de inferências válidas afirmando que, “seja qual for a verdade ou a falsidade das premissas, mas a conclusão só é verdadeira se as premissas forem verdadeiras” (*ibidem*, p. 21). Aristóteles considerava que o raciocínio dialético parte do que é aceito, “sendo o seu fim o de fazer admitir outras teses que são ou podem ser controversas: têm, pois, o propósito de persuadir ou de convencer” (PERELMAN, 1999, p. 21).

Conforme as abordagens de Perelman (*ibidem*), a lógica é aquela que contém a total racionalidade. A partir dessa consideração, o estudioso percebe que essa visão sobre a racionalidade apresenta-se restritiva, uma vez que considerar a lógica seria excluir a interpretação em que a forma estaria separada do conteúdo, da mesma maneira que a

compreensão deveria estar unida às conclusões práticas. Diante desta reflexão, o autor apresenta a questão da racionalidade não apenas como algo lógico e matemático, mas algo intrinsecamente relacionado à persuasão cujo foco está voltado para a adesão do auditório, partindo, portanto, de estratégias discursivas.

Segundo o autor, o auditório “não é necessariamente constituído por aqueles que o orador interpela expressamente”, mas é “*o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação*” (PERELMAN, 1999, p. 33, *grifo do autor*).

Por levar em consideração que o orador pretende influenciar o auditório, cabe, portanto, ao orador considerar todos os aspectos (fatos e valores, forma e linguagem) relacionados a este auditório. Uma vez compreendido esses fatores, o orador deve elaborar as estratégias argumentativas capazes de ganhar a adesão do público ao qual está se dirigindo.

Toda argumentação implica uma seleção prévia, seleção de factos e valores, a sua descrição de uma forma particular, numa certa linguagem e com a insistência que varia consoante a importância que lhes confere. Escolha de elementos, escolha de um modo de descrição, e apresentação, juízo de valor ou de importância, todos estes elementos são considerados tanto mais justificadamente como manifestando uma tomada de posição, quanto mais nitidamente se veja que outra escolha, outra apresentação, outro juízo de valor que lhes poderia opor (PERELMAN, 1999, p. 54).

Diante disto, percebe-se que tanto a Retórica Moderna, a Nova Retórica (apresentada por Perelman), como também os demais estudos tradicionais, apresentam a argumentação como um elemento exterior à língua. Para os estudos tradicionais, a língua consiste apenas em um conjunto de regras cuja principal função é a referencial, e cujo sentido do enunciado dependerá do julgamento a partir dos conceitos de verdade ou de falsidade.

Mesmo Perelman considerando que, na retórica, o auditório e o contexto são importantes para a elaboração do discurso que se pretenda persuasivo ou convincente, ainda assim a argumentação é abordada como algo extra à língua e, por isso, deve-se inserir, no discurso, técnicas que o tornem capaz de atrair os receptores. Portanto, a língua toma o papel secundário no ato da argumentação, sendo o papel principal ocupado por outros fatores, tais como: o orador; fatos; presunções; valores etc.

Muitos dos estudiosos contemporâneos que tratam da argumentação têm na base de seus estudos as contribuições da retórica, em especial de Perelman, uma vez que esse autor apresentou aspectos inovadores para o estudo da argumentação. No entanto, alguns estudos abordam a concepção da argumentação completamente oposta à visão retórica. Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot (1994) são exemplos de estudiosos contemporâneos que, embora não neguem as contribuições dos estudos retóricos, apresentam as limitações desses

estudos e, nesse sentido, propõem uma nova teoria para tentar explicar o fenômeno da argumentatividade.

O principal aspecto criticado por estes dois estudiosos está relacionado à argumentação como algo exterior à língua. Segundo Ducrot (1988), a concepção tradicional considera argumentação apenas se esta satisfizer a três condições, apresentadas a seguir:

1ª) O discurso deve conter dois segmentos. O segmento A que se apresenta como sendo o argumento, e o segmento C que é a conclusão, não levando em consideração a ordem em que aparecem, ou seja, C pode aparecer antes de A e a argumentação não sofreria alteração, se comparada à ordem A - C.

2ª) Além da primeira condição, a segunda consiste em afirmar que A indica H, sendo H um fato. Nesta condição, Ducrot (*op. cit*) insiste que essa se trata de pura lógica, pois, se A indica um fato H, então, A pode ser falso ou verdadeiro. A sempre terá um valor de verdade independente de C e, por isso, não pode ocorrer em sentenças que proponham questionamentos e nem ordem. Deve, portanto, ocorrer somente em afirmações, em constatações.

Para exemplificar, Ducrot (1988) utiliza a sentença que segue:

Exemplo 1:

“Faz bom tempo, vamos passear.” (Hace buen tempo, vamos a passear.)

O primeiro segmento é “Faz bom tempo” referente a A e a conclusão C seria, portanto, “vamos passear”. Para os tradicionalistas, não importa se o segmento está na ordem expressa anteriormente, ou seja, também pode estar na ordem inversa, “Vamos passear, faz bom tempo”.

Quanto a isso, Ducrot critica afirmando que as palavras não têm sentido completo antes das conclusões que obtemos delas. Assim, quando se é perguntado o que concluímos a partir de A, devemos responder que só se pode saber a partir da conclusão que se queira em A, pois, se há dois segmentos sendo um o argumento e o outro a conclusão, ambos consistem em um enunciado, isto porque “el argumento solamente tiene sentido a partir de la conclusión”² (DUCROT, 1988, p. 75).

3ª) A terceira condição para que ocorra argumentação, de acordo com a visão tradicional, é a de que existe relação de implicação entre H e C, ou seja, mediante C, já

² [...] o argumento só tem sentido a partir da conclusão (tradução nossa)

inferimos H. Dizer que há relação de argumentação entre A e C, equivale a afirmar que A indica H e H implica C.

Assim sendo, a argumentação que liga H a C está determinada pela lógica, sociologia ou qualquer outro conhecimento de mundo, mas não a partir da própria língua, por isso a argumentação é compreendida aqui como exterior à língua.

Ducrot (*op. cit.*) critica estas concepções, questionando, pois, qual a funcionalidade dos conectores (logo, então etc.) na língua, já que A indica H.

Ducrot responde afirmando que “las posibilidades argumentativas no están determinadas solamente por los hechos sino que la forma lingüística misma impone ciertas argumentaciones y no otras³”. Desta forma, há diferença argumentativa ao utilizar a forma linguística “pouco” e “um pouco”. Vejamos o exemplo abaixo:

1. “Pedro trabalhou pouco” (Pedro ha trabajado poco).
2. “Pedro trabalhou um pouco” (Pedro ha trabajado un poco).

O autor supracitado afirma que, em determinada situação, os enunciados determinam o mesmo fato, ou seja, se 1 é verdadeiro 2 também o é. Mas isso não é o mesmo que acontece com as conclusões em ambos os enunciados, visto que “las conclusiones posibles a partir de esos enunciados son radicalmente opuestas⁴” (DUCROT, 1988, p. 76).

Se tivermos como foco o êxito no trabalho, no enunciado 1, a conclusão nela expressa é a de que Pedro trabalhou, mas de maneira insuficiente e não galgou êxito, já em 2, o termo “um pouco” me faz concluir que Pedro trabalhou o bastante e obteve êxito. Percebe-se, então, que o enunciado 2 conduz a uma conclusão positiva a respeito do trabalho efetuado por Pedro, diferentemente do enunciado 1, que conduz a uma conclusão negativa.

A partir de exemplos como os citados acima, Ducrot (1988, p. 80) justifica sua teoria e finaliza afirmando que “la conclusión no se explica solamente a partir hecho expresado por el segmento A sino a través de la forma lingüística de A. En otras palabras la argumentación está marcada en la lengua misma⁵”.

Considerando a argumentatividade intrínseca na língua, Espíndola (2003) propõe-se a reescrever a tese apresentada pelos autores supracitados e faz um adendo afirmando que não só a língua é por natureza argumentativa, mas o uso também o é.

³ [...] as possibilidades argumentativas não são determinadas apenas pelos fatos, mas a própria forma linguística impõe certos argumentações e não outros. (Tradução nossa).

⁴ [...] as conclusões possíveis a partir de tais enunciados são radicalmente opostas. (Tradução nossa).

⁵ [...] a conclusão não se explica somente a partir de fatos expressos pelo segmento A, mas através da forma linguística A. Em outras palavras, a argumentação está marcada na própria língua. (Tradução nossa).

Filiamo-nos à tese de Anscombre-Ducrot para quem a língua é fundamentalmente argumentativa, fazendo um adendo a essa tese: o uso também é argumentativo. Dessa forma reescrevemos a tese original de Asncombre e Ducrot: a língua e o seu uso são fundamentalmente argumentativos (*op. cit.*, p.1).

A autora supracitada (*idem*) afirma que, a partir das pesquisas desenvolvidas no Laboratório Semântico-Pragmático de Textos (LASPRAT), tem-se verificado que cada gênero discursivo possui funcionamento discursivo específico, com isso o uso torna-se argumentativo, uma vez que as especificidades dos gêneros faz variar a argumentação entre os gêneros. “A estrutura argumentativa varia de gênero para gênero, sendo, na maioria das vezes, marcada linguisticamente, porém apontando, também, para a recuperação de informações contextuais” (ESPÍNDOLA, 2003, p.1).

Nessa perspectiva, a autora (*idem*) considera que, ao fazermos uso de determinado gênero discursivo, temos algumas pretensões argumentativas e essas pretensões estão marcadas linguisticamente. Por meio da descrição dessas marcas linguísticas, torna-se possível perceber as estruturas argumentativas de alguns gêneros discursivos.

Conforme afirma Ducrot e colaboradores, a argumentatividade está na língua, do léxico às frases. Espíndola (2003) afirma que, com o desenvolvimento dessa teoria, a direção argumentativa de um discurso pode estar marcada através de um operador argumentativo, pela escolha dos nomes e verbos, como também pela escolha dos modificadores e/ou até mesmo pela estruturação discursiva. A autora contribui com essa teoria afirmando que

não só através dos recursos explicitamente linguísticos é possível argumentar, ou orientar a direção argumentativa pretendida, há recursos discursivo-pragmáticos que possibilitam que sejam trazidos, para o ambiente discursivo, valores sociais, morais, religiosos, éticos, políticos etc. com fins argumentativos: é o caso do recurso à polifonia [...]. Salientamos, no entanto, que embora essas estratégias sejam consideradas discursivo-pragmáticas, uma vez que as informações são trazidas, na maioria das vezes, do conhecimento de mundo para o discurso, são ativadas por um elemento linguístico. É o caso dos recursos elencados acima (ESPÍNDOLA, 2003, p.2).

Assim sendo, Espíndola concorda com Ducrot e colaboradores quando estes consideram a língua argumentativa; no entanto, a autora inclui um adendo de que o uso dos gêneros discursivos também são argumentativos, uma vez que considera que a língua em uso é manifesta a partir dos gêneros discursivos. Dessa forma, a argumentatividade não se encontra apenas no plano estrutural de um texto, mas também no uso que fazemos dele.

Com base nessa constatação, Espíndola analisa a argumentatividade em diversos gêneros discursivos. Podemos citar alguns deles: gênero charge⁶; gênero entrevista⁷; carta⁸. É nessa perspectiva que também pretendemos desenvolver nossa pesquisa, analisando a argumentatividade presente no gênero acadêmico Projeto de Pesquisa, considerando que tanto a língua quanto o seu uso são intrinsecamente argumentativos.

Relevante é, portanto, salientar que Ducrot trata os estudos sobre a argumentatividade de maneira estrutural/sistemática e não a partir do uso que fazemos da língua. É sobre essa questão que trataremos no tópico a seguir.

2.1.1 Argumentação na Língua

Ducrot (1988) realiza a revisão da concepção tradicional de sentido e apresenta a Teoria de Argumentação na Língua (TAL). Nesta teoria, Ducrot (1988) contrapõe as três indicações de sentido do enunciado consideradas pela concepção tradicional, a saber: objetivas, subjetivas e intersubjetivas.

Na concepção tradicional, segundo Ducrot (*op. cit.*), a indicação objetiva de sentido teria como função a representação da realidade; a subjetiva se relaciona à posição do locutor em relação à realidade e a intersubjetiva se refere às relações existentes entre o locutor com as pessoas a quem se direciona, ou seja, os interlocutores.

O autor contrapõe estas indicações a partir de exemplos. O primeiro exemplo apresentado por ele é o que segue:

Exemplo 2:

Pedro é inteligente. (Pedro es inteligente.)

Ao descrever *Pedro*, o aspecto objetivo faz-se presente no enunciado. O subjetivo é revelado por indicar certa admiração do locutor por *Pedro* e o aspecto intersubjetivo está presente pelo fato de, por exemplo, o locutor pedir, ao interlocutor, a confiança em *Pedro*.

⁶ ESPÍNDOLA, L. C. Gêneros discursivos: argumentação, leitura e ensino. In: 14º CONGRESSO DE LEITURA E ENSINO (COLE), Campinas, São Paula, 2003.

⁷ESPÍNDOLA, L. C. “NÉ”, (EU) “ACHO” (QUE) E “AÍ”: Operadores Argumentativos no Texto Falado. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

⁸ ESPÍNDOLA, L. C. A Argumentatividade na carta de Pero Vaz de Caminha. In: ABRALIN, BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001 (publicado em 2003). p. 329-31.

Assim sendo, Ducrot (1988) afirma que o enunciado do exemplo 1 serve para o locutor pedir determinado comportamento do interlocutor com relação a Pedro.

Ducrot afirma que se costuma associar o aspecto objetivo ao que se chama de *denotação*, enquanto que os aspectos subjetivos e intersubjetivos à *conotação*. O autor critica a separação desses aspectos afirmando: “esto es lo que he llamado concepción tradicional del sentido y mi objetivo es suprimir esta separación entre denotación y connotación⁹”. Em seguida, justifica esta afirmação, dizendo que não crê que “el lenguaje ordinario posea una parte objetiva ni tampoco creo que los enunciados del lenguaje den acceso directo a la realidad; en todo caso no la describen directamente¹⁰” (1988, p. 50).

Ducrot (*op. cit.*, p. 51) ainda classifica por *valor argumentativo* uma possível junção do aspecto subjetivo com o intersubjetivo. Para o autor, a linguagem comum é apresentada por intermédio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos unidos e não cada um de maneira distinta. Assim sendo, ele afirma que o “valor argumentativo de uma palabra es por definición la orientación que esa palabra da al discurso¹¹” (DUCROT, 1988, p. 51).

Diante destas considerações, retomemos o exemplo 1 e o consideremos conforme a proposta de Ducrot, descrita anteriormente. Caso haja a descrição de Pedro (aspecto objetivo)¹², essa é aqui perpassada pelos aspectos subjetivos e intersubjetivos. Ou seja, se há descrição do sujeito Pedro, o locutor a faz ao expressar a admiração por Pedro (aspecto subjetivo) ou ao orientar uma possível atitude que o interlocutor deve ter frente a Pedro (intersubjetivo), ou seja, uma postura confiável, pois ele é inteligente e não vai decepcionar, por exemplo. Assim sendo, é em função de expressar a admiração por Pedro que se tornaria possível apresentar uma descrição, se é que ela existe, conforme salienta Ducrot. Nesse sentido, podemos observar que todos estes aspectos (subjetivo, intersubjetivo e objetivo - se houver) estão interligados em um mesmo enunciado, todos dependentes e unidos uns com os outros, de modo que não podemos separá-los.

Devemos considerar, ainda, que o teórico apresenta a distinção entre *sentido* e *significação*. Para o autor (1988), *significação* consiste no valor semântico da frase enquanto que o *sentido* ao do enunciado. Para tal, Ducrot também estabelece a diferença entre *frase* e *enunciado*.

⁹ [...] isso é o que eu chamo de concepção tradicional de sentido e meu objetivo é eliminar a separação entre denotação e conotação. (Tradução nossa).

¹⁰ [...] a língua comum possua uma parte objetiva e nem creio que os enunciados da língua deem acesso direto à realidade; pelo menos não a descrevem diretamente. (Tradução nossa).

¹¹ [...] valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso. (Tradução nossa).

¹² Vale salientar que Ducrot não acredita no aspecto descritivo, por isso iniciamos frase utilizando uma condicional “caso haja”.

Frase consiste em uma entidade linguística abstrata que atua para explicar a infinidade dos enunciados, enquanto que o *enunciado* consiste na ocorrência de uma frase. Explicando esta distinção apresentada por Ducrot, Espíndola (2004, p. 31) afirma que “a **frase**, por sua vez, é uma construção do linguista que serve para explicar a infinidade de enunciados (é uma entidade teórica). Por outro lado, o **enunciado** é uma das ocorrências da frase” (grifos da autora).

Aqui cabe ainda ressaltar que o autor conceitua *língua* como um conjunto de *frases* e, portanto, “describir una lengua es describir las frases de esa lengua”¹³ (DUCROT, 1988, p. 56). O *discurso*, segundo o teórico, é uma sucessão de *enunciados*. “En mi opinión todo discurso está constituido por una sucesión de enunciados. Si tengo un discurso D, éste puede fragmentarse en los enunciados e1, e2, e3, etc, y cada uno de esos enunciados es la realización de una frase (DUCROT, 1988, p. 53)”¹⁴

Seguindo, então, na definição de *sentido*, Ducrot (1988, p. 60) considera que “el sentido del enunciado se produce cuando se ha obedecido a las indicaciones dadas por la significación¹⁵”. Já a *significação* consiste na maneira pela qual se conduz determinada orientação a fim de que se interprete o enunciado, ou seja, é a instrução de como compreender o sentido, “es una especie de ‘modo de empleo’ que permite comprender el sentido de los enunciados¹⁶” (*op. cit.*).

O teórico apresenta um segmento que torna capaz percebermos o sentido de um enunciado. Utilizaremos, aqui, o mesmo exemplo expresso no texto de Ducrot (*op. cit.*, p. 53):

Exemplo 3:

Hace calor afuera, vamos a pasear. (Faz calor lá fora, vamos passear.)

Neste exemplo, percebemos a utilização de dois segmentos, *S1: Faz calor lá fora*; e *S2: vamos passear*. *S1* apresenta-se como argumento para *S2*. Sendo assim, *S1* não possui suficiência argumentativa capaz de se compreender uma informação completamente. “Pretendo que la información dada por el primer segmento S1, no es comprensible si no se

¹³ Descrever uma língua é descrever as frases dessa língua. (Tradução nossa).

¹⁴ Em minha opinião todo discurso está constituído por uma sucessão de enunciados. Se tenho um discurso D, este pode fragmentar-se em enunciados e1, e2, e3, etc., e cada um desses enunciados são a realização de uma frase. (Tradução nossa).

¹⁵ [...] o sentido de um enunciado se produz quando se têm obedecido as indicações dadas pela significação. (Tradução nossa).

¹⁶ [...] é uma espécie de "manual de instruções" que permite compreender o significado das declarações. (Tradução nossa).

conoce el segundo segmento S2¹⁷” (DUCROT, 1988, p. 54). Então, S1 só tem sentido completo a partir de S2 e o somatório de ambos resulta em um só enunciado e não em dois enunciados distintos.

Suponhamos agora que este mesmo enunciado esteja dito na forma negativa:

Exemplo 4:

“Faz calor lá fora, não vamos passear.”

Percebemos que o primeiro segmento permanece inalterado, no entanto, o argumento nele contido é completamente oposto ao S1 do exemplo 2. Nesse, fazer calor é compreendido como uma situação agradável para um provável passeio, já em S1 do exemplo 3, o calor é um fator desagradável. Assim sendo, “no se trata del mismo calor en los dos casos¹⁸” (DUCROT, 1988, p. 55). Portanto, mesmo que nos dois casos (exemplo 2 e exemplo 3) sejam utilizadas as mesmas palavras, é notável que S1 comporta-se diferentemente enquanto argumento para S2, em cada enunciado, e, S1 não atua separadamente de S2, ou seja, não é possível compreender S1 se não souber S2.

Isso explica porque a utilização de um segmento só tem sentido somente a partir de outro, e não de maneira isolada. Assim, a partir das considerações ducrotianas, percebemos que a argumentação não se restringe ao sentido isolado de certos segmentos, mas a argumentação parte da relação que determinados segmentos estabelecem dentro de um mesmo enunciado e também do direcionamento que determinado enunciado apresenta ao discurso, ou seja, o sentido é argumentativo, pois conduz a determinadas conclusões.

Após passarmos pelas principais considerações abordadas por Ducrot, no tocante à consideração da argumentação inerente à língua, no tópico que segue, trataremos da Teoria Polifônica da Enunciação apresentando-a como uma importante parte dos estudos linguísticos sobre argumentação.

2.2 Teoria Polifônica da Enunciação: polifonia e argumentação

Ducrot trabalha com o conceito de polifonia afirmando que o sentido de um enunciado pode estar relacionado a um ou a mais sujeitos. O termo *polifonia* emergiu no

¹⁷ Afirmando que a informação dada pelo primeiro segmento S1, não se compreende se não conhecer o segundo segmento S2. (Tradução nossa).

¹⁸ [...] não se trata do mesmo calor nos dois casos. (Tradução nossa).

contexto de estudos relacionados à música e, analogicamente, foi utilizado por Bakhtin ao analisar textos literários. A partir desta análise, o teórico reconheceu diversas vozes que se expressam ao mesmo tempo em um mesmo texto.

Diante disto, Ducrot afirma que a abordagem de Bakhtin se diferencia da apresentada por ele, pelo fato de o teórico sempre ter aplicado os estudos polifônicos aos textos e “jamais aos enunciados de que estes textos são constituídos” (1987, p. 161). Assim sendo, a polifonia proposta por Ducrot (1988, p. 16) tem por objetivo mostrar que “en un mismo enunciado hay presente varios sujetos con status lingüísticos diferentes¹⁹” e, desta maneira, determinado sujeito (que fala) não se expressa diretamente, mas põe em cena algumas vozes que falam dentro do mesmo enunciado.

O autor elenca três conceitos para que se torne possível compreender os sujeitos constituintes na Teoria Polifônica da Enunciação, a saber: *sujeito empírico* (SE); *locutor* (L); *enunciador* (E).

O *sujeito empírico* é aquele que produz o enunciado, ou seja, é o sujeito que faz nascer o texto em si, “SE es el autor efectivo, el productor del enunciado²⁰” (DUCROT, 1988, p. 16.). No entanto, segundo o estudioso, é extremamente difícil conseguir determinar quem realmente produziu tal enunciado. Como exemplo para compreendermos essa dificuldade, Ducrot (*op. cit.*) reflete a respeito da produção de uma circular administrativa na qual não podemos afirmar se o texto foi produzido pela secretária, ou o funcionário que ditou a circular ou qualquer outro sujeito dentro da empresa.

Portanto, para o autor, buscar entender quem produziu determinado texto não compete ao trabalho do linguista e afirma, ainda, que “el linguista y en particular el linguista semanticista debe preocuparse por el sentido del enunciado [...] lo que le interesa es lo que está en el enunciado y no las condiciones externas de su producción²¹” (DUCROT, 1988, p. 17).

O *locutor* é apresentado como aquela pessoa a quem se atribui a responsabilidade pelo enunciado.

Por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa. Mesmo que não se leve em conta, no momento, o discurso relatado direto, ressaltar-se-á que o

¹⁹ [...] em um mesmo enunciado, estão presentes vários sujeitos com status lingüísticos diferentes. (Tradução nossa).

²⁰ [...] SE é o autor efetivo, o produtor do enunciado. (Tradução nossa).

²¹ O linguista e particularmente o linguista semanticista deve se preocupar com o sentido do enunciado [...] o que lhe interessa é o que está no enunciado e não as condições externas de sua produção. (Tradução nossa).

locutor, designado por *eu*, pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor – mesmo que as duas personagens coincidam habitualmente no discurso oral (DUCROT, 1987, p. 182, *grifos do autor*).

Na citação anterior, o autor conceitua o locutor de um enunciado afirmando que é a ele que se referem as marcas de primeira pessoa e, além delas, Ducrot (1988) afirma que, em algumas situações, as marcas tempo-espaciais, *aqui* e *agora*, lhe são também atribuídas.

Com relação à distinção entre o locutor e o produtor do enunciado, o estudioso (DUCROT, 1987) apresenta um exemplo, a partir de uma suposição, da seguinte forma: o filho leva da escola para casa um abaixo-assinado em que estão escritas todas as informações e que somente apresente o espaço em branco para a assinatura do pai.

Diante desta suposição, Ducrot afirma que é óbvio que o pai do aluno não é o produtor do texto, ou seja, o *sujeito empírico* não é o pai e não é possível identificar quem o seja, uma vez que há determinadas pessoas que poderiam ter produzido o texto, tais como: a diretora da escola, secretária, coordenação etc.. Mas, no instante em que o pai assina o texto, ele se torna, então, o *locutor* daquele enunciado, pois quem assina é quem se responsabilizará, e essa assinatura indicará que esta responsabilidade foi assumida por ele.

Ducrot (1988) ainda apresenta o caso de enunciados que não possuem L e acrescenta que é impossível considerar um enunciado sem SE. Ao considerar enunciados sem L, Ducrot aborda o exemplo dos provérbios que são utilizados como forma de neutralizar L. Ao dizer “Quem com ferro fere, com ferro será ferido”, busca-se que as palavras não pareçam pessoais, mas “que me gustaría que apareciera como salida de una sabiduría situada más allá de cualquier subjetividad individual²²” (*op. cit.*, p. 19), ou seja, que o enunciado não pertença a L a não ser ao senso comum, ao que já se tornou convencional.

Com relação aos *enunciadores*, o autor (1988, p. 20) classifica-os como sendo os diferentes pontos de vista que se apresentam em determinado enunciado, “no son personas sino “puntos de perspectiva” abstractos²³”. Além do mais, Ducrot afirma que “el locutor mismo puede ser identificado con algunos de estos enunciadores, pero en la mayoría de los casos los presenta guardando cierta distancia frente a ellos²⁴” (*op. cit.*).

Como exemplo de enunciador, levemos em consideração o enunciado abaixo:

²² [...] que gostaria que aparecesse como saída de uma sabedoria além de qualquer subjetividade individual. (Tradução nossa).

²³ [...] não são pessoas, mas “pontos de vista” abstratos. (Tradução nossa).

²⁴ [...] mesmo o locutor pode ser identificado como algum destes enunciadores, mas na maioria dos casos, ele apresenta-se mantendo certa distância deles. (Tradução nossa).

Exemplo 5:

Não é possível ser feliz sem amigos.

Neste enunciado negativo percebemos a presença de dois pontos de vista, ou seja, dois enunciadores: E1 (enunciador 1) e E2 (enunciador 2). E1 é aquele que considera a possibilidade de ser feliz sem amigos. Já E2 é o que afirma o contrário, considera a impossibilidade de ser feliz sem amigos.

Ducrot (1988, p. 23) compreende que um enunciado negativo é uma espécie de diálogo entre enunciadores, os quais se opõem entre si. Assim sendo, em um enunciado negativo existem pelo menos dois enunciadores: “un primer enunciador E1 que expresa el punto de vista representado por P, y un segundo enunciador E2 que presenta un rechazo de ese punto de vista²⁵”.

Exatamente como apresenta Ducrot, conseguimos observar, no exemplo 4, que o locutor responsável pelo enunciado (L) apresenta dois enunciadores: E1 - uma proposição afirmativa: “É possível ser feliz sem amigos”; e E2 - que é o oposto à afirmação de E1: “Não é possível ser feliz sem amigos”. Com relação a esses enunciadores, o posicionamento de L é de identificação com relação a E2 (o ponto de vista negativo) e de rechaço com relação a E1 (o ponto de vista afirmativo).

Sobre a posição do locutor em relação aos enunciadores, voltaremos a tratar desse aspecto posteriormente com mais profundidade. Prosseguindo com esse estudo, constatamos que Ducrot diferencia dois tipos de polifonias por considerar que existem várias formas polifônicas que podem ser agrupadas em dois grandes grupos: o grupo da *polifonia de locutores* e o de *polifonia de enunciadores*.

2.2.1 Polifonia de locutores

No grupo da *polifonia de locutores*, Ducrot apresenta o discurso relatado, no qual se faz possível observar a presença de, pelo menos, dois locutores distintos, sendo estes responsáveis pela parte do enunciado a eles relacionados. Visualizemos a presença dos locutores no exemplo abaixo:

²⁵ [...] um primeiro enunciador E1, que expressa o ponto de vista representado por P, e um segundo enunciador E2, que representa um rechaço a esse ponto de vista. (Tradução nossa).

Exemplo 6:

O professor nos avisou: Eu colocarei na prova todo o conteúdo estudado durante este semestre.

No exemplo 05, percebe-se a polifonia de locutores por meio da presença de dois pronomes que indicam a primeira pessoa: “nos” e “eu”. A primeira marca pronominal, “nos”, não se refere à mesma pessoa apontada pela segunda marca de primeira pessoa, “eu”. Ambas as marcas pronominais se referem a dois locutores diferentes. Podemos identificar o primeiro locutor, L1, como sendo um sujeito ao qual atribuímos a responsabilidade do enunciado como um todo (*O professor nos avisou: Eu colocarei na prova, todo o conteúdo estudado durante este semestre.*), e o segundo locutor, L2, o professor que aplicará uma prova, pois é a ele atribuído o enunciado relatado (*Eu colocarei na prova, todo o conteúdo estudado durante este semestre*).

De acordo com Ducrot, essa possibilidade de desdobramento do locutor permite não somente dar a conhecer o discurso atribuído a alguém como também produzir um eco imitativo, ou ainda organizar um teatro no interior da própria fala, ou que alguém se torne porta-voz de um outro e empregue, no mesmo discurso, *eus* que remetem tanto ao porta-voz quanto à pessoa da qual é porta-voz (NASCIMENTO, 2009, p. 23, *grifo do autor*).

Em textos escritos, algumas estratégias linguísticas tornam possível a inserção do discurso relatado nos enunciados. São exemplos destas estratégias linguísticas as *aspas*, os *dois pontos*, *travessões*, *vírgulas*, *verbos dicendi*, entre outros.

Além do discurso direto, no discurso indireto também se pode notar a presença de pelo menos dois locutores, mesmo com a ausência de alguns marcadores que apontam o discurso de um segundo locutor - como, por exemplo, a ausência das *aspas*, *travessões* e *dois pontos*.

No discurso indireto, nota-se a voz do outro locutor, mesmo que esta não esteja transcrita tal qual tenha sido falada, mas inserida no enunciado de forma parafraseada, no entanto, sinalizada por alguma marca linguística, - geralmente esta marca são os *verbos dicendi*.

Transformemos, então, o exemplo 5, utilizado anteriormente para ilustrar o discurso relatado direto, em discurso indireto (exemplo 6), para que possibilitemos a visualização da presença dos dois locutores.

Exemplo 7:

O professor nos disse que colocaria na prova todo o conteúdo estudado durante este semestre.

No enunciado acima, em que o discurso apresenta-se de forma indireta, L1 é o locutor responsável por todo o enunciado - *O professor nos disse que colocaria na prova todo o conteúdo estudado durante este semestre.* - faz-se necessário ressaltar aqui que não é possível identificar o sujeito apontado como L1, uma vez que o enunciado não apresenta pistas capazes de comprovar que o responsável pelo enunciado como um todo seja um aluno, ou a direção da escola, ou a coordenação da escola etc.

O próprio L1 apresenta L2, o professor, através do verbo *dicendi* “diz”, inserindo, assim, a fala do professor em seu enunciado. Dessa forma, mesmo com a ausência das aspas, travessões e/ou dois pontos, percebemos o posicionamento de L2 no enunciado cuja responsabilidade pertence a L1.

Ducrot (1987, p. 187) explica a diferenciação existente entre o relato em forma direta e indireta dizendo que:

A diferença entre estilo direto e estilo indireto é que o primeiro daria a conhecer a forma, o segundo, só o conteúdo. O estilo direto pode também visar só o conteúdo, mas para fazer saber qual é o conteúdo, escolhe dar a conhecer uma fala (ou seja, uma sequência de palavras, imputada a conhecer uma fala).

Nascimento (2009, p. 27) discorda deste posicionamento ducrotiano e afirma que a distinção entre estes dois estilos vai “além da diferença entre a forma e o conteúdo” e considera que “se trata de uma questão de grau e orientação de análise”.

Segundo o autor supracitado, no estilo direto, L1 não se compromete com o dito pelos outros locutores (L2; L3; etc.), “uma vez que não assume a responsabilidade pelo relato dos outros locutores”. No entanto, no estilo indireto, L1 se compromete com os discursos dos demais locutores pelo fato de ele ter incorporado o dito dos outros em seu discurso, ou seja, “torna seu o discurso do outro, incorporando as palavras alheias e deixando de sinalizá-las (com aspas ou travessões) como tal” (*op.cit.*).

Concordamos com as considerações apresentadas por Nascimento, pois consideramos que, ao escolher utilizar o discurso do outro no estilo indireto, o locutor responsável pelo discurso automaticamente se compromete com o dito como um todo, ou seja, com o discurso de outros locutores também. Caso a escolha de L1 seja inserir o discurso

de L2 no estilo direto, ocorrerá um distanciamento entre eles, uma vez que L1 apenas apresentará o discurso de L2 e, então, não se comprometerá com esse discurso.

Além do discurso relatado, outra estratégia polifônica apresentada por Ducrot é a *argumentação por autoridade*. O estudioso afirma que esse é um “mecanismo argumentativo frequentemente observado no discurso”, mas que para que seja um argumento por autoridade, é preciso o cumprimento de duas condições: 1ª) que P já tenha sido, é, ou poderia ser, objeto de uma asserção; 2ª) “apresenta-se este fato como se valorizasse a proposição P, como se a reforçasse, como se lhe ajustasse um peso particular” (DUCROT, 1987, p. 140).

Conforme o autor (*op. cit.*), existem dois tipos de argumento por autoridade que é denominado de *autoridade polifônica* e o outro de *arrozoadado por autoridade*. O segundo é tratado pelo teórico como pertencente ao grupo da polifonia de locutores e, portanto, trataremos neste capítulo. Já o primeiro - *autoridade polifônica* - pertence ao grupo da polifonia de enunciadores, então, deixaremos para discuti-lo no tópico adiante.

Ducrot (1987) inicia a explicação de *arrozoadado por autoridade*, afirmando que este consiste em duas etapas: a) L1, o locutor responsável pelo discurso, apresenta outro locutor, L2, identificando-se com ele; b) L1 certifica-se de que L2 é autoridade para seu discurso e, portanto, L2 apresenta-se como prova do que L1 está asseverando.

Consideremos o exemplo abaixo:

Exemplo 8:

Conforme a comissão de estudos da seca, está acontecendo no nordeste a segunda maior seca de todos os tempos.

Neste enunciado, L1, responsável pela informação, insere o discurso de L2, a comissão de estudos da seca, portanto uma autoridade no assunto, trazendo o posicionamento de que está ocorrendo no Nordeste a segunda maior seca de todos os tempos.

Tratando a respeito deste conteúdo, Nascimento (2009, p. 30) afirma que o fato de Ducrot considerar o “*arrozoadado por autoridade* como uma polifonia de locutores, demonstra como um locutor L1 traz o discurso de outro locutor L2 para que esse sirva de argumento às suas intenções, ou seja, o discurso de L2 traduz o ponto de vista de L1”. Para tanto, é necessário que L2 seja uma autoridade competente para proferir tal discurso. Abaixo, um trecho do nosso *corpus* que nos permite verificar esse fato:

A3:

Sobre esse tipo de pesquisa, Severino (2007, p. 123) **afirma** que:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

No trecho acima, L1 apresenta o discurso de L2 a fim de que este discurso sirva como fundamento com relação ao assunto abordado por L1, qual seja a escolha de um determinado tipo de investigação que o primeiro locutor irá adotar em seu trabalho. Assim L2 é uma autoridade que L1 utiliza em seu discurso, ou seja, uma autoridade competente que o primeiro locutor utiliza para fundamentar e proferir o seu discurso.

Outro fator relacionado à polifonia de locutores é a utilização das aspas. García Negroni (2011) estuda as várias maneiras de utilização das aspas e as anotações metadiscursivas em textos científico-acadêmicos.

Com base em Authier (1995), García Negroni apresenta o discurso que se vale de aspas como aquele em que o sujeito comenta a sua própria enunciação a partir das considerações de alguém que domina o conteúdo discutido e, assim, apresenta a voz do outro. Também conforme Nascimento (2009, p. 27), “além de assinalar a voz de um locutor [...], as aspas possuem outras diferentes funções, permitindo, inclusive, ao locutor se distanciar do que ele introduz no discurso”.

Em seu estudo, García Negroni (2011) verificou que, com maior frequência, as aspas em textos científicos são empregadas para indicar o discurso de outros investigadores com a finalidade de validar e respaldar a escrita ou, inversamente, para discutir os pontos de vista do outro a fim de distanciar esse posicionamento ao que tem sido defendido pelo sujeito locutor.

Além dessa constatação, a estudiosa apresentou algumas outras ocorrências das aspas em textos científico-acadêmicos, as quais são utilizadas como forma de o locutor se apropriar do dizer científico, a saber:

- Aspas em citação destacadas: é marcada a partir da introdução de verbos de “dizer” (afirmar; falar; disse etc.) seguido por dois pontos e, logo depois, as aspas. Utilizada para apresentar a voz do outro.
- Aspas em citação integrada: García Negroni (2011), a partir de Bolívar, afirma que essas são as citações breves, que não interrompem o texto e que são contextualizadas no discurso do autor;
- Quando são utilizadas palavras ou expressões em línguas estrangeiras;

- Quando são utilizados termos coloquiais, ou que não correspondem ao aspecto científico;
- Quando se pretende indicar o nome de algo, as aspas vêm antecedidas de verbos de dizer (chamado; qualificado; denominado; classificado etc.).

Desta forma, as aspas atuam nos enunciados como forma de apresentação de vários locutores e, no discurso científico, permite que o locutor incorpore a voz de outros locutores para que o seu discurso tenha o caráter científico.

2.2.2 Polifonia de enunciadores

Considera-se que há *polifonia de enunciadores* quando, em um enunciado, o locutor coloca em cena pontos de vista distintos. A estes pontos de vista, Ducrot (1987) denomina *enunciadores*.

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (*op. cit.*, p. 192).

Após apresentar os pontos de vista (enunciadores), o locutor posiciona-se perante eles. A este posicionamento Ducrot (1988, p. 66) distingue três tipos:

2. O locutor identifica-se com o enunciador. “El locutor puede en primer lugar identificarse con uno de los enunciadores²⁶”. Vejamos o exemplo apresentado pelo o autor:

Exemplo 9:

Pedro vino. (Pedro veio).

Segundo o teórico, “cuando digo a alguien *Pedro vino*, hago como si el objetivo de mi enunciación fuera hacer admitir la vinda de Pedro²⁷” (*op. cit.*, *grifo do autor*). Desta maneira, o locutor identifica-se com o ponto de vista que ele próprio colocou em cena, no caso, a vinda de Pedro e, portanto assume este ponto de vista.

²⁶ O locutor pode, em primeiro lugar, identificar-se com um dos enunciadores. (Tradução nossa).

²⁷ Quando eu digo a alguém, *Pedro veio*, tenho o objetivo de admitir a vinda de Pedro. (Tradução nossa).

3. O segundo posicionamento do locutor é o de aprovação de um ponto de vista, ou seja, um enunciador. “Una segunda actitud posible consiste en dar la aprobación a un enunciador²⁸” (*ibidem*).

Exemplo 10:

Pedro dejó de fumar. (Pedro deixou de fumar).

Com este enunciado, o locutor apresenta dois enunciadores, E1 e E2. O primeiro é o ponto de vista, E1, pelo qual *Pedro fumava anteriormente*. E2 é o ponto de vista de que *Pedro não fuma atualmente*.

E1: Pedro fumava antes. (pressuposto)

E2: Pedro não fuma atualmente. (posto)

Diante destes dois enunciadores, o locutor, L, aprova E1, pelo fato de esse ser um enunciado que está implicitamente pressuposto pelo verbo “deixar”, e se identifica com E2 que é o posto, dito no enunciado.

4. A outra posição do locutor é a de oposição ao enunciador. “La tercera actitud posible del locutor frente al enunciador es la de oponerse a este enunciador, es decir la de rechazar su punto de vista²⁹” (DUCROT, 1988, p. 66).

Para Ducrot (1988), este rechaço ocorre em enunciados humorísticos, no qual L apresenta um ponto de vista absoluto a que ele mesmo se opõe. Além dos enunciados humorísticos, o autor apresenta o rechaço de um ponto de vista em enunciados que contêm o conector “mas” e também em determinados enunciados negativos.

Como já havíamos anteriormente (exemplo 4) apresentado a explicação de oposição de enunciado em um enunciado negativo, aqui abordaremos um exemplo com o conector “mas”. Tomaremos como exemplo, o mesmo apresentado por Ducrot (1988, p. 68), vejamos:

²⁸ Uma segunda atitude possível consiste em dar a aprovação a um enunciador. (Tradução nossa).

²⁹ A terceira atitude possível do locutor perante o enunciador é a de se opor a este enunciador, ou seja, o de rechaçar seu ponto de vista. (Tradução nossa).

Exemplo 11:

Si, hace buen tiempo pero me duelen los pies. (Sim, faz bom tempo, mas meus pés estão doendo.)

De acordo com Ducrot, este enunciado está rechaçando um convite. Nele percebemos a presença de quatro enunciadores:

E1: Faz bom tempo;

E2: Vamos passear;

E3: Mas os pés estão doendo;

E4: Não vamos passear.

Diante destes enunciadores, segundo Ducrot, o locutor aprova E1, pois o locutor considera que faz bom tempo, no entanto, a finalidade do enunciado não é apenas considerar esta constatação. Diante de E2, o locutor rechaça-o completamente, pois E2 é favorável ao passeio, enquanto que o locutor não o é. Com relação a E3, o locutor se identifica, uma vez que ele afirma ter dor nos pés. Da mesma forma que em E3, em E4 há uma identificação do locutor, já que o enunciado serve para realizar um rechaço ao convite realizado.

Estas são, portanto, as três atitudes do locutor perante os enunciadores que ele próprio apresenta em seu enunciado, e, diante destas atitudes, Ducrot (1987) afirma que são exemplo de polifonia de enunciadores a *pressuposição*, a *ironia* e o *humor*, a *negação*, os enunciados construídos na forma *masPA* (*mas Partícula Argumentativa*), a *autoridade polifônica*, entre outras.

Iniciaremos tratando aqui da *autoridade polifônica*, por compreender que esta já havia sido citada anteriormente, quando afirmamos existir diferença entre essa e o *arrozoado por autoridade*.

Para o autor (*op. cit.*), a *autoridade polifônica* está diretamente inscrita na língua. Ducrot afirma, ainda, que esta comporta duas etapas:

- L apresenta um enunciador, E1, e confirma uma determinada proposição, P.
- Diante de E1, L expõe E2. L apoia E1 e relaciona E2 a E1, mesmo significando duas coisas.

Nascimento (2009, p. 35), explicando esta análise ducrotiana, afirma que “o enunciado é construído de tal maneira que a admissão de E1 leva necessariamente à admissão

de E2”. Ducrot (1987) apresenta termos introdutórios de autoridade polifônica, como é o caso de *parece que, talvez*, entre outras.

Para melhor compreendermos este fenômeno, apliquemos aqui o mesmo exemplo descrito por Ducrot (*op. cit.*) em seu texto.

Exemplo 12:

Parece que vai fazer bom tempo: nós deveríamos sair.

L aparece responsável por todo o enunciado e coloca em cena dois enunciadores. Apresentemos os enunciadores e, em seguida, explicaremos em que consiste a *autoridade polifônica*.

- E1: Parece que vai fazer bom tempo;
- E2: nós deveríamos sair.

No enunciado E1 é apresentado por L para dar ao discurso autoridade para o argumento que posteriormente L colocará em cena, no caso, E2. Desta maneira, L se identifica com E2 e faz com que E1 seja apenas argumento (autoridade) para E2 e, por causa disso, L não pode ser responsável por E1, uma vez que as informações são compartilhadas coletivamente, a partir de suposição.

Além da autoridade polifônica, da pressuposição e dos enunciados com MasPA, a polifonia de enunciadores pode ser encontrada em enunciados negativos, na ironia, no humor, entre outros fenômenos linguístico-discursivos. No entanto, não discorreremos sobre esses fenômenos, em razão dos objetivos da presente pesquisa.

Dando continuidade aos nossos estudos, no capítulo seguinte (Capítulo III) abordaremos os estudos sobre a modalização, aqui apresentada como mais uma estratégia argumentativa. Pretendemos, com esses estudos, contemplar alguns aspectos linguístico-discursivos até então não apresentados neste capítulo.

CAPÍTULO III

A MODALIZAÇÃO E SEU VALOR ARGUMENTATIVO

Neste capítulo, reuniremos as considerações apresentadas por Cervoni (1989); Koch (2011); Castilho e Castilho (2002); Nascimento (2009); Nascimento & Silva (2012) acerca do estudo sobre as modalizações discursivas. Inicialmente, exporemos as contribuições de Cervoni (1989), o qual considera dois grandes grupos de modalização: os que pertencem ao núcleo duro e os pertencentes à modalidade impura, ou seja, os parcialmente modais. Em seguida, abordaremos as modalidades como os atos ilocucionários argumentativos conforme aborda Koch (2011), listando, ainda, os tipos de lexicalização possíveis de modalidade. Em relação às contribuições de Castilho e Castilho (2002), aqui apresentaremos o que os autores consideram como modalizadores, ou seja, discutiremos os três tipos de modalização: epistêmica; deôntica e afetiva. Por fim, exporemos as considerações de Nascimento (2009) e Nascimento e Silva (2012), a respeito das modalizações e é a partir das contribuições destas pesquisas que desenvolveremos nossa análise.

3.1 Modalidades: dos lógicos aos linguistas

O primeiro teórico que abordaremos neste estudo sobre a modalização é Cervoni (1989). Esse autor apresenta a modalidade afirmando que essa implica a análise semântica da qual se distingue, em um enunciado, o conteúdo proposicional e um ponto de vista do sujeito falante sobre o conteúdo. O conteúdo proposicional estaria relacionado ao dito, ou seja, à informação posta na sentença, já a modalidade relaciona-se ao ponto de vista do sujeito falante.

Segundo o autor (1989), a modalidade não se confunde com a conotação, já que ela é constitutiva da significação, ou seja, a modalidade não é um sentido acrescentado, faz parte do próprio sentido, da natureza estrutural do enunciado. Na atualidade, os estudos linguísticos sobre a modalidade, segundo Cervoni (1989), reconquistaram um lugar privilegiado por três aspectos: 1º) pelo desenvolvimento das pesquisas sobre a lógica da linguagem (lembrando que o conceito de modalidade é utilizado tanto pelos linguistas como pelos lógicos, pertencendo a estes os conceitos fundamentais, uma vez que foram os primeiros a elaborá-

los); 2º) Interesse dos linguistas pela análise do que se *faz* ao falar (estudo da “performatividade” - Austin); 3º) Desenvolvimento da semiótica como um estudo do discurso narrativo (aqui se consideram as noções de QUERER/DEVER/PODER/SABER, a fim de descrever as atitudes relacionadas ao SER e ao FAZER).

Os estudos sobre a modalidade não pertencem aos linguistas, mas têm os lógicos como precursores, uma vez que a eles pertencem os conceitos fundamentais sobre este fenômeno. No entanto, conforme afirma Cervoni (1989), na contemporaneidade esse estudo não se encontra esboçado da mesma maneira como estava configurada nos estudos da lógica. Com a evolução do campo da linguística, a descrição das operações que modelam os enunciados sofreu modificação enriquecendo-se fortemente.

Por causa disso, segundo o autor, faz-se necessário delimitar o campo de investigação da modalidade de uma concepção muito extensa a uma concepção restritiva, passando a considerar apenas a manifestação de uma escolha, consciente ou não, do sujeito falante: “Para conseguir essa restrição, o único meio é efetuar exclusões, isto é, delimitar, no vasto campo da expressividade, um campo mais restrito, ao qual reservaríamos a denominação ‘modalidades’” (CERVONI, 1989, p. 58).

Mesmo diante da necessidade apresentada pelo autor, em buscar restringir o campo de investigação linguística sobre a modalidade, ele mesmo afirma que não pode existir total desinteresse do ponto de vista dos lógicos, por alguns motivos: 1º) a consideração de “núcleo duro”; 2º) as considerações da expressão do *dever* e do *saber* e a do *verdadeiro* (com graus diferentes).

Cervoni afirma que, de acordo com os lógicos, as principais modalidades são as relacionadas à verdade dos conteúdos das proposições, as modalidades *aléticas*, que em grego significa *verdade*, e a ela dois outros modos podem afetar uma proposição, a saber: o *necessário* e o *possível*. É por eles que se definem os demais modos.

No entanto, nas línguas naturais, “a expressão de uma possibilidade depende muito estritamente dos conhecimentos que o locutor possui e é percebida como tal pelo interlocutor”, assim sendo, ao proferir “É *possível* que João almoce aqui”, a interpretação mais direta é que “o locutor não sabe o suficiente para com veemência afirmar se João almoçará aqui ou não” (CERVONI, 1989, p. 60). No que concerne à *necessidade*, Cervoni (*idem*) afirma que “frequentemente ela se confunde mais ou menos com a indicação do que é preciso fazer ou ser para chegar a um determinado resultado ou para respeitar uma certa norma.” E em seguida, exemplifica esta afirmação da seguinte maneira: “É *necessário* que Pedro venha”. Assim, a fim de ampliar o conceito de modalidade para aplicá-las ao campo do

dever, como também do *saber*, os lógicos criaram as modalidades *epistêmicas* (no grego “conhecimento”) e as *deônticas* (no grego “o que é preciso”).

Diante de todas as considerações lógicas a respeito da modalidade, o autor (1989) propõe delimitar esses estudos no que pode ser considerado tipicamente modal, do que é parcialmente modal e, ainda, o que parece possível e vantajoso de serem excluídos do campo das modalidades.

O que é tipicamente modal, ou seja, as modalidades que, segundo os lógicos são as *aléticas*, o autor denominou “núcleo duro”. No núcleo duro, o autor afirma que estão constituídas as modalidades proposicionais e as auxiliares de modo, e ele justifica o fato de colocá-las no mesmo plano “porque uns e outros têm uma significação essencialmente modal perfeitamente explícita” (CERVONI, 1989, p. 63).

Como a análise do autor está baseada na estrutura francesa³⁰, Cervoni (*idem*) apresenta a seguinte forma canônica em relação às modalidades proposicionais nessa língua: “*II (= ele) (unipessoal) + é + adjetivo + que P ou infinitivo*” como, por exemplo: “É possível que João venha almoçar conosco”. A partir do exemplo, percebe-se que a estrutura modal “é possível que” relaciona-se a todo o restante do enunciado “João venha almoçar conosco”, no sentido de indicar que o conteúdo do enunciado é algo possível de acontecer.

Consoante os auxiliares de modo (*poder, dever, querer e saber*), o autor apresenta dois desses como os mais incontestáveis pelo fato de sua polissemia ser bastante conhecida e por serem aplicados a vários contextos, são eles: *poder* e *dever*. Em relação a “*ser preciso; saber; querer*”, Cervoni afirma que esses se distinguem de *poder* e *dever* por serem autênticos auxiliares ou seguidos de “*que P*”, ou seja, “*que + proposição*”. Para o verbo *saber*, em particular, faz-se necessário distinguir qual o valor modal que ele está veiculando. Se o valor é de certeza, sempre será possível a estrutura “*que P*”, como por exemplo: “Eu sei que devo estudar”. Em relação ao emprego do infinitivo, Cervoni (*idem*) afirma que esse obedece algumas restrições:

é preciso, sobretudo, que o sujeito modal e o da proposição integrada sejam idênticos: *Ela sabe ser bela*. Se o valor modal é a “possibilidade interna” (capacidade), só podemos ter o infinitivo *Ela sabe nadar* (com a mesma injunção relativa à identidade dos sujeitos). Uma frase como *Ela sabe ser bela* é, portanto, ambígua: certeza ou capacidade (CERVONI, 1989, p. 65, *grifos do autor*).

³⁰ O texto original do autor é escrito na língua francesa.

Com relação ao verbo *querer*, o autor afirma que neste verbo o valor modal é muito menos evidente do que nos demais auxiliares. Em muitas proposições, é claro o valor de obrigatoriedade, como no exemplo “Eu quero que estudes agora”; no entanto, em outros empregos, esse verbo configura apenas um desejo, “até mesmo um mero sonho do sujeito, sobretudo na forma em –ria (Ela *quereria* ser bela)” (CERVONI, 1989, p.65). Diante disso, o autor sugere excluir o verbo *querer* dos verbos tidos como modais, preferindo considerá-lo como “potencial”, pelo fato de não apresentar sempre um valor modal.

Além do núcleo duro, Cervoni (1989) apresentou outro grupo de modalidade, o da modalidade impura, referindo-se àqueles lexemas considerados parcialmente modais. A esse respeito, o autor afirma que estão incluídos “os casos em que a modalidade é implícita ou mesclada num mesmo lexema, num mesmo morfema, numa mesma expressão, a outros elementos da significação” (*op. cit.*, p. 68).

O autor segue em seu estudo expondo as possíveis formas de modalidade impura. Inicialmente, Cervoni afirma que alguns lexemas verbais, tais como: *dizer que, responder que, explicar que*; não são considerados modais, pois apenas limitam-se a explicitar as circunstâncias da interlocução. Adiante, ele afirma que alguns adjetivos avaliativos (*útil; agradável; interessante; grave etc.*) só serão modais quando estiverem conforme a forma canônica “É + adjetivo + que + p”, exemplo: “É agradável que ela tenha estudado para prova” (1989, 70). Além desses, Cervoni considera que podem ser formas modais impuras as estruturas de oposição ao modo indicativo e subjuntivo e, ainda, o emprego modal de determinados tempos do modo indicativo.

De modo geral, podemos resumir as considerações de Cervoni (1989) sobre as modalidades afirmando que, para ele, modalidade é um ponto de vista de quem fala sobre determinado conteúdo, ela não é um sentido acrescentado, mas é constitutiva do próprio sentido da proposição, está na natureza estrutural do enunciado, cujos tipos de modalidades estão divididos em núcleo duro e modalidade impura.

3.1.1 A modalização como ato ilocucionário

Ao tratar das modalizações, Koch (2011) inicia seu estudo afirmando que, no discurso, a relação entre enunciados é projetada a partir de relações de modalidade e é neste sentido que a autora considera a modalidade como parte da atividade ilocucionária, uma vez que revela a atitude do falante frente ao enunciado que produz.

De acordo com a autora, geralmente costuma-se considerar como modalidades básicas o *necessário* e o *possível*, como também o *ser*, o *fazer*, *dever*, *poder*, *saber* e *querer*, no entanto, Koch (2011) ressalta a importância básica dos operadores modais *crer* e *saber*, ao fundamentar-se nos estudos de Alexandrescu (1966). Em concordância com o referido autor, Koch afirma que as modalidades *crer* e *saber* orientam todo ato de enunciação, isso porque todo ato requer um mínimo de informação do locutor sobre o que irá designar no enunciado, como também “deve ser compatível com as outras enunciações do mesmo locutor” (KOCK, 2011, p. 80).

Essas duas modalidades estão intrinsicamente ligadas à produção do enunciado, ao passo que as demais apenas demonstram atitudes facultativas diante do enunciado, ou seja, mesmo que um enunciado *X* seja modalizado, por exemplo, pela forma modal *desejar*, nessa existirá a presença do operador modal *crer* ou *saber*. Assim, *crer* e *saber* se comportam como um pressuposto geral das outras modalidades, pois estão sempre presentes, mesmo que não estejam explicitamente marcadas na enunciação.

Diante disto, o locutor pode optar por revelar a modalização como também ocultá-la. Ao optar por ausentar a modalização, o locutor revela determinado interesse diante de sua postura.

Os textos que não apresentam as marcas destas modalidades não são neutros do ponto de vista epistêmico, podendo sempre ser lidos ou sob o modo da opinião ou sob o modo do saber; há, portanto, das leituras possíveis, conforme a modalidade julgada dominante na produção do texto, que habitualmente não é percebida, de modo que o texto produzido permanece ambíguo: ou a enunciação pertence a um discurso autoritário (eu sei, portanto, é verdade) ou a um discurso de tolerância (eu creio, portanto, é possível) (KOCH, 2011, p. 81).

A partir da ocultação da modalidade epistêmica, o locutor finge esquecê-la a fim de mostrar-se neutro; no entanto, esta é uma estratégia do locutor para convencimento por meio de seu enunciado. Ainda há os casos em que o locutor escolhe uma ou outra modalidade com a pretensão de mascarar sua atitude de hesitação, a fim de que seu enunciado torne-se mais aceitável pelo interlocutor. A esse respeito, a autora afirma que a ocultação da modalidade, para dar a impressão de neutralidade, é bastante comum em discursos de caráter didático e científico.

Segundo a autora, essa possibilidade de ocultação da modalidade, para que o enunciado torne-se neutro, reforça o que já havia sido admitido por Ascombre e Ducrot (1994), assim como discutimos no capítulo anterior, que a argumentação é inerente à

linguagem humana e, por isso, até os enunciados que se pretendem neutros não o são, uma vez que “o ato de argumentação constitui o ato linguístico fundamental, subjacente até mesmo às modalidades do *crer* e do *saber*” (KOCH, 2011, p. 82, *grifos da autora*).

É justamente pelo fato de os estudos sobre a modalização conversarem com a Teoria da Argumentação na Língua, apresentada pelos autores supracitados, que compreendemos a relevância desses estudos da modalidade e os incluímos em nossa pesquisa.

Considerando que as modalidades possuem grande valor argumentativo, a autora cita três principais tipos de modalidades, a saber: imperativas (deônticas); interrogativas (epistêmicas); assertivas (aléticas). Além destas modalidades, Koch (2011), ao citar Guimarães (1979), afirma existir, ainda, outros tipos tais como: obrigação e permissão (imperativa); necessidade (alética); obrigatoriedade e permissividade (deôntica); afirmação (assertiva); probabilidade e certeza (epistêmica); possibilidade (cognitiva).

Sobre essa lista de modalidades, a autora considera que, para classificar uma modalidade, é preciso que se considerem as informações contextuais, ou seja, o pragmático, e, por isso,

É preciso, assim, passar de uma teoria semântica das proposições a uma teoria semântico-pragmática das atitudes proporcionais; em outras palavras, de uma teoria do conhecimento do que é mundo (constatação), a uma teoria da certeza que se tem a respeito das coisas do mundo, para, ao final, chegar-se a uma teoria da ação, que encare a linguagem como atividade que cria deveres, obrigações para os interlocutores (KOCH, 2011, p. 83).

Assim sendo, conforme a autora, teria que se criar uma lista de modalidade que fosse possível contemplar a teoria do conhecimento do mundo, como também a teoria da certeza para que, então, conseguíssemos compreender a teoria da ação a fim de que nos fosse revelada a devida modalidade. Mas o que de fato importa, conforme a autora (2011), é que, no instante da enunciação, o locutor já revela suas atitudes perante os enunciados a partir dos atos ilocucionários de modalização manifestos mediante diversos modos de lexicalização disponíveis na língua. É neste sentido que Koch (2011, p. 84) elabora uma lista com vários tipos de lexicalização das modalidades, vejamos:

- a) *performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;*
- b) *auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc.;*
- c) *predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;*
- d) *advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente possivelmente etc.;*
- e) *formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer etc. + infinitivo;*

- f) *modos e tempos verbais: imperativo, certos empregos de subjuntivos, uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;*
- g) *verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;*
- h) *entonação: (que permite por ex.: distinguir uma ordem de um pedido na linguagem oral);*
- i) *operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc.*

Esta lista, no entanto, não pode ser compreendida como exaustiva e finalizada, uma vez que compreendemos a enorme dinamicidade da língua em uso. Isso tem sido revelado pelos avanços dos estudos da modalização que, posterior a essa listagem de Koch, já elencam alguns outros tipos de lexicalização de modalidade, como podemos citar as contribuições de Nascimento (2009), o qual apresenta os verbos *dicendi* como marca de modalização.

Após listar as modalidades, Koch (2011) afirma que a modalização é um recurso linguístico que permite ao locutor ofertar a distância que ele mesmo pretende com relação ao enunciado que produz, “seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinado pelo grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores” (*op. cit.*, p. 85). Além disso, o locutor pode tão somente apresentar “pistas” para que o seu interlocutor compreenda o que se pretende sem que sua pretensão seja revelada de maneira direta. Dessa forma, o locutor pode preferir fazer uso de modalização em seu enunciado, produzida por outras vozes, a fim de enunciar algo sem que haja o comprometimento total do locutor em seu enunciado.

3.1.2 Modalização: tipos e conceitos

Tratando a respeito da modalização a partir de estudos sobre os advérbios, Castilho e Castilho (2002) afirmam que os modalizadores sempre revelam a atitude do falante frente ao enunciado que produz. Em termos da gramática tradicional, Castilho e Castilho (2002) afirmam que esta considera dois componentes nas sentenças, a saber: o componente proposicional e o componente modal. Esses componentes são apresentados da seguinte forma: o falante expõe o componente proposicional (sujeito + predicado = *dictum*), podendo ser na forma assertiva, interrogativa e jussiva e, juntamente com o conteúdo proposicional, o componente modal que nada mais é do que a expressão do relacionamento do falante com o conteúdo proposicional, ou seja, o falante se expressa “avaliando seu teor de verdade ou

expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para verbalização desse conteúdo” (*op. cit.*, p. 201).

Os autores (2002) afirmam que se costumam distinguir a primeira estratégia por modalidade e a segunda, por modalização. No entanto, Castilho e Castilho preferem apresentar esses termos de forma sinônima, pois considera que sempre haverá uma avaliação prévia do falante diante do conteúdo proposicional que ele próprio irá enunciar. Após essa consideração, os autores (2002) apresentam seis tipos diferentes de recursos linguísticos relacionados à modalização, são eles: 1) a prosódia (alongamentos vocálicos e mudança de tessitura); 2) modos verbais; 3) verbos auxiliares e verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como *achar*, *crer*, *acreditar*; 4) adjetivos ou expressões adjetivas; 5) advérbios; 6) sintagmas preposicionais em função adverbial. Em seguida, os autores classificam as modalizações em Epistêmica; Deôntica; e Afetiva.

Com relação à modalização epistêmica, Castilho e Castilho (2002, p. 206) afirmam que esta expressa “uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição” e se subdivide em asseverativos; os quase-asseverativos e os delimitadores. Os modalizadores epistêmicos asseverativos, segundo os autores (*op. cit.*), “indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo P, apresentado por ele como uma afirmação ou uma negação que não dão margem a dúvidas”. Após esta classificação, os autores listam alguns exemplos de asseverativos afirmativos e negativos que descreveremos a seguir:

A) afirmativos: *realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, fatalmente, incontestavelmente, inegavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente, exato, claro, certo, lógico, pronto, na realidade, sem dúvida, mesmo*. B) negativos: *de jeito nenhum, de forma alguma* (CASTILHO & CASTILHO, 2002, p. 207).

Sobre os epistêmico quase-asseverativos, os autores afirmam que esses indicam que o falante considera quase verdade o conteúdo P, ou seja, próximo à verdade. “Avalia-se P como uma possibilidade epistêmica, decorrendo daqui uma baixa adesão do falante com respeito ao conteúdo do que está sendo verbalizado” (*op. cit.*). Os autores apresentam exemplos de alguns epistêmicos quase-asseverativos: as expressões “*eu acho*”, “*eu suponho*”, “*é provável que P*”; os termos: *talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente*.

O terceiro e último tipo de modalizadores epistêmicos apresentados por Castilho e Castilho (2002, p. 2007) são os delimitadores. Os autores afirmam que estes “estabelecem os

limites dentro dos quais se deve encarar o conteúdo P”, possuindo, portanto, uma força maior que os asseverativos e os quase-asseverativos. Os estudiosos identificam os seguintes delimitadores: “*quase, um tipo de, uma espécie de, em geral, em princípio, fundamentalmente, basicamente, praticamente, do ponto de vista de + adj, geograficamente, biologicamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente.*”

Ferrari (2009), discutindo acerca da modalidade epistêmica nos gêneros acadêmicos, em sua análise, resolve se restringir aos verbos epistêmicos e a alguns verbos modais. Com relação aos verbos epistêmicos, a autora afirma que esses estabelecem um grau de certeza das proposições a partir da sinalização que dão frente à informação. Segundo a autora, os verbos em questão se constituem, frequentemente, como uma estratégia de atenuação utilizada por autores para formular sua hipótese em trabalhos científicos.

Diante desta classificação, Ferrari (2009) afirma que os verbos epistêmicos se subdividem em dois grupos de “juicio” e os de “evidenciales” que traduziremos aqui pelo grupo de julgamento e o grupo de evidências. Para a autora, os verbos epistêmicos de julgamento geralmente dão conta das teses apresentadas nos raciocínios científicos quando não existe, por parte do autor, um grau de certeza elevado, ou seja, “aquellos cuya frente de evaluación epistémica está basada en un tipo de evidencia indirecta, de tipo inferencial”³¹ (FERRARI, 2009, p. 57).

Em sua análise, a autora supracitada elenca os verbos epistêmicos de julgamento encontrados em alguns artigos acadêmicos, apresentando-os da seguinte forma: 1) os que realizam mais do que apenas descrever os atos de fala, ou seja, verbos “performativos” (*proponer; sugerir*); 2) aqueles que envolvem estados cognitivos no ato de fala (*creer; especular; suponer*); 3) alguns verbos se apresentam como deduções ou conclusões (*calcular; inferir; concluir; deduzir; pensar*).

Já os verbos epistêmicos de evidências são aqueles utilizados com frequência para dar certo tipo de evidência, inserindo, na proposição, um maior grau de certeza em discursos referidos por outros. São exemplos de verbos de evidências apresentados por Ferrari (2009): *parecer; aparecer; mostrar; apresentar*.

Após verificar a ocorrência destes dois grupos de verbos epistêmicos, a autora afirma que, em muitos casos, utilizam-se esses verbos em textos acadêmicos de forma que o discurso se despersonalize ao inserir sujeitos inanimados. Utilizemos aqui o mesmo exemplo apresentado pela autora:

³¹ Aqueles cuja frente de evolução epistêmica está baseada em um tipo de evidência indireta, do tipo inferencial. (Tradução nossa)

Exemplo 1:

“O modelo implica que... (El modelo implica que...)

O presente trabalho indica... (El presente trabajo indica...)”

Com o uso dos verbos epistêmicos *implicar* e *indicar*, nessas duas proposições acima, percebemos que esse procedimento contribui para distanciar o sujeito. Segundo Ferrari (2009), essas formas de utilização dos verbos epistêmicos expressam, consideravelmente, a subjetividade em textos acadêmicos científicos. A autora justifica esta afirmação dizendo que esses verbos revelam o grau de compromisso do escritor³² com os resultados expressos em textos científicos e indicam se a justificativa que sustenta provém do julgamento do escritor ou de evidências originadas em outras fontes científicas.

Diferentemente de Ferrari (2009), Nascimento e Silva (2012), ao estudarem a modalização como estratégia semântico-argumentativa e pragmática, agrupam os elementos modalizadores em quatro grupos distintos, e não em três grupos como assim o fazem Castilho e Castilho (2002), a saber: Modalizadores Epistêmicos; Modalizadores Deônticos; Modalizadores Avaliativos; e Modalizadores Delimitadores.

Percebemos que, nos estudos de Nascimento e Silva (*idem*) existe concordância com as contribuições de Cervoni (1989), Koch (2011) e Castilho e Castilho (2002) que aqui também foram apresentadas. Iniciaremos aqui apresentando as considerações de Nascimento e Silva (2012) no tocante aos modalizadores epistêmicos, deixando os outros três grupos para serem tratados posteriormente.

Conforme Nascimento e Silva (*op. cit.*), a modalização epistêmica se divide em três tipos: em asseverativa; quase-asseverativa e habilitativa. As duas primeiras são consideradas pelos autores da mesma maneira que Castilho e Castilho (2002) as apresentam e que já foram anteriormente discutidas. Porém, os estudiosos (2012, p. 81) acrescentam que nas epistêmicas asseverativas, por apresentar o conteúdo como algo certo, “o locutor imprime o modo como deseja que o interlocutor leia esse enunciado”, funcionando, assim, como uma estratégia argumentativo-pragmática no discurso.

Diferentemente da epistêmica asseverativa, na quase-asseverativa, segundo os autores (*idem*, p. 82), “o locutor responsável pelo enunciado não se compromete com o conteúdo do enunciado, ou seja, ele não pode ser responsabilizado pelo dito, uma vez que o

³² Utilizamos a palavra “escritor” ou invés de locutor em adequação ao que foi utilizado originalmente pela autora Ferrari (2009) em seu texto. Mas salientamos que, durante o decorrer de toda esta pesquisa, consideraremos a diferença estabelecida por Ducrot (1988) entre locutor e sujeito empírico (escritor), fatores estes discutido no capítulo anterior.

apresenta como uma possível verdade, para seu interlocutor”. Assim sendo, para os autores, essa também é uma estratégia argumentativo-pragmática, uma vez que permite que o locutor enuncie algo sem que ele mesmo se responsabilize pelo dito.

O terceiro e último tipo de modalizador epistêmico apresentado por Nascimento e Silva (2012) é a *habilitativa*. Para os autores (*ibidem*), essa “ocorre quando o falante expressa que algo ou alguém tem a capacidade de realizar algo e assim o faz porque tem conhecimento a esse respeito”. Para melhor compreensão, utilizaremos aqui o mesmo exemplo apresentado pelos autores em seu texto:

Exemplo 2:

“Paulo **pode** realizar essa prova. Ele estudou bastante esse conteúdo.”

Segundo os autores (*op. cit.*), o falante revela ter conhecimento em relação à capacidade que Paulo tem de realizar a prova, este conhecimento está marcado linguisticamente pelo verbo *poder* e, por essa razão, ele funciona como modalizador epistêmico habilitativo.

Retomando o texto de Castilho e Castilho (2002), os autores tratam dos modalizadores deônticos como sendo aqueles que “indicam que o falante considera o conteúdo de P como um estado de coisas que deve, precisa ocorrer obrigatoriamente” (*op. cit.*, p. 208). Para esses autores, os modalizadores deônticos são os seguintes: *obrigatoriamente*, *necessariamente*.

Anteriormente, já havíamos comentado, de maneira breve, que Cervoni (1989) apresenta este tipo de modalidade em quatro dimensões, o *obrigatório*, *proibido*, *permitido* e *facultativo*; mesmo não as esclarecendo de maneira individualizada, o autor faz notar que essa modalização – a deôntica - expressa algo além da obrigatoriedade.

É nesse mesmo sentido que Nascimento e Silva (2012, p. 84) consideram a modalização deôntica, ou seja, “aquela que expressa obrigatoriedade, permissão, proibição ou desejo” e a classificam em: Deôntica de obrigatoriedade; Deôntica de proibição; Deôntica de possibilidade; e Deôntica volitiva.

Segundo Nascimento e Silva (*op. cit.*), a modalização deôntica de obrigatoriedade “expressa que o conteúdo do enunciado é algo que deve ocorrer obrigatoriamente e que o provável interlocutor deve obedecer a esse conteúdo”. Como exemplo, os autores expressam a seguinte proposição:

Exemplo 3:

“**É obrigatório que** você faça a tarefa de casa.”

Poderemos levar em consideração, assim como os autores supracitados, que a proposição acima foi proferida por um professor a um aluno. Se assim fosse, o aluno deve, obrigatoriamente, realizar a tarefa de casa, pois não há outra opção dada ao interlocutor a não ser obedecer à ordem dada pelo locutor (professor). Desta maneira, ao inserir o modalizador deôntico de obrigatoriedade - “é obrigatório que”- o locutor não dá margem a nenhum tipo de escolha a não ser a que ele apresentou em seu discurso.

Nas modalizações deônticas de proibição, a obrigatoriedade permanece, no entanto, agora com o caráter de proibição. Os autores (2012, p. 84) afirmam que este tipo de modalização “expressa que o conteúdo do enunciado é algo proibido e deve ser considerado como tal pelo provável interlocutor”. Vejamos o exemplo:

Exemplo 4:

Vocês **não podem** utilizar celular em sala de aula.

Levemos em consideração o mesmo contexto discursivo do *Exemplo 3* e consideremos que esta proposição tem como locutor um professor e como interlocutor uma determinada turma. Percebemos que, embora exista uma noção de obrigatoriedade, no enunciado, prevalece o sentido de proibição, uma vez que a turma está proibida de utilizar o aparelho celular naquele ambiente. “Obviamente que se percebe a obrigatoriedade na base da proibição” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 85).

A terceira modalização deôntica classificada por Nascimento e Silva (*idem*) é a de possibilidade. Para os autores, essa modalização deôntica ocorre quando “o conteúdo da proposição é algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão para exercê-lo ou adotá-lo”. Diferente das outras duas modalizações deônticas já apresentadas anteriormente, essa não imprime uma obrigatoriedade, mas apenas uma permissão para que aconteça o que foi expresso na proposição. Consideremos o exemplo a seguir:

Exemplo 5:

Você **pode** entrar na sala.

Ao considerar a proposição acima no mesmo contexto dos exemplos anteriores, notamos que o locutor (professor) não ordena, mas, tão somente, transmite a permissão para a entrada de alguém na sala de aula em que, provavelmente, ele esteja trabalhando. No entanto, não podemos compreender, a partir desta proposição, que o sujeito cumpriu o sugerido pelo locutor e entrou na sala, a opção de aceitação ou não ficará a critério do interlocutor.

Conforme Nascimento e Silva (*idem*), no caso do exemplo 5, não há obrigatoriedade e nem proibição para a entrada na sala de aula e, por isso, os autores salientam que é razoável considerar esse tipo de exemplo como uma proposição que expressa possibilidade deôntica.

A última modalização deôntica considerada pelos autores é a volitiva. Para eles, esse tipo de modalização ocorre “quando o modalizador expressa um desejo ou vontade, por parte do locutor”, dessa forma, “além de deixar materializada, no enunciado, a vontade do falante, a modalização deôntica volitiva pode funcionar como uma estratégia argumentativo-pragmática através da qual o locutor pode pedir ou solicitar a seu interlocutor que realize algo que deseja” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 86). Como exemplo, os autores apresentam a seguinte proposição:

Exemplo 6:

“Eu gostaria que você fosse comigo.”

Para os autores, pelo fato de o locutor empregar a forma modal “eu gostaria que”, o restante da sentença pode ser compreendida como um desejo ou vontade do locutor. Assim sendo, Nascimento e Silva consideram que, da mesma maneira que o deôntico de possibilidade, o volitivo funciona como uma estratégia argumentativa uma vez que “preserva a face do locutor como a do interlocutor” (*idem*, p. 87), diferentemente do que ocorre com o deôntico de obrigatoriedade e o de proibição, que apresentam mais tensão no discurso pelo caráter de ordem ou obrigação neles expressos.

Desta maneira, os autores (*op. cit.*) concluem a classificação das modalizações deônticas considerando que “é possível afirmar que a presença de um deôntico, em um enunciado, além de revelar como o locutor deseja que o conteúdo seja lido, estabelece parâmetros para a interlocução, gerando diferentes efeitos argumentativos e pragmáticos”.

Voltemos às considerações de Castilho e Castilho (2002) e apresentemos o último tipo de modalização considerado por eles, a afetiva. Sobre essa modalização os autores (*idem*, p. 208) afirmam que “verbalizam as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico”.

De acordo com os autores, existem dois tipos de modalizadores afetivos: 1º) os subjetivos (predicação dupla, a do falante em face de P e a da própria proposição): felizmente; infelizmente; curiosamente; surpreendentemente; espantosamente; 2º) os intersubjetivos (predicação simples, assumida pelo falante em face de seu interlocutor, a propósito de P): sinceramente, francamente, lamentavelmente, estranhamente.

Nascimento (2009), ao estudar as estratégias argumentativas no gênero *notícia*, compartilha das contribuições de Castilho e Castilho (2002) acerca das modalizações, no entanto, ao invés de considerar a Modalização Afetiva, como Castilho e Castilho apresentam, prefere denominá-la de *modalização avaliativa*. Nascimento justifica esse posicionamento afirmando que

mais do que revelar um sentimento ou emoção do locutor em função da proposição ou enunciado, esse tipo de modalização indica uma avaliação da proposição por parte do falante, emitindo um juízo de valor e indicando, ao mesmo tempo, como o falante quer que essa proposição seja lida (NASCIMENTO, 2009, p 46).

Nascimento e Silva (2012, p. 88) classificam a modalização avaliativa como sendo “aquela em que um locutor expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo do enunciado, excetuando-o qualquer avaliação de caráter deôntico ou epistêmico”. Os autores (*idem*) citam Koch (2002) considerando que, para a autora, alguns termos modalizadores indicam juízo de valor, e esse tipo de modalização é denominado de “modo axiológico”, porém, Nascimento e Silva (2012) ressaltam que é possível perceber o conteúdo avaliativo do locutor ou falante em todas as proposições indicadas por Koch. Para os autores (*idem*), diante dessa avaliação é que se pode considerar o juízo de valor e, por isso, eles preferem denominar modalização avaliativa ao invés de axiológico. Vejamos um exemplo, o mesmo apresentado por Nascimento e Silva (*idem*):

Exemplo 7:

“Lamentavelmente Pedro não fez a tarefa de casa.”

De acordo com os autores, o advérbio “lamentavelmente” empregado na proposição, revela o ponto de vista do locutor sobre o fato de Pedro não ter realizado a atividade. Dessa forma, “o modalizador avaliativo utilizado não só serve para que o locutor imprima seu ponto

de vista, como também está direcionado para o interlocutor, na medida em que indica como este deve ler o enunciado” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 89).

Até então, tratamos de três dos quatro tipos de modalização considerados pelos autores acima citados, a Modalização Epistêmica, a Modalização Deôntica e a Modalização Avaliativa. Agora apresentaremos as considerações dos citados autores em relação ao último tipo de modalização, a Modalização Delimitadora.

Diferentemente de Castilho e Castilho (2002), Nascimento e Silva (2012) consideram a modalização Delimitadora como um tipo à parte. De acordo com Castilho e Castilho (*idem*), os delimitadores fazem parte do grupo dos epistêmicos, os quais são classificados como aqueles modalizadores que expressam verdade/certeza com relação ao conteúdo proposicional. Nascimento e Silva não os tratam como epistêmicos, uma vez que esses autores compreendem a modalização delimitadora como um elemento linguístico que atua como um guia que conduz o interlocutor a determinada interpretação, limitando a compreensão do conteúdo do enunciado.

Não tratamos os Modalizadores Delimitadores como do tipo epistêmico, mas os consideramos como elementos linguísticos que agem como negociadores na articulação argumentativa com o interlocutor, o qual será guiado pelo locutor a partir de sua intenção, atendendo ao seu próprio interesse discursivo (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 90).

Dessa forma, os autores afirmam que “a modalização delimitadora estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo das proposições” (*idem*, p. 90). Consideremos o exemplo apresentado pelos autores:

Exemplo 8:

“Teoricamente Pedro fez a tarefa de casa.”

Com o emprego do advérbio “teoricamente”, o locutor orienta a interpretação da proposição no campo do teórico, e não no campo prático, ou seja, existe limite para a interpretação desta sentença. Para os estudiosos, a presença de um delimitador em uma proposição, “sugere uma limitação, como o próprio termo já indica, sobre o que se diz, sobre o que se informa, deixando explícita a intenção do locutor em agir apenas sobre uma parte do que afirma” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 90).

Dessa maneira, os autores consideram que os Modalizadores Delimitadores agem como elementos linguísticos negociadores na articulação argumentativa com o interlocutor. A

partir do delimitador, o interlocutor compreenderá a proposição de acordo com o que foi pretendido pelo locutor, ou seja, a partir da intenção do locutor diante de seu próprio interesse discursivo.

Após expor os quatro tipos de Modalizadores, os autores apresentam um quadro bastante didático o qual possibilita a sumarização dos tipos de modalização. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1: Tipos e subtipos de modalização.

Tipo de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação	Modalizadores
Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro	É certo que Afirma Constatou
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro	É possível que Provavelmente Propõe Aponta
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado	É capaz de Pode
Deôntica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer	É obrigatório que
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer	É proibido que Não pode
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça	É permitido que Pode
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra	Eu gostaria que Requer
Avaliativa – expressa avaliação ou ponto de vista		Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se	Lamentavelmente Destaca

		qualquer caráter deôntico ou epistêmico	
Delimitadora		Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado	Teoricamente Especificamente

Adaptado de NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 93

Salientamos que nossa pesquisa versará filiada aos pressupostos apresentados por Nascimento (2009), como também por Nascimento e Silva (2012) com relação à modalização, contribuições essas aqui já discutidas.

3.1.3 Verbos *dicendi*: uma estratégia de modalização

Nascimento (2009) inicia as considerações sobre verbos *dicendi*, afirmando que esses podem exercer a função de modalizadores de forma simultânea com a polifonia de locutores. Após isso, o autor afirma que esses verbos assumem duas funções distintas: a primeira consiste em apenas apresentar o discurso de um segundo locutor (L2) sem que haja posição perante ela; a segunda é a de indicar como o locutor responsável (L1) pelo discurso deseja que o discurso do outro (L2) seja lido. Compreendamos melhor essa explicação a partir do exemplo abaixo:

Exemplo 9:

O professor **denunciou** à direção: o aluno faltou aula.

No exemplo acima, o locutor responsável pelo discurso (L1), através do verbo “denunciou” introduz o discurso de outro locutor (L2 – professor), no enunciado, e orienta a maneira como esse discurso deve ser lido, como uma denúncia, ou seja, L1, que é responsável pelo discurso, quer que o relato de L2 seja lido como uma denúncia.

Diante de uma explicação semelhante à do exemplo acima, Nascimento (2009, p. 50) afirma que esse é um caso de um discurso polifônico “em que L1 coloca em cena o discurso de um L2, e por isso é também uma polifonia de locutores, e, ao trazer o discurso do segundo locutor, L1 modaliza esse discurso, indicando como ele deve ser lido”.

Nessa perspectiva, o autor conceitua os verbos *dicendi* afirmando que se pode compreender como este tipo de verbo, quaisquer verbos que sejam utilizados por um locutor (L1) para apresentar o discurso de outro locutor (L2). É válido considerar, portanto, que “há verbos tipicamente *dicendi*, como os verbos dizer, perguntar etc., e há verbos que, em determinados contextos, podem funcionar como *dicendi* ou não” (NASCIMENTO, 2009, p. 56).

Os verbos que podem funcionar ou não como *dicendi*, o autor supracitado os denomina de *verbos potencialmente dicendi*. Esses, por sua vez, podem ser apresentados no discurso de L1, de forma nominal, veja o exemplo que segue:

Exemplo 10:

O aluno foi à direção **argumentando** que para sua falta havia justificativa.

Nesse exemplo, L1 (responsável pelo discurso) introduz a fala de L2 (= aluno), por um verbo na forma nominal, o gerúndio, ou seja, o verbo argumentar está flexionado nominalmente nessa proposição e, através dele, L1 modaliza o discurso de L2, uma vez que orienta a interpretação do discurso.

Nascimento (2009) considera que se podem classificar os verbos *dicendi* em dois grupos, os não-modalizadores ou de primeiro grupo; e os modalizadores ou de segundo grupo. Conforme o autor, a partir dessa classificação, os verbos *dicendi* não serão aplicados somente a enunciações em primeira pessoa, como considera Cervoni (1989), mas também em terceira pessoa.

Vejamos um quadro sintético dos verbos *dicendi* exposto por Nascimento, em seu texto:

Quadro 2: Classificação dos verbos dicendi:

Verbos <i>dicendi</i>	
1. Não-modalizadores, ou de primeiro grupo	Dizer, falar, perguntar, responder, concluir etc.
2. Modalizadores ou de segundo grupo	Acusar, protestar, afirmar, declarar etc.

(NASCIMENTO, 2009, p. 54)

Segundo o autor (2009, p. 54), “os verbos *dicendi* de primeiro grupo, não-modalizadores, são aqueles que, por natureza, apresentam o discurso de um L2 (segundo locutor) sem deixar marcas ou avaliação do locutor que o apresenta (L1). Com esse tipo de verbo, L1 tende a manter-se afastado do discurso de L2”. Consideremos o mesmo exemplo atribuído pelo autor para melhor compreendermos este primeiro grupo:

Exemplo 11:

“O diretor **disse** ao aluno: ‘Não deixe de vir amanhã’.”

Na proposição acima, L1 (responsável pelo discurso) mantém-se distante do discurso de L2, ou seja, não há engajamento de L1 perante L2; no entanto, segundo Nascimento (*idem*), L1 pode apresentar uma determinada interpretação dizendo que L2 realizou um ato de pergunta, resposta etc.

Com relação ao grupo Modalizadores, o estudioso afirma que “é constituído por aqueles que além de apresentarem o discurso de um locutor L2 assinalam uma avaliação, modalização ou direção desse discurso pelo locutor que o apresenta (L1)” (NASCIMENTO, 2009, p. 55).

Exemplo 12:

O aluno **repudiou** a atitude o professor: “O senhor não deveria ter me dedurado”.

A partir das considerações de Nascimento (*idem*), em proposições dessa natureza, podemos realizar duas leituras. A primeira de que o aluno enunciou a seguinte frase ao professor: “O senhor não deveria ter me dedurado”, e a segunda que o aluno se opôs à atitude do professor e essa está expressa linguisticamente pelo verbo *dicendi* modalizador “repudiou”.

Nascimento (2009) afirma também que o segundo grupo pode apresentar verbos epistêmicos, ao veicular um grau de certeza sobre o enunciado de L2 mediante L1, como avaliativos, quando ocorre um juízo de valor de L1 com relação ao discurso de L2.

Além dos verbos *dicendi*, existem alguns termos (nominalizações) ou expressões que assumem a mesma função de verbos *dicendi*, como assinala Nascimento (2009, p.56): “Há de se assinalar que, além dos verbos *dicendi*, propriamente ditos, o locutor responsável pelo discurso pode se valer de outros recursos linguísticos para introduzir outros locutores no seu discurso. Dentre esses recursos encontram-se as nominalizações dos verbos *dicendi*.”

A seguir selecionamos uma ocorrência desse fenômeno do nosso *corpus* para exemplificação:

Exemplo 13:

Nesse sentido, a noção, tal como empregada, de gênero de texto designa “espécie de texto” que apresenta “características semióticas mais ou menos identificáveis” (BRONCKART, 2008, p.88.), se coaduna com a definição *proposta* por Marcuschi (2008), em que:

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p.155)

No exemplo acima (exemplo 13), o termo que introduz a voz do locutor Marcuschi é o substantivo *proposta*, que se apresenta como uma nominalização do verbo *propor*. Logo, este é um nome que assume o mesmo caráter do verbo, daí considerarmos como um termo equivalente ao verbo *dicendi* do segundo grupo, ou seja, modalizador.

Diante de todas estas considerações acerca da modalização, procuraremos em nosso *corpus*, no capítulo IV, entre outros objetivos, analisar como ocorre a modalização no gênero *Projeto de Pesquisa*. Adotaremos, por conseguinte, os pressupostos e as classificações apresentadas por Nascimento (2009) e por Nascimento e Silva (2012), como já ressaltado anteriormente.

CAPÍTULO IV

AS MARCAS DE ARGUMENTAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA DE TCC

Neste capítulo, apresentamos a análise do *corpus* coletado para o desenvolvimento desta pesquisa. Diante dessa análise, nosso objetivo foi descrever e analisar o arrazoadado por autoridade e os modalizadores discursivos funcionando como estratégias argumentativas no gênero Projeto de Pesquisa de TCC.

Inicialmente, abordamos algumas breves considerações em relação aos procedimentos metodológicos da presente pesquisa e, em seguida, apresentamos a análise do *corpus*. Salientamos que toda a análise teve como base o referencial teórico abordado nos três capítulos anteriores.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa a proposta metodológica utilizada foi de natureza descritiva e intepretativista, uma vez que descrevemos e analisamos o funcionamento de dois fenômenos semântico-argumentativas no gênero discursivo acadêmico Projeto de Pesquisa, o arrazoadado por autoridade (como estratégia polifônica), uma das formas de polifonia de locutores, e os modalizadores discursivos. Assim, o método de pesquisa a ser utilizado será o qualitativo, pois se valerá de uma análise de cunho interpretativista que verificará, a partir das citações diretas e indiretas, o funcionamento linguístico-discursivo das estratégias em análise.

O *corpus* coletado para este trabalho é constituído de dezesseis (16) Projetos de Pesquisa, coletados de maneira aleatória em dois cursos de graduação de duas Universidades Federais no Estado da Paraíba. Oito (8) Projetos de Pesquisa são de alunos do curso de Licenciatura em Letras³³, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e os outros oito (8) Projetos de Pesquisa são de alunos do curso de Bacharelado em Secretariado

³³ A elaboração do Projeto de Pesquisa de TCC no curso de Licenciatura em Letras da UFCG ocorre no 7º período do curso, ou seja, último período cursado.

Executivo Bilíngue³⁴, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB-Campus IV). Todos os dezesseis (16) Projetos de Pesquisa pertencem ao primeiro semestre do ano de 2013 e foram elaborados nas disciplinas de “Pesquisa Aplicada”, dos respectivos cursos.

A coleta dos Projetos de Pesquisa do curso de Letras foi realizada diretamente com o professor da disciplina juntamente com os alunos autores dos textos. Diferentemente da coleta dos Projetos do curso de Letras, os textos coletados no curso de Secretariado Executivo aconteceu através da coordenação do curso. Para ambos os cursos, comprometemo-nos em não divulgar o nome dos autores dos textos e ressaltamos que nosso interesse de investigação será totalmente voltado para os aspectos linguísticos (semânticos-argumentativos). Portanto, nessa pesquisa preservaremos a identidade das pessoas envolvidas no processo de produção dos textos selecionados.

Depois de realizada a coleta do *corpus*, fizemos uma primeira leitura dos textos e identificamos as partes do gênero em que se encontravam trechos com arrazoados por autoridade (polifonia de locutores) e modalização. Como discutido no Capítulo III desta dissertação, o gênero em questão apresenta, necessariamente, algumas partes, a saber: *Introdução*; *Justificativa*; *Fundamentação teórica*; *Objetivos*; *Metodologia*; *Cronograma*; *Referências*. Para esta pesquisa, detivemo-nos em investigar apenas as partes textuais, excluindo da análise o *Cronograma* e as *Referências*, uma vez que essas partes são mais sistemáticas e, por isso, não são propícias para o aparecimento de estratégias polifônicas e modalizadoras. Ao ler todas as partes textuais dos Projetos de Pesquisa selecionados, verificamos que nenhuma das estratégias semântico-argumentativas que nos propusemos analisar (arrazoados por autoridade e modalização) foram encontradas na parte dos *Objetivos* dos Projetos de Pesquisa. No entanto, essas estratégias apareceram nas *Introduções*, *Justificativas*, *Metodologias* e *Fundamentações Teóricas*. Dessa forma, todos os trechos selecionados para análise fazem parte de uma dessas quatro partes listadas anteriormente. Em nossa análise, referimos-nos aos projetos do Curso de Letras com a letra **A** e do Curso de Secretariado com a letra **B**.

Como em alguns dos textos essas partes constitutivas do gênero Projeto de Pesquisa não estão topicalizadas, não verificamos a frequência de ocorrência dos fenômenos nas partes, apenas selecionamos os trechos e investigamos o engajamento do locutor responsável pelo texto. Ou seja, em nenhum momento essa pesquisa deu-se de forma comparativa entre as

³⁴ A escrita dos Projetos de Pesquisa de TCC no curso de Secretariado do Campus IV/UFPB ocorre no 3º período do Curso, ou seja, no início da graduação.

partes dos textos: investigamos a ocorrência das estratégias citadas no gênero Projeto de Pesquisa, de maneira geral.

Em todos os Projetos de Pesquisa investigados, observamos termos modalizadores operando em concomitância com o arrazoado por autoridade, uma das formas da polifonia de locutores. Também verificamos outros tipos de estratégias argumentativas presentes no gênero em análise, porém, detivemo-nos apenas nos casos de polifonia de locutores (arrazoado por autoridade) introduzida por termos modalizadores, em razão de sua recorrência no *corpus*. Os modalizadores e os termos não modalizadores encontrados foram sinalizados com o destaque em **negrito** + *itálico* + sublinhado, para melhor identificação.

Ressaltamos que, como o gênero Projeto de Pesquisa é o primeiro texto acadêmico exigido aos alunos graduandos, alguns casos de citações diretas ou indiretas observadas não correspondem à maneira exigida pela ABNT. Dessa forma, cooperamos com o locutor responsável pelo texto, no sentido de buscar compreender qual tipo de citação foi pretendido em determinados trechos. No entanto, salientamos que não interferimos na construção dos textos em nenhum dos aspectos, seja ele estrutural, gramatical, ortográfico etc.

Sumariamente, obedecemos às seguintes fases no processo investigativo de que trata esta dissertação:

- a) leitura e discussão a respeito da Gênero Acadêmico Projeto de Pesquisa; Teoria da Argumentação na Língua e Teoria da Modalização;
- b) coleta, armazenamento e seleção dos textos a serem investigados;
- c) levantamento das estratégias e fenômenos semântico-argumentativas presentes nos textos;
- d) descrição e análise das estratégias e fenômenos semântico-argumentativas (polifonia de locutores e modalizadores) presentes nos textos;
- e) reflexão teórica a partir da descrição e da análise dos dados obtidos e sistematização dos resultados.

Os dados de nossa pesquisa foram sistematizados da seguinte maneira: 4.2.1 Arrazoado por autoridade introduzido por verbo modalizador ou equivalente e sob forma de estilo direto; 4.2.2 Arrazoado por autoridade introduzido por verbo modalizador ou equivalente e sob forma de estilo indireto; 4.2.3 Arrazoado por autoridade introduzido por verbo não modalizador ou equivalente sob forma de estilo direto; e 4.2.4 Arrazoado por autoridade introduzido por verbo não modalizador ou equivalente sob forma de estilo indireto. Os dois primeiros tópicos foram subdivididos conforme foram aparecendo ocorrências de modalizadores, a saber: Modalizador Epistêmico Asseverativo; Modalizador Epistêmico

Quase-Asseverativo; Modalizador Avaliativo. Em todos estes tópicos, selecionamos três trechos para análise e, além destes, incluímos mais dois outros trechos com o mesmo fenômeno, a título de exemplo³⁵. Todos os demais trechos estão catalogados nos anexos desta dissertação.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS:

No capítulo três desta dissertação, discorremos acerca de algumas estratégias argumentativas presentes nos enunciados, dentre elas, consideramos os casos em que o locutor responsável pelo discurso, doravante L1, apresenta a(s) voz(s) de outro(s) locutor(s), L2, e assume diferentes posições com relação ao discurso de L2, como por exemplo: L1 se engaja ou não se engaja com o discurso de L2, L3, L4 etc.

Diferentemente do que Nascimento (2009) verificou no gênero notícia, por exemplo, no gênero acadêmico Projeto de Pesquisa verificamos que em todos os casos em que L1 faz uso da polifonia de locutores, ele assim o faz com a pretensão de fundamentar o seu discurso, utilizando, portanto, o arrazoadado por autoridade em todas as citações. Assim, tanto no estilo indireto, quanto no estilo direto, L1 se compromete com o discurso dos outros locutores que ele insere em seu enunciado. Isso porque o gênero em si mesmo impulsiona L1 a utilizar discursos de outros locutores a fim de que o enunciado tenha fundamento científico.

Além de se comprometer com o discurso de outros locutores, L1 também o avalia apresentando seu posicionamento em relação ao discurso dos outros locutores a partir de termos modalizadores. No instante em que L1 apresenta a voz de outro locutor, ele a introduz de determinada maneira que nos permite compreender qual a avaliação de L1 diante do enunciado de L2. Essa avaliação é revelada a partir dos termos modalizadores (verbos *dicendi* modalizadores ou equivalentes) os quais introduzem o arrazoadado por autoridade. Em todos os projetos de pesquisa analisados, verificamos esses modalizadores co-ocorrendo nos arrazoados por autoridade. A análise dos Projetos de Pesquisa a seguir demonstra esse fenômeno:

³⁵ Esta inclusão ocorre apenas nos Trechos em que apresentam termos além dos analisados.

4.2.1 ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUZIDO POR VERBO *DICENDI* MODALIZADOR OU EQUIVALENTE E SOB A FORMA DE ESTILO DIRETO

- MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA ASSEVERATIVA:

Trecho 01- A2:

A respeito dessas transformações, Marcuschi (2012, p. 36) afirma que há dois momentos significativos no contexto sócio-histórico do LD “o marco inicial está diretamente relacionado à época em que os livros de uso no espaço escolar começam a ser nomeados como *livros didáticos* (...)” e o segundo marco provém da preocupação de se “compreender o momento atual vivenciado pelas coleções didáticas no contexto social brasileiro”, pois a concepção de língua no LDPB sofreu alterações no transcorrer das últimas oito décadas.

Trecho 135- A6:

Nesse sentido, a falta de concordância de número na língua falada, entre outros exemplos de variação, pode ser considerada um erro para algumas pessoas. No entanto, Scherre (2005) demonstra que a variedade linguística independe do nível social ou de escolarização de alguém, visto que:

“Estudos diversos têm mostrado que, na modalidade falada do português brasileiro, a concordância de número plural nem sempre ocorre. Mesmo pessoas escolarizadas deixam de colocar todas as marcas formais de plural em construções diversas.” (SCHERRE, 2005, p. 19).

Trecho 136- A6:

À vista disso, o português no Brasil passou a ser uma língua marcada pela interferência das culturas e línguas africanas e indígenas, como pode ser comprovado abaixo:

“Nos movimentos de expansão territorial, e nos grandes ciclos econômicos que os motivaram, sempre foi preponderante a presença de índios, negros e mestiços, falantes de uma língua que não poderia ser o português lusitano, mas somente um português marcado por fortíssimas interferências das línguas indígenas e africanas (ILARI & BASSO, 2011, p. 51).”

Nos três trechos acima (Trechos 01; 135; 136), percebemos a presença de dois locutores distintos: L1, locutor responsável pelo texto; L2 os locutores que L1 utiliza em seus enunciados. Diante disso, L1 apresenta determinado assunto e, pretendendo que essa

afirmação se torne válida em termos acadêmicos, insere a voz de outro locutor, L2, a saber: Marcuschi, no primeiro caso; Scherre, no segundo trecho; Ilari & Basso, no último trecho. Essas três vozes são autoridades competentes sobre o assunto e, portanto, dão um caráter científico ao conteúdo do enunciado.

Para introduzir a voz de L2, no primeiro trecho apresentado acima (Trecho 01), L1 utiliza o verbo *dicendi* asseverativo *afirmar*, que apresenta como o conteúdo do dito como algo certo ou verdadeiro. O verbo *afirmar*, por sua vez, é epistêmico asseverativo uma vez que se comporta com o valor semântico de *dizer + certeza* (*dizer com certeza*).

No Trecho 135, verificamos que L1 apresenta a voz de L2, primeiramente, em forma de estilo indireto, afirmando que L2 “demonstra que a variedade linguística independe do nível social ou de escolarização de alguém”. Logo em seguida, L1 apresenta a voz de L2 em estilo direto como forma de reforçar cientificamente o que havia enunciado em estilo indireto. Ao enunciar que L2 “demonstra” algo, L1 apresenta o discurso de L2 de forma asseverativa uma vez que *demonstrar* significa “provar mediante raciocínio concludente, ou seja, comprovar; evidenciar; dar a conhecer; revelar; constatar”. Assim, L1 expõe a fala de L2 na forma *dizer + certeza* e, para reforçar seu discurso em termos científicos, L1 ainda traz a fala de L2 tal qual foi dita, ou seja, em estilo direto.

No Trecho 136, o locutor responsável pelo texto (L1) apresenta a voz de L2 (ILARI & BASSO) como uma comprovação do que está sendo discutido em seu enunciado, ou seja, o fato de o português no Brasil ter passado a ser uma língua marcada pela interferência das culturas e línguas africanas e indígenas. Ao introduzir a fala de Ilari & Basso a partir da expressão “como pode ser comprovado”, L1 apresenta o discurso de L2 de forma epistêmica asseverativa, mesmo tendo utilizado o modalizador “pode”, que, neste caso, se comporta como um epistêmico habilitativo, ou seja, que expressa a capacidade de o discurso ser interpretado como uma comprovação. Assim, a expressão “como pode ser comprovado” assume o valor de *dizer + certeza* da mesma forma que o verbo *afirmar*, no primeiro trecho e que o verbo *demonstrar* no segundo trecho analisado acima.

Dessa maneira, em todos os três trechos acima descritos, L1 se compromete com a voz de L2, não só por introduzi-lo em forma de arrazoado por autoridade, mas também por apresentar o seu relato como algo certo ou verdadeiro, através de um modalizador epistêmico asseverativo. Nesse sentido, o verbo *dicendi* modalizador epistêmico asseverativo acaba por confirmar o caráter de engajamento e comprometimento de L1 com o dito de L2, já gerado pelo arrazoado por autoridade.

Trecho 137- A6:

Nesse sentido, Bagno (2007) assegura que a língua não é imune aos acontecimentos históricos:

“Como todo conhecimento, qualquer uso da língua se individualiza por idiossincrasias do locutor e/ou de seu interlocutor, da situação em que se encontram, da cultura de que participam, da época em que vivem. E assim, cada uso da língua envolve um conteúdo e uma forma próprios, produzindo efeitos de forma e de sentido que, mesmo particulares, podem afetar a própria língua.” (Bagno, 2007, p.13)

- **MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA QUASE-ASSEVERATIVA:**

Trecho 09- A3:

Nesse sentido, a noção, tal como empregada, de gênero de texto designa “espécie de texto” que apresenta “características semióticas mais ou menos identificáveis” (BRONCKART, 2008, p.88.), se coaduna com a definição proposta por Marcuschi (2008), em que:

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p.155)

Trecho 165- A8:

Sobre este aspecto os PCN (1998), abordam que:

O preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p.82).

Trecho 163- A8:

Sobre este aspecto Travaglia (2000) nos mostra os dois tipos de variedades linguísticas existentes na língua:

Basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os **dialetos** e os **registros** (estes também chamados de **estilos**, por muitos estudiosos). Os **dialetos** são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou como preferem alguns, para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores. Já os **registros** são as variedades que ocorrem em função do uso que

se faz a língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor, da mensagem ou da situação. (TRAVAGLIA, 2000, p. 42).

No primeiro trecho (Trecho 09), vemos que há o discurso de três locutores distintos. L1, responsável pelo discurso como o todo; L2, Bronckart, relatado em estilo direto, e L3, Marcuschi, também relatado em estilo direto. Pelo fato de o discurso de L2 ter sido introduzido por L1 através de um termo não modalizador – *designa* – deixaremos para analisá-lo posteriormente no tópico 4.3 dessa dissertação, o qual corresponde ao arrazoado por autoridade por verbo não modalizador ou equivalente sob a forma de estilo direto, analisando nesse tópico apenas o discurso de L3. Neste trecho, L1 apresenta o discurso do outro locutor (L3) em estilo direto, mas ainda assim ele se compromete com esse discurso por utilizá-lo como arrazoado por autoridade, uma vez que L1 apresenta a voz do outro para fundamentar cientificamente o seu enunciado. Ou seja, o outro locutor apresenta-se como autoridade sobre o assunto.

No entanto, L1 introduziu o discurso de outro locutor (L3) através do termo *proposta*, que assume o caráter de verbo modalizador epistêmico quase-asseverativo, *proponer*. Ao utilizar este termo, L1 não se compromete totalmente com o valor de verdade do discurso do outro, uma vez que não o apresenta como algo certo; verdadeiro; comprovado; constatado; mas como uma proposta, ou seja, um projeto, uma sugestão.

No Trecho 165, L1 introduz o discurso de L2 através do verbo *dicendi* modalizador *abordar*. Também como o termo anterior – proposta –, *abordar* não compromete totalmente L1 com o valor de verdade do relato de L2, já que este verbo modalizador exprime o valor de “tratar de”, ou seja, não há a carga semântica de *certeza* ou de *verdade*, mas de algo que apenas foi exposto, ou sugerido.

O mesmo ocorre no Trecho 163, no qual L1 introduz o discurso de L2, doravante Travaglia, a partir do verbo *dicendi* modalizador *mostrar*. Ao dizer que Travaglia *mostra* algo, L1 atenua o seu engajamento em relação do discurso de L2, no entanto não se afasta totalmente, pois já está comprometido com este discurso por tê-lo apresentado como uma autoridade sobre o assunto, ou seja, como um arrazoado por autoridade.

Aqui poderíamos pensar que, pelo fato de *mostrar* ter uma grande semelhança, do ponto de vista morfológico, com *demonstrar* (analisada anteriormente como um verbo epistêmico asseverativo), seria aquela também um modalizador epistêmico asseverativo, uma vez que poderíamos compreendê-las com carga semântica semelhante. No entanto, a carga semântica de ambas as palavras, neste contexto, é distinta, uma vez que ao dizer que

determinado locutor *demonstrar* algo, o locutor responsável pelo discurso considera que algo foi mostrado e comprovado, ou seja, acrescenta-se a noção de certeza ao conteúdo do verbo, que é conseqüentemente transferido para a proposição. Ao passo que, ao enunciar que L2 *mostra* algo, neste contexto, L1 não considera determinada proposição como um fato comprovado, mas apenas mostrado, posto, e, nesse sentido, atenua-se a noção de veracidade e de certeza do conteúdo do enunciado. Nesse sentido, consideramos o verbo *mostrar* como um modalizador epistêmico quase-asseverativo, já que não apresenta o conteúdo do enunciado como algo certo, mas provável de ser certo, tampouco compromete L1 com o grau de certeza ou de verdade do conteúdo expresso no enunciado.

O uso de verbos *dicendi* modalizadores epistêmicos quase-asseverativos, introduzindo relatos nos trechos anteriormente apresentados, não isentam L1 de responsabilidade com o dito de L2, nem distancia o primeiro locutor do segundo, como nas investigações realizadas por Nascimento (2009), em razão do relato do segundo locutor ser um arrazoado por autoridade. No entanto, o comprometimento de L1 com o discurso de L2 é atenuado e apresentado em um grau menor do que quando se utilizam, por exemplo, os verbos *dicendi* modalizadores asseverativos – afirmar; demonstrar e comprovar - (Trechos 01; 135 e 136).

Trecho 162- A6:

Nesse sentido, Ferrão (2003) pontua que “a pesquisa bibliográfica não deve ser apenas uma simples cópia do que já foi escrito sobre o tema por outros autores mas, a análise, a interpretação, o confronto de informações dos autores, e a elaboração de novas conclusões” (FERRÃO, 2003, p.102)

Trecho 11- B3:

GIL (1994, p.44-45) aponta que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar [...] entre variáveis”.

- **MODALIZAÇÃO AVALIATIVA:**

Trecho 14- A2:

Baseado nos estudos de Mason (1996), Buzen (2009) destaca que

A pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido, pelo pesquisador. Ao lidarmos com construção de sentido, com os usos da linguagem em contextos locais, com os textos diversificados

produzidos e lidos em situações específicas, enfatizamos muito mais a interpretação dos processos e suas construções do que um produto acabado e cristalizado (p.20).

Trecho 15- A4:

No entanto, *merece destaque* a definição proposta por Soares (apud ROJO 2009), segundo a qual:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Trecho 16- B3:

O profissional de secretariado que tem habilidades técnicas e comportamentais específicas no assessoramento contínuo na gestão de eventos se torna o profissional mais bem preparado para desempenhar essa atividade, Sabino e Rocha (2004, p.94), *argumentam* que:

A secretária tem um grande desdobramento das suas atividades. Ela pode contribuir na organização e métodos da empresa, pode organizar eventos, pode fazer levantamentos e relatórios, é capacitada para intermediar relações e mediar conflitos, além da gama de atividades técnicas de redação, tradução, informática, arquivos etc.

Nos trechos apresentados acima (Trechos 14; 15 e 16), percebemos a presença de L1 – responsável pelo Projeto de Pesquisa – e L2 (doravante: Buzen; Soares; Sabino e Rocha), a outra voz do enunciado. No primeiro deles (Trecho 14), L1 introduz o discurso de L2 a partir de um verbo modalizador avaliativo. L1 apresenta o conteúdo do enunciado de L2 como um destaque, ou seja, algo importante, que merece ser reconhecido e evidenciado. Isso ocorre porque L1 afirma que “Buzen (2009) *destaca* que”. Dessa forma, L1, além de se engajar com o discurso de L2 ao apresentá-lo como arrazoado por autoridade, avalia-o, expressando um julgamento em relação do discurso de L2: o dito de L2 deve ser lido, a partir do verbo *dicendi* utilizado, como algo importante, de destaque.

No segundo trecho (Trecho 15), L1 utiliza o mesmo termo *destacar* e intensifica a sua avaliação e julgamento em relação ao discurso de L2 quando insere o verbo *merecer* antes da palavra destaque. Dessa forma, L1 diz que o discurso de L2 é merecedor de destaque, ou seja, o discurso de L2 é muito importante e digno de ser evidenciado, digno de se sobressair. Assim, percebemos que, além deste destaque já acontecer pelo fato de L1 ter apresentado o enunciado de L2 como um arrazoado por autoridade, L1 ainda reforça esta ênfase, utilizando

um termo modalizador avaliativo de maneira favorável ao enunciado do outro apresentado em seu discurso.

No último trecho (Trecho 16), L1 apresenta o discurso de L2 introduzindo-o com o verbo *argumentar*. Ao introduzir o discurso de L2 afirmando que esse é um argumento, L1 se posiciona perante o enunciado de L2 julgando-o e avaliando-o. Essa avaliação não exprime simplesmente o julgamento de L1 em relação ao discurso do outro, mas ainda indica como o leitor deve ler o enunciado de L2, ou seja, deve ser lido como um argumento, um posicionamento do segundo locutor, portanto, em defesa de algo.

Trecho 20- A4:

Nesse sentido, essa nova realidade social marcada pela presença de diversificadas tecnologias modificou a maneira como os indivíduos se relacionam, trazendo implicações no âmbito familiar, profissional e educacional, como **bem destaca** Ribeiro (2012):

Na vida afetiva e social, quem tem acesso ao computador e à web usa aplicativos para conversar a distâncias, namorar, trocar e-mails, convites, publicar diários, fotos, de família, memórias de viagem, fazem comentários em outros sites e em blogs, fazer compras e visitar museus. (p.41)

Trecho 21- A4:

Em se tratando de professor de língua portuguesa essa realidade não é diferente, conforme **salienta** Villela (2010):

Concebendo-se a linguagem como uma atividade interativa por intermédio da qual nos constituímos como sujeitos sociais, preparar o profissional de Letras para o mercado de trabalho significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades de registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas (p. 164)

4.2.2 ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUZIDO POR VERBO *DICENDI* MODALIZADOR OU EQUIVALENTE, SOB A FORMA DE ESTILO INDIRETO

- **MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA ASSEVERATIVA:**

Trecho 22- A1:

Sid Al (1971) **verificou** que a conjunção *embora* passou por um processo de gramaticalização através da perda de material fonético, isto é, com a passagem *em boa hora*, cuja expressão

tinha um valor temporal e era acrescido “a frase optativas ou imperativas, por sinceridade ou mera cortesia” (p. 189), para o *embora* de valor concessivo.

Trecho 23- A1:

Outros estudos, tal como o de Neves (1988), constatam que o item *embora* também adquire a função de advérbio juntamente aos verbos *ir* e *vir*, por exemplo, na expressão *venho embora*, e que ainda pode adquirir um valor de “refutação de objeção”, podendo ser intensificado pelo advérbio *muito*, formando a expressão *muito embora*.

Trecho 24- A2:

E, mesmo com os critérios de avaliação estabelecidos, o PNLD (2011) reconhece que nem todas as coleções de LD-LP concebe a escrita como processo e que ainda a circulação do texto permanece referida ao espaço escolar.

No primeiro trecho (Trecho 22), L1 – responsável pelo enunciado como todo – apresenta o discurso de L2 – doravante Sid A1 - introduzindo-o pelo verbo *verificar*. L1 se engaja com o discurso de L2 ao utilizá-lo como arrazoado por autoridade em estilo indireto e, ainda, apresenta-o como um conteúdo verdadeiro.

Assim como os verbos *comprovar*; *provar*, o verbo *verificar* apresenta o conteúdo do enunciado como algo certo, que foi testado e comprovado cientificamente. Diante disso, L1 apresenta o relato de L2 como algo certo ou verdadeiro, já que expressa a veracidade do conteúdo do discurso de L2 ao utilizar o verbo *verificar*. Assim, o referido verbo funciona como um modalizador epistêmico asseverativo.

No segundo trecho (Trecho 23), L1 apresenta o discurso de L2 – doravante Neves – introduzindo-o a partir do verbo modalizador *constatar*. Assim como no trecho anterior – Trecho 23 –, L1 apresenta o conteúdo do discurso de L2 como algo certo ou verdadeiro, uma vez que esse conteúdo foi constatado cientificamente. Os verbos *verificar* e *constatar* apresentam a mesma carga semântica, uma vez que ambos introduzem o discurso como algo testado e comprovado e, portanto, certo ou verdadeiro. Corrobora essa análise a investigação realizada por Lima (2008), acerca do gênero *Resumo*, na qual é descrita a modalização asseverativa através do verbo *constatar*. Lima (2008, p. 6) afirma que “considerando que o texto científico deve ser baseado em experimentos, e que tudo deve ser provado e comprovado para ser dito, por esta razão o locutor usa a expressão constatou-se. Logo, é um modalizador epistêmico asseverativo”. Além da análise do verbo *constatar*, na lista de

ocorrência de modalizadores nos *Resumos* analisados pelo autor supracitado, encontra-se também o verbo *verificar*.

No último trecho (Trecho 24), L1 introduz o discurso de L2 – doravante PNLD – a partir do verbo modalizador *reconhecer*. Com esse verbo, L1 apresenta o relato do segundo locutor como algo que esse reconhece, logo tem conhecimento e é, portanto, certo. Assim, com a estrutura “o PNLD (2011) reconhece que” L1 admite como certo ou verdadeiro o conteúdo dito por L2, ou seja, que “nem todas as coleções de LD-LP concebe a escrita como processo”. Dessa forma, podemos afirmar que *reconhecer*, no enunciado, é um verbo *dicendi* modalizador epistêmico asseverativo, por trazer na sua significação as noções de dizer + certeza.

O uso dos verbos *dicendi* modalizadores epistêmicos asseverativos, nos trechos com arrazoado por autoridade acabam, desta forma, por confirmar o comprometimento de L1 com relação ao discurso de L2, já gerado pelo próprio arrazoado.

Trecho 172- A6:

É sabido que a língua portuguesa, língua oficial do Brasil, deriva do latim originalmente falado no Lácio, região do entorno de Roma, como foi explicitado por Coutinho (1976). A partir das conquistas do Império Romano o latim foi se expandindo pelo mundo e se tornou a língua internacional da cultura até o século XVIII, quando foi substituída pelo francês.

Trecho 173- A6:

Assim, a região de Portugal passou a falar uma língua muito parecida com o galego, mas com o passar dos anos, a partir de um processo lento e gradual, a língua foi se modificando até formar características próprias, mais distantes do galego, conforme comprovado em Coutinho (1976).

• MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA QUASE-ASSEVERATIVA:

Trecho 29- A2:

No primeiro ponto, o PNLD (2011) considera que no LDLP as propostas de produção textual devem indicar as condições de produção (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário), visto que, como falantes da língua portuguesa, produzimos, reconhecemos e usamos os textos

em diferentes situações comunicativas como materialização dos nossos discursos, de modo que esses textos assumem características distintas de acordo com o uso que fazemos deles.

Trecho 189- A2:

Nicola (1997, p. 374) **aponta** que há uma dificuldade, entre os autores, para estabelecer a definição de concordância, mas os casos que geram dúvidas ocorrem quando a concordância é realizada pelo sentido das palavras em uma oração e não pela forma gramatical dos sujeitos, e isso não é considerado um erro na gramática.

Trecho 30- A3:

Assim, ressaltamos, como **propõe** Matêncio (2002), que o processo de retextualização implica três fatores: i) de ordem linguística, isto é, de “organização linguística”, referente ao equilíbrio entre informações dadas/novas, de “formulação do texto” – o *dizer* – e de “progressão referencial” – nesse caso, retomada/ remissão de referentes de forma explícita ou não; ii) de ordem textual – voltado aos tipos de textos: narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal; e iii) de ordem discursiva, o que remete ao “evento de interação”.

Nos trechos acima (Trecho 29, 189 e 30), L1 – locutor responsável pelo Projeto – introduz o discurso de L2 (doravante PNLD, no primeiro trecho; Nicola, no segundo trecho; e Matêncio, no terceiro trecho) em forma de estilo indireto. Por introduzir o discurso de L2 em forma de arrazoado, L1 se engaja com o discurso do outro, uma vez que o considera como autoridade sobre o assunto.

No primeiro trecho (Trecho 29), L1 introduz o discurso de L2 – PNLD – com um verbo modalizador epistêmico quase-asseverativo *considerar*. Ao dizer que “o PNLD (2011) **considera** que”, L1 não expressa o conteúdo de L2 como uma certeza ou verdade, necessariamente, mas como uma possível verdade ou certeza. Isso porque este verbo exprime a mesma conotação que refletir, pensar ou supor. Portanto, ao utilizar este verbo como introdutor do discurso de outro, L1 atenua seu comprometimento com o discurso de L2, pois não expressa total certeza, uma vez que o apresenta como uma reflexão, suposição ou até um pensamento somente. O mesmo ocorre nos dois outros trechos (Trecho 189 e 30): L1 apresenta o conteúdo de L2 sem se comprometer com o conteúdo de verdade do enunciado, uma vez que o introduz por um modalizador quase-asseverativo materializado linguisticamente pelos verbos *apontar* e *propor*.

No trecho (Trecho 189), L1 introduz o discurso de L2 utilizando o termo modalizador *aponta* - “Nicola (1997, p. 374) aponta que há uma dificuldade”. Também como o termo anterior – considera -, *aponta* não compromete totalmente L1 com o valor de verdade do relato de L2, já que *apontar* apresenta-se como *indicar*; *sugerir*, ou seja, não há a carga semântica de *certeza* ou de *verdade*, mas de algo *impreciso*, *sugestivo* apenas.

No terceiro e último trecho (Trecho 30), L1 introduz o discurso de L2 – Matêncio – a partir do termo modalizador *propor*. O locutor responsável pelo texto, ao utilizar o referido verbo, não apresenta certeza sobre o que enuncia, mas apenas sugere, logo, L1 não se responsabiliza com a veracidade da proposição. Segundo Lima (2008, p. 6) o verbo *propor* é um modalizador epistêmico quase-asseverativo porque “ao utilizar esta expressão, o locutor quer deixar marcado que ele não está se comprometendo com o valor de verdade dessa oração”.

Semelhantemente aos casos em que o verbo *dicendi* modalizador epistêmico quase-asseverativo introduz o relato de L2, um arrazoadado por autoridade, sob a forma de estilo direto, nestes três casos (sob a forma de estilo indireto), o verbo referido, verbo *dicendi*, não assinala distanciamento de L1 com relação ao discurso de L2 em razão do arrazoadado por autoridade, mas minimiza ou atenua o engajamento ou comprometimento do primeiro locutor com relação ao dito do segundo locutor. Em outras palavras, o comprometimento de L1 com o discurso de L2 é atenuado e apresentado em um grau menor do que quando se utilizam, por exemplo, os verbos *dicendi* modalizadores asseverativos, a exemplo de *afirmar*.

- **AVALIATIVA:**

Trecho 33- A1:

Em especial, destacam-se os estudos sobre a conjunção, visto que, *bem* como *ênfatizam* Gonçalves et al (2007), é uma classe de palavra sujeita à constante mudança na língua, e, portanto, rica para os estudos de gramaticalização.

Trecho 34- A2:

Conforme *apregoam* os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN-LP) e os critérios de avaliação do PNLD, os conteúdos de língua portuguesa devem ser articulados em torno de dois eixos fundamentais, sendo o primeiro deles o *uso da língua oral e escrita*, e o segundo, *a reflexão sobre a língua e a linguagem*.

Trecho 35- B2:

Ducrot (1988) **critica** a Teoria Tradicional da Argumentação por considerar a argumentação como algo inerente à língua.

Nos enunciados acima apresentados (Trecho 33, 34 e 35), há a presença de dois locutores, L1 – o locutor responsável pelo enunciado como um todo – e L2 (doravante Gonçalves, no primeiro trecho; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no segundo trecho; e Ducrot, no último trecho). No primeiro caso (Trecho 33), L1 apresenta o discurso de L2, introduzindo-o a partir de um verbo modalizador avaliativo, *enfatizar*. L1 avalia o discurso de L2 como algo enfático, ou seja, que possui ênfase. Além de avaliar o discurso de L2 mediante o modalizador avaliativo, L1 ainda insere um advérbio – *bem* - que interfere semanticamente no verbo modalizador *enfatizar*, acentuando ainda mais o caráter avaliativo do modalizador. Ou seja, o discurso de L1 não só é apresentado como enfático, mas como consideravelmente enfático, isso por causa do advérbio – *bem* - que L1 insere em seu discurso para introduzir o discurso do outro. Com isso, L1 se porta favorável ao discurso de L2.

No segundo trecho (Trecho 34), L1 introduz o discurso de L2 com o verbo *apregoar*. Inicialmente, poderíamos pensar que o verbo *apregoar* teria o valor de modalizador epistêmico asseverativo, uma vez que poderia ser compreendido de maneira equivalente ao verbo *afirmar*. No entanto, a partir do contexto discursivo pelo qual L1 introduz o discurso de L2, notamos que o verbo *apregoar* apresenta o caráter avaliativo, uma vez que L1 apresenta-o como sinônimo de defesa. Nesse enunciado, L1 expõe o discurso de L2 introduzindo-o como algo que é defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ou seja, que é apregoado por L2.

Essa mesma compreensão cabe para interpretarmos o verbo modalizador, que é utilizado por L1 ao apresentar o discurso de L2 no terceiro trecho (Trecho 35) - *critica*. L1 introduz o discurso do outro locutor afirmando que este “**critica** a Teoria Tradicional da Argumentação”. Desse modo, ao afirmar que o discurso de L2 é uma crítica, L1 está avaliando e julgando o dizer do outro. Portanto, o verbo modalizador aqui assinalado comporta-se como um modalizador avaliativo.

Trecho 36- A2:

Os PCN-LP esclarecem que, como a diversidade de gêneros é praticamente ilimitada, é necessário que haja uma seleção que contemplem os gêneros fundamentais para efetiva participação social dos alunos.

Trecho 37- A4:

Após a década de 80, esses estudos se intensificaram e esse tema passou a fazer parte de debates em diversas áreas do conhecimento, como na Educação, Antropologia, História e Sociologia, conforme destaca Descardec.

4.2.3 ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUZIDO POR VERBO *DICENDI* NÃO MODALIZADOR OU EQUIVALENTE SOB A FORMA DE ESTILO DIRETO

Trecho 45- A1:

Sendo assim, Brinton e Traugot (2005) definem lexicalização como:

A mudança pela qual, em certos contextos linguísticos, os falantes usam uma construção sintática ou uma formação de palavras [...]. Através do tempo, pode ocorrer mais perda da constituição interna e o item pode se tornar mais lexical. (p.96)

Trecho 46- A3:

Nesse sentido, a noção, tal como empregada, de gênero de texto designa “espécie de texto” que apresenta “características semióticas mais ou menos identificáveis (BRONCKART, 2008, p.88.), se coaduna com a definição proposta por Marcuschi (2008), em que:

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p.155)

Trecho 47- B5:

Segundo Gonçalves (1996) apud Marques, Moreira e Gomes (2010, p.1):

“Ética profissional consiste em atender essa atividade – o trabalho – como fator fundamental à construção da identidade e da realização pessoal, bem como os estabelecimento de uma ordem social, em que prevaleçam relações fundadas na dignidade, na liberdade e na igualdade entre os homens.”

Nos trechos acima (Trechos 45, 46 e 47), selecionamos para análise casos de arrazoados por autoridade em que o locutor responsável pelo enunciado como um todo – L1 – apresente a voz de outro locutor – L2 – introduzindo-a por verbo *dicendi* não modalizador ou equivalente (a palavra *Segundo*, seguida dos dois pontos³⁶).

No primeiro trecho (Trecho 45) percebemos que L1 introduz o discurso de L2 (Brinton e Traugot) a partir do verbo *dicendi* não modalizador *definir*. Esse verbo pertence ao que Nascimento (2009) classifica como primeiro grupo, os não-modalizadores, ou seja, aqueles em que L1 apresenta o discurso de L2 sem deixar marcas de avaliação, ou seja, sem apresentar nenhum julgamento, nenhum comprometimento ou nenhum afastamento com relação ao dito do segundo locutor.

O mesmo ocorre no segundo trecho (Trecho 46); no entanto, esse trecho apresenta três locutores distintos. L1, o locutor responsável pelo enunciado como um todo; L2, Bronckart, que é responsável pela primeira citação em estilo direto entre aspas; e L3, Marcuschi, responsável pela última citação também em estilo direto, mas com o recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor e espaçamento simples (de acordo com a regra da ABNT). Essa última citação foi analisada anteriormente, mas agora consideremos apenas a primeira citação, correspondente ao discurso de L2 – Bronckart.

Assim como o verbo *dicendi* *definir*, do primeiro trecho, nesse segundo trecho L1 introduz o discurso de L2 também com um verbo *dicendi* não modalizador, *designar*. Ao inserir um verbo *dicendi* pertencente ao primeiro grupo, L1 apenas introduz o discurso de L2, indicando o ato de fala proferido pelo segundo locutor, qual seja uma designação, e sem emitir qualquer posicionamento com relação a este dito.

No último trecho (Trecho 47), L1 introduz o discurso de L2, Gonçalves, sem utilizar expressamente verbo *dicendi*. Ao introduzir o discurso de L2 apenas por um termo não modalizador, “Segundo”, L1 não avalia do discurso de L2 e, portanto, não se compromete, não julga nem se distancia do dito, apenas apresenta-o. Assim como o termo *segundo*, empregado no trecho em análise, alguns outros termos se comportam da mesma maneira, a saber: *de acordo com*; *conforme X*; *para X*.

No entanto, nos três casos acima, apesar de os verbos *dicendi* ou equivalentes serem expressões não modalizadoras, o caráter de comprometimento e de engajamento do dito de L1 com relação ao dito de L2 se mantém, em razão do discurso relatado ser um caso de arrazoado

³⁶ Apesar de não se apresentar explicitamente um verbo *dicendi*, no trecho 47, é possível considerar a sua existência, de maneira elíptica. Em decorrência do próprio uso da palavra “segundo”, introdutora de relatos e citações, é possível a elipse do verbo, nesse contexto, sem prejuízo para a apresentação do relato.

por autoridade. Em outras palavras, L1 se engaja com o discurso de L2 por utilizá-lo como a voz de autoridade sobre o assunto e, desta forma, compromete-se com o dito do segundo locutor.

Trecho 56- A2:

Conforme Tagliani (2001, p. 138-139), “(...) há um renovado interesse no LD, o que se deve, principalmente, as avaliações periódicas feitas via PNLD”.

Trecho 60- A4:

Neste sentido, os Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) assim **dispõem**: “(...) as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no ambiente escolar”.

4.2.4 ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUZIDO POR VERBO *DICENDI* NÃO MODALIZADOR OU EQUIVALENTE SOB A FORMA DE ESTILO INDIRETO

Trecho 80- A1:

Buscando ampliar a noção de gramaticalização, Givón (1979), linguista funcional norte-americano, sem desprezar as ideias defendidas anteriormente pelos teóricos citados, **introduz** a noção do discurso como um fator que influencia o desenvolvimento de estruturas e categorias gramaticais, e é com base nessa definição, já explicitada inicialmente, que esse estudo será feito.

Trecho 81- A1:

A título de exemplificação, temos o processo de gramaticalização do item *a gente*, **descrito** por Omena Braga (1996), como um item que se refere semanticamente aos pronomes pessoais *eu* e *nós*, principalmente quando essa referência, no que diz respeito às pessoas do discurso, aparece de maneira indeterminada ou deiticamente determinada.

Trecho 82- B3:

Em relação às restrições de uma entrevista Marconi e Lakatos (2003) **cita** algumas das limitações ocorrentes na entrevista, com dificuldade de expressão de ambas as partes,

incompreensão por parte do informante, disposição do entrevistado em dar informações necessárias, retenção de alguns dados importantes, entre outros.

Nos trechos acima (Trechos 80; 81; e 82), L1 – locutor responsável pelo Projeto – apresenta a voz de outro locutor, L2, em forma de estilo indireto a fim de que seu enunciado apresente fundamento científico, já que L2 é autoridade sobre o assunto. No primeiro trecho (Trecho 80), L1 introduz o discurso de L2, Givón, informando, inclusive, que esse é um “linguista funcional norte-americano”, reforçando ao interlocutor a autoridade que L2 possui sobre o conteúdo abordado. Ao abordar o dito de L2 em forma de arrazoadado, L1 se engaja com L2; no entanto, L1 introduz o discurso do outro a partir de um verbo *dicendi* não modalizador, *introduz*, que não assinala nenhum julgamento ou posicionamento do primeiro locutor com relação ao dito do segundo locutor.

O mesmo ocorre nos dois outros trechos selecionados para análise nesse tópico (Trechos 81 e 82). L1 apresenta o discurso de L2 - Omena Braga, no segundo trecho; Marconi e Lakatos, no terceiro trecho – em forma de arrazoadado por autoridade em estilo indireto, mas não o introduz com verbo *dicendi* modalizador. No primeiro trecho (Trecho 81), L1 utiliza o verbo *dicendi* *descrever* para apresentar o discurso de L2, indicando apenas o ato de fala realizado pelo segundo locutor: uma descrição. No último trecho (Trecho 82), L1 introduz o discurso de L2 a partir do verbo *dicendi* *citar* e, com este verbo, indica a ação verbal realizada por L2: uma citação. Assim sendo, esses três verbos pertencem ao primeiro grupo, segundo Nascimento (2009), uma vez que são verbos *dicendi* não modalizadores, indicam um ato de fala, mas não apresentam um julgamento de L1 com relação ao discurso de L2.

É importante observar, no entanto, que o uso destes verbos *dicendi* não modalizadores não interferem no caráter de engajamento de L1 com relação ao discurso de L2, uma vez que o relato do segundo locutor se constitui em um arrazoadado por autoridade, sob a forma de estilo indireto. Ou seja, L1 se engaja com o discurso de L2 por utilizá-lo como a voz de autoridade sobre o assunto e, desta forma, compromete-se com o dito do segundo locutor.

Trecho 83- A1:

Lehmann (1995 [1982], p. 11-12), acrescenta à definição de Meillet (1912) a noção de que o processo de gramaticalização pode levar à mudança não somente de um item lexical para gramatical, mas de um item menos gramatical para mais gramatical.

Trecho 220- A6:

Travaglia (2006) denomina essa ocorrência como variação de registro e afirma que na língua escrita há uma tendência “para maior regularidade e geralmente maior formalidade que as língua falada” (TRAVAGLIA, 2006, p. 56).

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS:

Ao finalizar a descrição dos trechos selecionados para análise, constatamos que os dois fenômenos investigados – arrazoadado por autoridade (polifonia de locutores) em concomitância com a modalização discursiva – foram pertinentes neste estudo, pois no *corpus* constituído de dezesseis (16) Projetos de Pesquisa, em todos eles identificamos um número considerável de ocorrências destes recursos linguísticos.

Ao descrever estes fenômenos, percebemos que em todos os Projetos de Pesquisa os locutores responsáveis pelo texto atentaram para os três critérios caracterizadores do gênero – pontuados por Bakhtin (2010 [1992]) -, como apresentado no Capítulo I desta dissertação. Quanto ao *conteúdo temático* e à *construção composicional*, os locutores responsáveis pelo texto (L1) permaneceram fiéis aos critérios estabelecidos por Bakhtin (2010 [1992]). Estes dois aspectos citados não foram relevantes em nossas observações do arrazoadado por autoridade e da modalização discursiva, no entanto, o *estilo verbal* apresentou-se como um critério bastante relevante para a nossa observação. A partir desse critério caracterizador do gênero – *estilo verbal* – verificamos que o arrazoadado por autoridade e o uso de verbos *dicendi*, ou equivalentes, são características linguísticas do gênero Projeto de Pesquisa.

Diferentemente do que ocorre como o fenômeno da polifonia em outros gêneros discursivos/textuais (a notícia, investigada por NASCIMENTO [2009]; e ata, investigada por NASCIMENTO [2012]), no gênero acadêmico Projeto de Pesquisa, observamos que o locutor responsável pelo discurso, L1, apresenta sempre a voz de outro locutor e com ele se engaja, com a finalidade de atribuir a seu próprio discurso um caráter científico, ou seja, L1 assimila o dito de outro locutor ou indica o modo como o discurso do outro deve ser lido.

Nascimento (2009) concluiu que o discurso direto, com ou sem arrazoadado por autoridade, é uma estratégia de distanciamento do locutor responsável pela notícia com relação aos enunciados dos demais locutores que ele introduz em seu discurso. Portanto, na notícia, comprovou-se que, nos enunciados em estilo direto, L1 não se engaja com o discurso dos outros locutores apresentados em seu discurso. Desta forma, este distanciamento isenta L1 da responsabilidade do dito dos demais locutores apresentados no seu enunciado.

Já nos enunciados com discurso indireto, o locutor responsável pela notícia assimila o discurso dos outros locutores introduzidos em seu discurso e, portanto, L1 se responsabiliza pela voz dos outros locutores, uma vez que os incorpora (NASCIMENTO, 2009). Diante desta constatação, o autor afirma que “o arrazoadado por autoridade é uma estratégia que pode indicar distanciamento ou assimilação de L1 com relação aos outros locutores” (*idem*, p. 100), dependendo, somente, do tipo de discurso que aparece: no discurso direto; ou no discurso indireto.

Iniciamos a observação de nosso *corpus* acreditando que o arrazoadado por autoridade ocorreria da mesma forma que ocorre no gênero notícia e, portanto, decidimos descrever os trechos subdivididos em ocorrência de estilos diretos e indiretos. No entanto, isso não foi comprovado, uma vez que, no gênero Projeto de Pesquisa, L1 se engaja com todos os discursos apresentados, pois os apresentam como fundamento científico para seu discurso, ou seja, L1 não os insere com a pretensão de rechaçá-los ou de contrapor-se ao dizer do outro locutor.

Isso ocorre porque os locutores trazidos para o discurso por L1 são autoridades constituídas sobre o assunto tratado e são apresentadas, no gênero, como detentoras de um determinado reconhecimento científico na área de estudo a que faz referência o Projeto de Pesquisa. Dessa maneira, visualizamos apenas a estratégia de engajamento em todos os trechos de polifonia de locutores analisados, sejam eles na forma de estilo direto ou indireto.

Assim sendo, diante do conteúdo expresso no gênero em questão (discussão teórica, metodológica), não há interesse, por parte de L1 em utilizar a voz de uma autoridade sobre o assunto para ser rechaçada. No Projeto de Pesquisa, L1 introduzirá um possível estudo, e, portanto, neste gênero não há espaço para que sejam apresentados enunciados a fim de que estes sejam confrontados ou refutados. Consequentemente, serão expostos os enunciados dos locutores que corroboram o conteúdo temático discutido no discurso de L1.

Diante disso, na maioria dos casos de polifonia de locutores com arrazoadado por autoridade observados no *corpus* desta pesquisa, L1 introduz a voz dos demais locutores a partir de verbos *dicendi*: tanto verbos modalizadores como não modalizadores. Neste estudo, por sua vez, verificamos a ocorrência de modalizadores do tipo: epistêmico asseverativo; epistêmico quase asseverativo e avaliativo.

A partir de todos os casos, constatamos a presença dos seguintes verbos dicentes modalizadores: *afirmar*; *demonstrar*; *comprovar*; *assegurar*; *propor*; *apontar*; *mostrar*; *pontuar*; *destacar*; *argumentar*; *salientar*; *verificar*; *constatar*; *reconhecer*; *considerar*; *ênfatizar*; *apregoar*; *criticar*; *esclarecer*; *defender*. Além dos verbos *dicendi* modalizadores,

ainda observamos a ocorrência dos seguintes verbos não modalizadores: *definir; designar; dispor; caracterizar; explicar; dizer; introduzir; descrever; citar; apresentar; abordar; pontuar; expressar; expor; relatar; acrescentar; denominar; concluir*. Todos esses verbos acima listados ocorreram em concomitância com o arrazoadado por autoridade, seja na forma de estilo direto ou indireto.

Logo abaixo, sintetizamos toda nossa análise em um quadro ilustrativo que possibilita que observemos, de maneira mais didática, a frequência com que cada fenômeno apareceu no gênero acadêmico em análise:

Quadro 3: Modalizadores no gênero Projeto de Pesquisa de TCC

<u>GÊNERO: PROJETOS DE PESQUISA DE TCC</u>		ESTILO DIRETO	ESTILO INDIRETO
ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUIDO POR VERBO MODALIZADOR	MODALIZADOR EPISTÊMICO ASSEVERATIVO	31 CASOS	24 CASOS
	MODALIZADOR QUASE-ASSEVERATIVO	12 CASOS	6 CASOS
	MODALIZADOR AVALIATIVO	12 CASOS	15 CASOS
ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUIDO POR VERBO NÃO MODALIZADOR		63 CASOS	81 CASOS

Diante dessa discussão, observamos que todos os casos (Trechos) selecionados para análise são ocorrências de arrazoados por autoridade. Uma parcela destes casos é de arrazoados introduzidos por verbos modalizadores; outra parte são apenas arrazoados sem verbos modalizadores. Com base nestes dados, constatamos que L1 introduz o discurso dos outros locutores com os modalizadores epistêmicos asseverativos para confirmar o engajamento e comprometimento gerado pelo arrazoadado por autoridade, seja esse empregado em estilo direto ou indireto. Assim, tanto no estilo direto ou no estilo indireto, o locutor responsável pelo texto se compromete com o discurso do outro locutor e, por introduzi-lo através de um modalizador epistêmico asseverativo, responsabiliza-se pela veracidade do discurso do outro, reforçando o seu comprometimento. Em outras palavras, L1 se compromete com o discurso do outro e, ao fazê-lo introduzido por um modalizador asseverativo, confirma

esse engajamento, ou seja, L1 se compromete totalmente com a voz do outro locutor trazido para seu discurso.

Ao introduzir o arrazoado por autoridade através de um modalizador quase-asseverativo, L1 atenua o caráter de confirmação, se comparado com a utilização do modalizador asseverativo. L1 apresenta o discurso do outro se comprometendo com ele por utilizá-lo em forma de arrazoado por autoridade, mas o introduz a partir de um modalizador quase-asseverativo, que funciona como um atenuador do grau de comprometimento que L1 possivelmente terá com o discurso do outro. Assim, L1 reconhece a voz do outro locutor como autoridade sobre o assunto e, por esse motivo, apresenta-o em forma de arrazoado. No entanto, L1 não se compromete completamente com esse discurso por utilizar o modalizador epistêmico quase-asseverativo, ou seja, introduz o discurso do outro com este modalizador e, assim, tenta se isentar de responsabilidade pelo discurso do outro locutor.

Ao utilizar os modalizadores avaliativos, L1 acrescenta um juízo de valor ao relato apresentado sob a forma de arrazoado por autoridade. Assim, L1 se compromete com o discurso do outro locutor por apresentá-lo como arrazoado por autoridade e expõe seu posicionamento (julgamento) em relação a este discurso. Todos os posicionamentos observados nos trechos de análise deste *corpus* mostraram que L1 se porta favorável aos discursos por ele avaliados. Compreendemos que esta postura deve-se ao fato de essa ser uma característica do próprio gênero Projeto de Pesquisa, ou seja, L1 não pretende contrastar o discurso que ele mesmo escolheu como fundamento teórico para sua provável pesquisa, isso porque o gênero em questão não tem espaço para este tipo de posicionamento. Desta maneira, em relação aos arrazoados por autoridade introduzidos por verbos modalizadores avaliativos, L1 avalia o discurso do(s) outro(s) locutor(s) de maneira positiva.

Além disso, L1 ao utilizar alguns termos (verbos) modalizadores avaliativos, conduz o interlocutor à determinada compreensão. Ao dizer, por exemplo, que L2 argumenta algo, L1 apresenta o discurso do outro como um argumento, conduzindo o interlocutor a compreender o discurso de L2 da mesma maneira, ou seja, como um argumento. Assim sendo, ao utilizar o modalizador avaliativo, L1 não se compromete totalmente e também não atenua sua responsabilidade pelo discurso do outro, mas L1 se posiciona e, ainda, conduz o interlocutor à determinada postura perante o discurso do outro locutor.

Diferentemente dos casos anteriores, os arrazoados por autoridade introduzidos por termos não modalizadores não interferem no caráter de engajamento e comprometimento de L1 com o discurso dos outros locutores. L1 tão somente apresenta o discurso dos outros locutores como forma de arrazoados por autoridade por reconhecer que o discurso de

determinado locutor é uma voz importante para seu enunciado, no entanto não se responsabiliza e nem julga esse discurso.

Assim sendo, acreditamos que essa anulação de L1 perante o discurso de L2 deve-se ao fato de este compreender o discurso do outro como um argumento suficiente, sem que seja preciso haver intervenção discursiva capaz de tornar este discurso importante em termos científicos. Além disso, parte dos trechos com arrazoados por autoridade e com não modalizadores encontrados em nosso *corpus*, foram introduzidos por verbos, termos ou expressões que indicam atos de fala. Estes, por sua vez, permitem que L1 expresse a postura de L2 sem que haja um julgamento de L1 com relação à voz do outro. Desta maneira, L1 se engaja com a voz do outro, mas não a julga ou emite juízo de valor pessoal diante das outras vozes apresentadas em seu discurso, mesmo as reconhecendo como autoridade científica sobre o assunto.

A partir desta análise, constatamos a presença da polifonia de locutores, sob a forma de arrazoados por autoridade, operando conjuntamente com diferentes modalizadores discursivos, o que nos permite comprovar que o gênero acadêmico Projeto de Pesquisa é um texto rico em estratégias semântico-argumentativas. Com base na análise destas duas estratégias escolhidas para análise neste gênero, foi possível verificar o comprometimento e a postura do locutor responsável pelo texto diante das outras vozes que ele mesmo insere em seu discurso. Assim, comprovamos que a argumentatividade se processa, no gênero Projeto de Pesquisa de TCC, pelo arrazoados por autoridade em concomitância com a modalização discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivamos descrever e analisar o arrazoado por autoridade e os modalizadores discursivos funcionando como estratégias argumentativas no gênero Projeto de Pesquisa de TCC; isso a partir do princípio de que todo o gênero textual/discursivo é essencialmente argumentativo, fundamentado na tese de que a argumentatividade está inscrita na língua (DUCROT, 1987).

Diante da tese de Ducrot (*idem*) de que a língua é por natureza argumentativa e do adendo realizado por Espíndola (2003) de que não só a língua, mas o uso também o é e, conseqüentemente, os gêneros discursivos também o são, nesta pesquisa verificamos se a polifonia de locutores (arrazoado por autoridade) e a modalização discursiva são estratégias argumentativas no gênero Projeto de Pesquisa de TCC.

A fim de realizarmos essa verificação, analisamos um *corpus* constituído de dezesseis (16) Projetos de Pesquisa, nos quais, ao serem lidos e analisados, constatamos a presença de arrazoados por autoridade (polifonia de locutores) em coocorrência com elementos modalizadores.

Antes de analisar o *corpus*, com base nos estudos de Bakhtin (2010 [1992]) acerca da concepção de gênero discursivo, apresentamos, no primeiro capítulo desta dissertação, o gênero Projeto de Pesquisa. A partir deste estudo, verificamos que: é um gênero acadêmico de conteúdo temático relacionado às teorias acadêmicas; o estilo verbal apresentado é como um todo formal, possuindo alguns termos próprios da área da qual pertence o Projeto de Pesquisa; apresenta a construção composicional de várias partes, a saber: introdução; objetivos; metodologia; justificativa; fundamentação teórica; cronograma.

Realizada a classificação do gênero Projeto de Pesquisa, no capítulo dois desta dissertação reunimos os estudos teóricos relacionados à argumentação na língua, desde os estudos clássicos de Perelman (1999) até considerações mais contemporâneas, tais como as apresentadas por Espíndola (2004). Neste capítulo, apresentamos os princípios teóricos de Ducrot em relação à argumentação na língua, com foco para a Teoria Polifônica, a qual considera a ocorrência de dois tipos de polifonias: polifonia de enunciadores e a polifonia de locutores. Para este estudo, centramo-nos na polifonia de locutores, uma vez que descrevemos e analisamos os arrazoados por autoridade, um dos fenômenos da polifonia de locutores.

No terceiro e último capítulo teórico deste estudo, discutimos acerca da teoria da modalização discursiva apresentando todos os tipos de modalizadores. Para tanto,

fundamentamo-nos nas contribuições de Cervoni (1989), Koch (2011), Nascimento (2005) e Nascimento e Silva (2012). Para a análise do nosso *corpus* nos filiamos às considerações de Nascimento e Silva (2012) e desenvolvemos a descrição e análise das ocorrências de modalização verificada nos trechos selecionados.

Com base nessas teorias, no capítulo quatro descrevemos os trechos selecionados em dois grupos: o grupo dos casos de arrazoados por autoridade introduzidos por termos modalizadores; e o grupo dos casos de arrazoados por autoridade introduzidos por termos não modalizadores. Para ambos os grupos estabelecemos uma subdivisão correspondente aos casos de arrazoados por autoridade com estilo direto e com estilo indireto.

Nos trechos de arrazoados por autoridade introduzidos por termos modalizadores, encontramos três tipos de modalizadores, os epistêmicos asseverativos; epistêmicos quase-asseverativos; e os avaliativos. Verificamos que os trechos em que o arrazoados por autoridade foi introduzido por termos modalizadores asseverativos, o locutor responsável pelo discurso (L1), além de se comprometer com o discurso do outro locutor por apresentá-lo como voz de autoridade sobre o assunto, ainda se compromete com a veracidade deste discurso. Desta maneira, L1 se engaja com o discurso de L2 e ainda se responsabiliza totalmente com este discurso, por introduzi-lo através de um modalizador asseverativo.

Nos casos de arrazoados por autoridade introduzido por termos modalizadores quase-asseverativos, L1 também se compromete com o discurso de L2 pelo fato de apresentá-lo como voz de autoridade científica sobre o conteúdo discutido, no entanto ele não se responsabiliza completamente pelo discurso de L2 por introduzi-lo através de um termo quase-asseverativo. Desta maneira, L1 atenua o seu comprometimento em relação ao discurso do outro, deixando a total responsabilidade deste discurso para L2.

Assim como nos casos citados anteriormente, no arrazoados por autoridade introduzidos por modalizadores avaliativos o locutor responsável pelo discurso (L1) também se compromete com o discurso dos outros locutores que ele apresenta em seu texto. Mas, diferentemente dos outros casos, ao utilizar os modalizadores avaliativos, L1 se posiciona em relação a este discurso inserindo um julgamento ou conduzindo a compreensão deste discurso de determinada maneira. Em todos os trechos em que L1 julga o discurso de L2, verificamos que este julgamento ocorre de maneira positiva, isto porque L1 não tem pretensão de colocar em evidência uma voz contrária ao que pretende defender. Também verificamos que L1, em alguns trechos, conduz o interlocutor a determinada interpretação do discurso de L2, em alguns casos apresenta-o como um argumento, outros trechos como destaque, ou como uma

crítica. Dessa maneira, L1 não se responsabiliza pela veracidade do discurso, mas se posiciona em relação a ele.

No caso dos trechos em que os arrazoados por autoridade são introduzidos por termos não modalizadores, verificamos que L1 se compromete com o discurso dos demais locutores por considerá-los vozes de autoridade científica sobre o conteúdo que apresenta em seu enunciado, no entanto não há intervenção de L1 em relação a este discurso, no sentido de julgá-lo ou avaliá-lo. Ele se engaja com o discurso do outro, mas não julga o valor de verdade deste discurso, não atenua seu comprometimento com a voz do outro, nem emite um juízo de valor sobre o dito: o objetivo de L1 é apresentar o discurso alheio como uma voz que fundamenta seu próprio discurso, já que, ao citá-lo, apresenta-o como um arrazoado por autoridade e, nesse sentido, há um comprometimento com o discurso do outro.

Todos esses tópicos descritos anteriormente foram subdivididos em estilo direto e estilo indireto. A partir da análise de todos esses trechos subdivididos, percebemos que não há diferenciação semântico-argumentativa entre eles, ou seja, tanto o arrazoado em estilo direto quanto em estilo indireto se comportam da mesma maneira: L1 apresenta a mesma postura, no sentido de usar a voz do outro como uma autoridade no assunto e, desta forma, engajar-se com a voz alheia.

Com base nas discussões dos resultados, comprovamos que existem marcas de polifonia de locutores, sob a forma de arrazoados por autoridade, como também a presença de diferentes modalizadores discursivos, confirmando, portanto, que o gênero acadêmico Projeto de Pesquisa de TCC é polifônico, por natureza, e que a modalização discursiva é uma estratégia argumentativa presente neste texto.

Parece-nos possível acima pressupor, com base na função sócio discursiva do gênero, que as marcas de polifonia presentes no Projeto de Pesquisa de TCC, mais especificamente o arrazoado por autoridade, podem ser justificadas pelo fato de o locutor responsável pelo texto (L1) necessitar introduzir a voz da ciência, no seu discurso, com a pretensão de convencer o seu interlocutor de que o conteúdo temático nele apresentado é significativo para o meio acadêmico/científico e, mais especificamente, para a investigação a que se propõe o referido projeto. Em razão disso, L1 insere a voz da autoridade, constituída no próprio universo acadêmico, em seu discurso, demonstrando, em alguns casos, juízos de valor perante ela.

Percebemos também que, como dito na metodologia deste estudo, as partes composicionais do gênero em que ocorreram estas estratégias argumentativas apareceram na introdução; metodologia; justificativa e referencial teórico, ou seja, partes em que o locutor

responsável pelo texto necessita argumentar a fim de convencer o seu interlocutor de que seu projeto de estudo tem relevância para o meio científico acadêmico.

Diante disto, verificamos que este gênero é rico em estratégias argumentativas que, muitas vezes, não são consideradas pelos manuais de instrução para sua elaboração. Nesses manuais verificamos orientações no que diz respeito à estrutura do Projeto de Pesquisa, ou seja, evidencia-se mais a construção composicional do gênero do que o estilo verbal e conteúdo composicional que nele serão postos e, dessa forma, desconsidera-se o caráter argumentativo do gênero.

Percebemos, então, que os textos aqui analisados (Projetos de Pesquisa de TCC) apresentaram-se ricos em estratégias polifônicas sob a forma de arrazoadado por autoridade e em estratégias modalizadoras. Observamos, após a análise do nosso *corpus*, que o arrazoadado por autoridade não se apresenta, necessariamente, em concomitância com a modalização discursiva e, nesse sentido, não há nenhuma alteração em seu funcionamento discursivo, qual seja a utilização do discurso alheio, como autoridade constituída, gerando credibilidade ao discurso do locutor responsável pelo discurso. Mas, em grande parte dos casos analisados, verificamos a presença do arrazoadado por autoridade funcionando em conjunto com a modalização discursiva.

A presença da modalização nos arrazoadados por autoridade permite que a leitura seja direcionada, pois L1 não só introduz relatos de outros locutores para fundamentar e dar credibilidade ao seu dito – arrazoadados por autoridade –, mas o faz, em todos os casos analisados, comprometendo-se com o dito destes locutores e, em algumas ocorrências, julgando ou avaliando o relato desses locutores introduzidos no discurso – modalização discursiva.

Assim, a partir da análise realizada, foi possível verificar que o arrazoadado por autoridade constitui-se em uma característica linguístico-discursiva do gênero Projeto de Pesquisa de TCC. No que se refere à modalização discursiva, apesar de não ter a mesma recorrência do arrazoadado por autoridade, contribui com a caracterização linguístico-discursiva do gênero, já que atua, em alguns casos, em conjunto com o arrazoadado por autoridade, estabelecendo graus de argumentatividade nos enunciados. No *corpus*, verificamos que estes graus de argumentatividades foram materializados nos arrazoadados por autoridades a partir dos modalizadores epistêmicos asseverativos, epistêmicos quase-asseverativos e avaliativos, estabelecendo diferentes graus de comprometimento, certeza e avaliação.

Diante disso, é importante assinalar que o estudo relacionado aos aspectos semântico-argumentativos no gênero em questão não se encontra concluído, uma vez que neste estudo

foram analisados apenas dois fenômenos linguísticos. Assim sendo, pretendemos dar continuidade às investigações dos demais elementos semântico-argumentativos, em trabalhos posteriores, a fim de verificar o comportamento das demais estratégias argumentativas presentes do gênero acadêmico Projeto de Pesquisa e, enfim, compreender como se configura a argumentatividade no referido gênero.

REFERÊNCIAS:

- ANSCOMBRE, J-C; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilla e Marta Tordesillas. Madrid: Editorial Gredos S.A., 1994.
- BAKHTIN, M.(VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. (1ª edição 1929). Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Milhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. (1ª edição 1992). Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 262-306.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Orgs.: Ângela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M. de. Advérbios modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do português falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 4ª edição revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.
- COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009a, p.113-126.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b.
- DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução por Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes. Tradução de Le dire et le dit. 1987.
- _____. **Polifonia y argumentacion**. Universidade del Valle - Cali. 1988.
- ESPÍNDOLA, Lucienne. **O Gênero Discursivo Charge: Leitura e Ensino**. Texto da comunicação apresentada no V Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura no IV COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP: ALB/UNICAMP, 22 a 25 de julho de 2003.
- _____. **A entrevista: um olhar argumentativo**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- FERRARI, Laura. La expresión de la modalidad epistêmica em artículos de investigación em español: verbos epistémicos y verbos modales. In: CIASPUSCIO, Guiomar Elena (org.). **De la palabra al texto: estudios lingüístico del español**. Buenos Aires, Eudela, 2009, p. 45 – 68.
- FLORES, Valdir do Nascimento e TEXEIRA, Marlene. O dialogismo: Mikhail Bakhtin. In: **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 45-62.

GARCÍA NEGRONI, Maria Marta. **Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A.. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, Geziel de Brito. **A argumentatividade no gênero resumo acadêmico: operadores argumentativos e modalizadores discursivos**. 2º Encontro de Secretariado Executivo da Paraíba (ENSECE). 2008. Disponível em: <https://sites.google.com/site/lasprat/Home/relatorios-pibic-1/orientacoes-prof-eriva>, acessado em 25 de outubro de 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15-28.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MOTTA-ROTH, Désirée; RABUSKE, Graciela, H.. Projeto de pesquisa. IN: **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 51-63.

NASCIMENTO, E. P. do; SILVA, J. M. da. O fenômeno da Modalização: estratégias semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 63 – 100.

NASCIMENTO, Erivaldo P. **Jogando com as vozes do outro: A polifonia - recurso modalizador - na notícia jornalística**. João Pessoa: UFPB. 239 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

PERELMAN, Chaïm. **O Império retórico: retórica e argumentação**. 2ª ed. Lisboa: Asa Editores II, S.A, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O.. Metodologia e organização do projeto de pesquisa: guia prático. In: **Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará**. Ceará, 2004. Disponível em: <http://www.ufop.br/demet/metodologia.pdf> Acessado em 20 de ago de 2012.

ANEXO

ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUZIDO POR VERBO *DICENDI* MODALIZADOR OU EQUIVALENTE E SOB A FORMA DE ESTILO DIRETO

- MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA ASSEVERATIVA:

Trecho 01- A2:

A respeito dessas transformações, Marcuschi (2012, p. 36) afirma que há dois momentos significativos no contexto sócio-histórico do LD “o marco inicial está diretamente relacionado à época em que os livros de uso no espaço escolar começam a ser nomeados como *livros didáticos* (...)” e o segundo marco provém da preocupação de se “compreender o momento atual vivenciado pelas coleções didáticas no contexto social brasileiro”, pois a concepção de língua no LDPB sofreu alterações no transcorrer das últimas oito décadas.

Trecho 02- A2:

A esse respeito, Bunzen (2009) afirma:

O Edital, a Ficha de Avaliação da área de Língua Portuguesa e o Guia Nacional do Livro didático (especialmente o texto introdutório e as resenhas) são documentos públicos em que encontramos explicitamente os critérios adotados para avaliação, assim como uma representação do que seria um LDP de qualidade e produtivo, na visão das comissões avaliativas, para o trabalho escolar. Ao mesmo tempo, a cada nova edição do PNLD, a Ficha de Avaliação e os critérios sofrem modificações através de discussões e embates entre diversos agentes envolvidos na avaliação (Comissão Técnica, Coordenadores Gerais e Regionais, Avaliadores, Revisores, etc.) mostrando uma maior complexidade na construção desse currículo prescrito (p. 72).

Trecho 03- B3:

Gil (1991) afirma que a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Trecho 04- A2:

Ainda nessa perspectiva, os PCN-LP afirmam que:

“é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de

diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.” (BRASIL, p. 23-24 – 3º e 4º ciclos)

Trecho 05- A3:

Sobre esse tipo de pesquisa, Severino (2007, p. 123) afirma que:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

Trecho 06- A4:

Sobre esse tipo de abordagem Lopes (2006) afirma que:

Proponho o seu modelo ideológico de letramento, Street (1984) nomeia formalmente e, de certa maneira, estabelece a sistematização teórica de uma tendência que se esboça com vistas a redirecionar os estudos do letramento para uma perspectiva que leva em conta, sobretudo, o contexto sociocultural no qual ocorrem as interações linguísticas que são intermediadas pela palavra escrita. Essa linha de pensamento firma posição no sentido de considerar que a natureza do letramento define-se em função da maneira como, em um dado contexto social, as atividades de leitura e escrita são concebidas e praticadas. (p. 48)

Trecho 07- A4:

Sobre a noção de letramentos, Soares (2002) que afirma:

(...) propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estudos ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita resultam em diferentes letramentos. (...) A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo. (p. 156)

Trecho 08- A4:

Com relação aos Eventos de Letramentos os mesmos autores (2000) afirmam que:

Turning to another basic concept, literacy events are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. (p.8)

Trecho 135- A6:

Nesse sentido, a falta de concordância de número na língua falada, entre outros exemplos de variação, pode ser considerada um erro para algumas pessoas. No entanto, Scherre (2005)

demonstra que a variedade linguística independe do nível social ou de escolarização de alguém, visto que:

“Estudos diversos têm mostrado que, na modalidade falada do português brasileiro, a concordância de número plural nem sempre ocorre. Mesmo pessoas escolarizadas deixam de colocar todas as marcas formais de plural em construções diversas.” (SCHERRE, 2005, p. 19).

Trecho 136- A6:

À vista disso, o português no Brasil passou a ser uma língua marcada pela interferência das culturas e línguas africanas e indígenas, **como pode ser comprovado** abaixo:

“Nos movimentos de expansão territorial, e nos grandes ciclos econômicos que os motivaram, sempre foi preponderante a presença de índios, negros e mestiços, falantes de uma língua que não poderia ser o português lusitano, mas somente um português marcado por fortíssimas interferências das línguas indígenas e africanas (ILARI & BASSO, 2011, p. 51).”

Trecho 137- A6:

Nesse sentido, Bagno (2007) **assegura** que a língua não é imune aos acontecimentos históricos:

“Como todo conhecimento, qualquer uso da língua se individualiza por idiosincrasias do locutor e/ou de seu interlocutor, da situação em que se encontram, da cultura de que participam, da época em que vivem. E assim, cada uso da língua envolve um conteúdo e uma forma próprios, produzindo efeitos de forma e de sentido que, mesmo particulares, podem afetar a própria língua.” (Bagno, 2007, p.13)

Trecho 138- A6:

Em relação à variação diamésica, Ilari e Basso (2011) **afirma** que esta “compreende, antes de mais nada, as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita” (p. 181), ou seja, diz respeito à variação que existe na língua quando falantes utilizam meios de expressão distintos como, no caso, ao produzir um texto oral ou escrito.

Trecho 139- A6:

Travaglia (2006) denomina essa ocorrência como variação de registro e **afirma** que na língua escrita há uma tendência “para maior regularidade e geralmente maior formalidade que as língua falada” (TRAVAGLIA, 2006, p. 56).

Trecho 140- A6:

Lima (1985, p. 374) também assegura que pode haver irregularidades na concordância devido ao conflito entre a rigidez gramatical e a imaginação dos falantes ao **afirmar** que há “condições em que se despreza o critério da forma e, atendendo apenas à ideia representada pela palavra, se faz a concordância com aquilo que tem em mente”.

Trecho 141- A7:

Como **afirma** Lerner (*apud* Rosa, 2005, p.6):

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária.

Trecho 142- A8:

Como **afirma** Bortoni-Ricardo (2004, p.37) “Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. [...]. Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua”.

Trecho 143- B7:

Garcia e D’Elia (2005.31) **afirmam** que “esse processo de “conhecimento” não é passivo e não é passado, como pacote fechado, a nenhum profissional”.

Trecho 144- B7:

O mercado cada vez mais competitivo foi quem impulsionou as mudanças no perfil da secretaria executiva, que por sua vez, desenvolveu novas competências para que pudessem auxiliar no cotidiano do Executivo, Garcia e D’Elia (2005, p. 19) **afirmam** que “Nesse processo de globalização, falar do perfil da profissional secretária é tirar a fotografia do dia-a-dia empresarial”.

Trecho 145- B7:

Garcia e Silva (2005, p. 19). **Assecuram** que “Ao atuar como agente facilitadora, a profissional secretária vai revelando o seu desempenho na rede de relações interpessoais que administra.”

Trecho 146- B7:

As mudanças que acontecem com a secretária executiva ao longo do tempo, são visivelmente sentidas dentro das organizações pois agora ela busca se aperfeiçoar adquirindo novos conhecimentos e técnicas, que venham melhorar o seu desempenho profissional, desta forma, na busca da perfeição, ela acaba desenvolvendo habilidades de relacionamento com o público interno e externo, que por sua vez, é uma das habilidades mais desejadas pelos executivos nas organizações, o bom relacionamento, segundo Medeiros e Hernandes (2010, p.14) afirmam que a secretária deve “Tratar a todos com cortesia e procurar facilitar as relações humanas em seu meio”.

Trecho 147- B7:

Com a diminuição dos cargos de níveis hierárquicos gerenciais médios, a secretária acabou adquirindo novas habilidades e conhecimentos, para poder desempenhar com segurança atividades que não eram de sua competência, e que passaram a ser no atual contexto Veiga (2010, p. 21) afirma que “Consequentemente, as responsabilidades aumentaram e surgiu a necessidade de aperfeiçoar-se constantemente com o objetivo de acompanhar as mudanças do mercado e da empresa”.

Trecho 148- B7:

Dessa forma a secretária executiva estará aplicando habilidade, que foram desenvolvidas ao longo dos anos, e que incorporaram em seu novo perfil, ficando mais participativa em seu papel como cogestora, e ao lado do gestor nas tomadas de decisões, neste sentido Bond (2009, p.14) afirma que: “Mais que realizar essas atividades cotidianas, a secretária passou a ser cogestora, ou seja, continua auxiliando nas tarefas diárias, mas com mais envolvimento intelectual, em uma gestão exercida em parceria com outras pessoas”.

Trecho 149- B7:

É necessário também ficar atenta às informações que chegam, e fazer uma filtragem para saber o que interessa ao gestor, Neiva e D’Elia (2009, p.42) afirmam que “É necessário “ler” todos os dados explícitos e os não implícitos”.

Trecho 150- B7:

No ambiente organizacional em que a secretária atua, ela deverá agir de forma polivalente, a fim de organizar as informações para que os gestores possam tomar assim as decisões de

forma rápida e eficaz, Garcia e Silva (2005, p.20) asseguram que “De forma qualitativa, a secretária está inserida no processo gerencial das empresas, como uma profissional vital, para trabalhar ao lado do poder decisório, otimizando resultados em times, projetos, virtualmente e nas múltiplas opções que o novo mercado de trabalho oferece a todos os profissionais”.

Trecho 151- B7:

A comunicação é o meio que vai facilitar a produtividade de todos na organização, possibilitando que as informações certas chegue ao seu destino de forma clara, Neiva (2009, p.89) afirma que “A comunicação é um dos instrumentos mais importantes, pois nenhuma relação verdadeira é estabelecida, a mesmo que os envolvidos realmente compreendam o significado original e a intenção de quem fala ou escreve”.

Trecho 152- B7:

Garcia e D’Elia (2005, p.72) afirma que “Uma comunicação de qualidade aciona o botão certo da pessoa envolvida, ou seja, a mensagem chega ao lugar certo, sensibilizando-a a captar o sentido exato”.

Trecho 153- B7:

Para atuar como agente facilitador é necessário compreender e entender o que o interlocutor deseja transmitir, fazendo que o trabalho de todos na organização, passe a ser mais produtivo e cooperativo Garcia e D’Elia (2009, p.90) afirmam que “A comunicação somente se estabelecerá se um emissor e o receptor conseguirem transmitir uma mensagem com a ajuda de um código e de acordo com modalidades adaptadas aos fins em vista”.

Trecho 154- B7:

Faz parte do contexto a boa comunicação, o clima de parceria e amizade entre todos na organização, pois existindo alguma desavença entre o emissor e o receptor, a mensagem poderá ser distorcida e interpretada de forma errônea, podendo gerar conflito entre ambos, o que pode vir a prejudicar o funcionamento da organização, neste sentido Medeiros e Hernandez (2010, p.27) afirmam que “Se os comunicadores se sentem como adversários, o efeito da comunicação será totalmente diverso do que se se considerassem amigos”.

Trecho 155- B7:

A ética expressa à forma como o indivíduo deve agir em seu relacionamento com as pessoas, e qual deve ser o seu comportamento diante do público interno e externo, neste sentido Medeiros e Hernandez (2010; p.353) afirmam que: “Em sentido restrito, a ética é utilizada para conceituar deveres e estabelecer regras de conduta do indivíduo, no desempenho de suas atividades profissionais e em seu relacionamento com cliente e demais pessoas”.

Trecho 156- B7:

Agir com ética é uma questão de consciência pessoal e moral, ser respeitado pelas pessoas do seu convívio pessoal e profissional, mantendo assim uma carreira profissional incorruptível, Sabino e Rocha (2004, p. 39) afirmam que “A própria etimologia da palavra “secretário” congrega o perfil de profissão”, desta forma podemos verificar que na gestão pública, é de suma importância ter e agir com ética, já que tudo o que a secretária executiva fizer irá refletir diretamente sobre o administrador público.

Trecho 157- B7:

Bond (2009, p.83) assegura que “É fundamental saber para quem contar as informações; não devemos esquecer que confiança é fundamental para o relacionamento entre outros colaboradores”.

- **MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA QUASE-ASSEVERATIVO:**

Trecho 09- A3:

Nesse sentido, a noção, tal como empregada, de gênero de texto designa “espécie de texto” que apresenta “características semióticas mais ou menos identificáveis” (BRONCKART, 2008, p.88.), se coaduna com a definição proposta por Marcuschi (2008), em que:

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p.155)

Trecho 10- A4:

Barton & Hamilton (2000) propõem a seguinte conceituação de práticas letradas:

Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships. (p. 7)

Trecho 11- B3:

GIL (1994, p.44-45) aponta que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar [...] entre variáveis”.

Trecho 12-A4:

Silva (2009) propõe a seguinte caracterização:

(...) além de considerarem o contexto sócio-histórico e ideológico, no qual a leitura e a escrita são utilizadas, como um elemento importante para se entender as práticas letradas demonstradas em uma dada situação, destacam a relevância de analisar a história de vida do sujeito, o qual é visto como um ator, ativo e versátil que, dependendo da situação, recorre a diferentes práticas letradas com as quais mantém contato. (p.28)

Trecho 13- A4:

Silva (2009) propõe a seguinte conceituação sobre este termo:

A noção de agência ultrapassa a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências. Essas práticas são uma espécie de regras sociais sobre quem pode produzir e utilizar determinado letramento. (p. 48)

Trecho 158- A3:

Tavaglia (2006) aponta que essa variação geográfica pode se dar:

“a) pelas influências que cada região sofreu durante sua formação; b) porque os falantes de uma dada região constituem uma comunidade linguística geograficamente limitada em função de estarem polarizados em termos políticos e/ou culturais e desenvolvem então um comportamento linguístico comum que os identifica e distingue” (TRAVAGLIA, 2006, p. 42)

Trecho 159- A6:

Nesse sentido, Travaglia (2006) aponta que a língua está sempre em evolução ao *dizer* que no decorrer do tempo ela pode se modificar a partir das “alterações sócio-culturais de cada comunidade linguística” (p. 62).

Trecho 161- A6:

Dessa forma, é visto que, para que uma oração esteja coerente, é preciso que o verbo esteja de acordo com o núcleo do sujeito e, a respeito disso, Vilela (1999, p. 55) aponta que “as múltiplas relações assumidas e realizadas na frase pelo verbo são possibilitadas pela capacidade flexional do verbo”.

Trecho 162- A6:

Nesse sentido, Ferrão (2003) pontua que “a pesquisa bibliográfica não deve ser apenas uma simples cópia do que já foi escrito sobre o tema por outros autores mas, a análise, a interpretação, o confronto de informações dos autores, e a elaboração de novas conclusões” (FERRÃO, 2003, p.102)

Trecho 163- A8:

Sobre este aspecto Travaglia (2000) nos mostra os dois tipos de variedades linguísticas existentes na língua:

Basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os **dialetos** e os **registros** (estes também chamados de **estilos**, por muitos estudiosos). Os **dialetos** são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou como preferem alguns, para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores. Já os **registros** são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz a língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor, da mensagem ou da situação. (TRAVAGLIA, 2000, p. 42).

Trecho 58- A3:

Assim, para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), texto é entendido como:

Toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunidade). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero do discurso. (BRONKART, op.cit., p. 75.)

Trecho 201- A8:

E como pontua Bagno (2002):

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade- é oferecer a eles uma verdadeira *educação linguística*. (BAGNO, 2002, p.80).

- **MODALIZAÇÃO AVALIATIVA:**

Trecho 14- A2:

Baseado nos estudos de Mason (1996), Buzen (2009) **destaca** que

A pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido, pelo pesquisador. Ao lidarmos com construção de sentido, com os usos da linguagem em contextos locais, com os textos diversificados produzidos e lidos em situações específicas, enfatizamos muito mais a interpretação dos processos e suas construções do que um produto acabado e cristalizado (p.20).

Trecho 15- A4:

No entanto, **merece destaque** a definição proposta por Soares (apud ROJO 2009), segundo a qual:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Trecho 16- B3:

O profissional de secretariado que tem habilidades técnicas e comportamentais específicas no assessoramento contínuo na gestão de eventos se torna o profissional mais bem preparado para desempenhar essa atividade, Sabino e Rocha (2004, p.94), **argumentam** que:

A secretária tem um grande desdobramento das suas atividades. Ela pode contribuir na organização e métodos da empresa, pode organizar eventos, pode fazer levantamentos e relatórios, é capacitada para intermediar relações e mediar conflitos, além da gama de atividades técnicas de redação, tradução, informática, arquivos etc.

Trecho 17- A2:

Em 1985, segundo Marcuschi (2011, p. 47), ocorreu uma grande mudança na concepção e critérios de avaliação do livro didático quando o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que fixou algumas características presentes ainda hoje, dentre as quais cabe-se **destacar**:

“a) indicação dos livros pelos professores; b) aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros didáticos reutilizáveis; c) exclusão da participação financeira dos estudos, passando o Ministério da Educação a assumir todo o custeio do Programa.” (MARCUSCHI, 2011, p.47)

Trecho 18- A2:

O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que fixou algumas características presentes ainda hoje, dentre as quais cabe-se **destacar**:

“a) indicação dos livros pelos professores; b) aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros didáticos .” (Marcuschi, 2011, p.47)

Trecho 19- A3:

Nesse sentido, Matêncio (2002) **destaca**:

Retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (p.111).

Trecho 20- A4:

Nesse sentido, essa nova realidade social marcada pela presença de diversificadas tecnologias modificou a maneira como os indivíduos se relacionam, trazendo implicações no âmbito familiar, profissional e educacional, como **bem destaca** Ribeiro (2012):

Na vida afetiva e social, quem tem acesso ao computador e à web usa aplicativos para conversar a distâncias, namorar, trocar e-mails, convites, publicar diários, fotos, de família, memórias de viagem, fazem comentários em outros sites e em blogs, fazer compras e visitar museus. (p.41)

Trecho 21- A4:

Em se tratando de professor de língua portuguesa essa realidade não é diferente, conforme **salienta** Villela (2010):

Concebendo-se a linguagem como uma atividade interativa por intermédio da qual nos constituímos como sujeitos sociais, preparar o profissional de Letras para o mercado de trabalho significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades de registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas (p. 164)

Trecho 169- A7:

Como bem colocado por Silva (apud Rosa, 2005, p.1), “a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo.”

Trecho 170- B6:

Veiga **chama a atenção** para a mudança no papel que o profissional de Secretariado exerce nas organizações:

A tecnologia da informação contribui para que os gerentes assumissem as tarefas que eram desempenhadas pela secretária, tornando-os mais independentes, embora alguns ainda mantenham a antiga postura. Com isso, a secretária pode se dedicar mais aos assuntos relacionados à empresa, tornando-a necessária e importante. Hoje, além de gestora de processos, de pessoas e de informação. (2007, pag. 26)

Trecho 171- B8:

Para melhor ilustrar o potencial de compra das classes populares **vale destacar** alguns dados estatísticos do Brasil.

No Brasil, 76% dos domicílios possuem renda inferior a R\$ 2.000. Esse expressivo número indica um elevado potencial de consumo da população de baixa renda, que vem despertando o interesse de empresas de diversos portes e setores. Essa população representa, por exemplo, 56% do mercado de alimentação no domicílio. (PARENTE et al. 2007, p.1)

Trecho 198- A7:

Assim, **se posiciona** Orlandi, (*apud*, Peruchi, Gomes e Cezar, (mimeo)) referindo-se à leitura:

A leitura é o movimento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação.

ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUZIDO POR VERBO *DICENDI* MODALIZADOR OU EQUIVALENTE E SOB A FORMA DE ESTILO INDIRETO

- **MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA ASSEVERATIVA:**

Trecho 22- A1:

Sid Al (1971) **verificou** que a conjunção *embora* passou por um processo de gramaticalização através da perda de material fonético, isto é, com a passagem *em boa hora*, cuja expressão tinha um valor temporal e era acrescido “a frase optativas ou imperativas, por sinceridade ou mera cortesia” (p. 189), para o *embora* de valor concessivo.

Trecho 23- A1:

Outros estudos, tal como o de Neves (1988), constatam que o item *embora* também adquire a função de advérbio juntamente aos verbos *ir* e *vir*, por exemplo, na expressão *venho embora*, e que ainda pode adquirir um valor de “refutação de objeção”, podendo ser intensificado pelo advérbio *muito*, formando a expressão *muito embora*.

Trecho 24- A2:

E, mesmo com os critérios de avaliação estabelecidos, o PNLD (2011) reconhece que nem todas as coleções de LD-LP concebe a escrita como processo e que ainda a circulação do texto permanece referida ao espaço escolar.

Trecho 25- A4:

A segunda, abrange a utilização de conhecimentos que envolvem não só o uso de práticas tradicionais de leitura e escrita, mas também a mobilização de saberes multissemióticos, como afirma Rojo (2009), pois o indivíduo deve ser capaz não de ler o texto verbal, mas também deve estabelecer relações com signos de outras modalidades de linguagem.

Trecho 26- B2:

Ducrot (1988, p. 52) afirma que a palavra sentido é dotada de dois aspectos: direção e significado:

Para mim, esta polissemia da palavra sentido nas línguas românicas é muito significativa: indica que o sentido de uma palavra é o mesmo tempo uma orientação no discurso. Esta é a ideia que tento expressar com a noção de valor argumentativo. (tradução nossa)

Trecho 27- B2:

Cervoni (1989, p.53) afirma que a noção de modalidade implica a ideia de que uma análise semântica permite distinguir, num enunciado, um dito (conteúdo proposicional) e uma modalidade (ponto de vista do locutor sobre esse conteúdo).

Trecho 28- B2:

Castilho e Castilho (1993, p.217) afirmam que a modalização se materializa no enunciado através de diferentes elementos linguísticos – denominados de modalizadores – como a prosódia, os modos verbais, os verbos auxiliares como dever, poder, querer, e os verbos que

constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer, acreditar, os adjetivos, os advérbios, os sintagmas preposicionados em função adverbial, entre outros.

Trecho 172- A6:

É sabido que a língua portuguesa, língua oficial do Brasil, deriva do latim originalmente falado no Lácio, região do entorno de Roma, como foi explicitado por Coutinho (1976). A partir das conquistas do Império Romano o latim foi se expandindo pelo mundo e se tornou a língua internacional da cultura até o século XVIII, quando foi substituída pelo francês.

Trecho 173- A6:

Assim, a região de Portugal passou a falar uma língua muito parecida com o galego, mas com o passar dos anos, a partir de um processo lento e gradual, a língua foi se modificando até formar características próprias, mais distantes do galego, conforme comprovado em Coutinho (1976).

Trecho 174- A6:

Sobre isso, Araújo (2005) afirma que a língua portuguesa sempre passou por mudanças que vão refletir em sua estrutura.

Trecho 175- A6:

A autora afirma também que esses metaplasmo podem ser por adição, subtração, permuta ou transposição, e como nosso estudo se volta para a perda da nasalização, facilizaremos aqui apenas os metaplasmos de subtração.

Trecho 176- A6:

Lima (1985, p. 374) também assegura que pode haver irregularidades na concordância devido ao conflito entre a rigidez gramatical e a imaginação dos falantes ao afirmar que há “condições em que se despreza o critério da forma e, atendendo apenas à ideia representada pela palavra, se faz a concordância com aquilo que tem em mente”.

Trecho 177- A6:

Apesar de esses autores demonstrarem que há casos de concordância que geram dúvidas, eles afirmam que as regras básicas de concordância são essenciais e que não podemos esquecê-las.

Trecho 178- A6:

Assim como Castilho (2012) afirma que a concordância pode apresentar variações na fala de um brasileiro, Hora & Espínola (2004) também descrevem que, apesar das normas estabelecidas pelas gramáticas que ditam que os falantes cultos devem realizar a concordância de número entre sujeito e verbo de uma sentença, o fenômeno da “não-concordância” aparece constantemente no uso da língua.

Trecho 179- A6:

Hora & Espínola (2004), ao fazerem uma resenha de Silveira (1964) e Melo (1946), também afirmam que a falta de concordância verbal encontrado no PB, devido às influências sociais que nosso país recebeu.

Trecho 180- A6:

Ao se basear em Guy (1981), Hora & Espínola (2004) asseguram que a ausência de concordância de número ocorre, na língua portuguesa, quando há um apagamento da sibilante final ou uma desnasalização das vogais finais.

Trecho 182- B6:

Alonso(2002) afirma, que além da sua contribuição estratégica, uma das ferramentas essenciais no trabalho de um Secretário é a informática que, sem dúvida, proporciona inovação no trabalho Executivo/Secretário tornando-o mais ágil e eficiente, permitindo, assim, que encontrem mais tempo para outras atividades.

Trecho 183- B6:

Afirma Severino (2000),que uma pesquisa bibliográfica procura-se explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas.

Trecho 184- B6:

Procedimentalmente será realizado um estudo de caso, como afirma GIL (1999), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de pouco objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo.

Trecho 185- B8:

Semelhantemente Gordon afirma (1998, p. 32), que o marketing busca identificar e satisfazer as necessidades do consumidor de modo que ao final os objetivos da organização sejam atingidos.

Trecho 186- B8:

Contudo Gordon assegura que (1998, p. 24-25), o marketing tradicional tornou-se ultrapassado por não acompanhar as mudanças com o passar dos anos, principalmente os avanços e as inovações tecnológicas, tornando desinteressante seu uso, e segundo ele, o marketing de relacionamento pode ser a solução para que os profissionais possam retomar a posição de estrategistas da empresa.

Trecho 187- B8:

Castilhos (2007, p.3) afirma que o estudo do comportamento do consumidor das classes populares ganha consistência recentemente através dos trabalhos de Prahalad (2005), mesmo já existindo obras anteriores sobre o assunto, citando como exemplo Berry (1972) e Kunreuzher (1973).

Trecho 188- B8:

A partir desse novo olhar sobre as classes populares e o aumento do interesse nesse público de mercado, busca-se entendê-lo e atendê-lo, por isso Castilhos (2007, p. 2 apud BARBOSA, 2004) afirma que o comportamento do consumidor se dá através de um processo cultural, porque não se limita somente ao ato de compra, mas funciona como elemento de construção e afirmação de identidades, diferenciação, e exclusão e inclusão que medeia relações e práticas sociais.

Trecho 132- A4:

Na verdade, para alguns autores esses dois conceitos estão diretamente relacionados, sendo difícil uma distinção, conforme defende Lopes (2006) ao afirmar que a diferenciação ocorre essencialmente por motivos metodológicos.

- **MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA QUASE-ASSEVERATIVO:**

Trecho 29- A2:

No primeiro ponto, o PNLD (2011) considera que no LDLP as propostas de produção textual devem indicar as condições de produção (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário), visto que, como falantes da língua portuguesa, produzimos, reconhecemos e usamos os textos em diferentes situações comunicativas como materialização dos nossos discursos, de modo que esses textos assumem características distintas de acordo com o uso que fazemos deles.

Trecho 30- A3:

Assim, ressaltamos, como propõe Matêncio (2002), que o processo de retextualização implica três fatores: i) de ordem linguística, isto é, de “organização linguística”, referente ao equilíbrio entre informações dadas/novas, de “formulação do texto” – o *dizer* – e de “progressão referencial” – nesse caso, retomada/ remissão de referentes de forma explícita ou não; ii) de ordem textual – voltado aos tipos de textos: narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal; e iii) de ordem discursiva, o que remete ao “evento de interação”.

Trecho 31- A4:

Com efeito, a conceituação adotada no presente Projeto possui uma perspectiva ideológica, conforme propõe Street (2003), uma vez que analisa não apenas as práticas sociais, mas os valores culturais e históricos que estão a elas relacionadas.

Trecho 32- A4:

Essa perspectiva ideológica de Letramento surgiu junto aos Novos Estudos em Letramento, proposto por Street (1993), em contraposição ao modelo autônomo.

Trecho 189- A2:

Nicola (1997, p. 374) aponta que há uma dificuldade, entre os autores, para estabelecer a definição de concordância, mas os casos que geram dúvidas ocorrem quando a concordância é realizada pelo sentido das palavras em uma oração e não pela forma gramatical dos sujeitos, e isso não é considerado um erro na gramática.

Trecho 190- A6:

Castilho (2012) aponta que o estudo de concordância pode se dividir em *concordância gramatical*, que se refere ao estudo de um termo que concorda com o outro, *concordância semântica*, que diz respeito a um termo que concorda com o sentido de outro, *concordância discursiva* concernente ao fato de um termo do enunciado concordar com um participante da enunciação.

- **AVALIATIVA:**

Trecho 33- A1:

Em especial, destacam-se os estudos sobre a conjunção, visto que, bem como ênfatizam Gonçalves et al (2007), é uma classe de palavra sujeita à constante mudança na língua, e, portanto, rica para os estudos de gramaticalização.

Trecho 34- A2:

Conforme apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN-LP) e os critérios de avaliação do PNLD, os conteúdos de língua portuguesa devem ser articulados em torno de dois eixos fundamentais, sendo o primeiro deles o *uso da língua oral e escrita*, e o segundo, *a reflexão sobre a língua e a linguagem*.

Trecho 35- B2:

Ducrot (1988) critica a Teoria Tradicional da Argumentação por considerar a argumentação como algo inerente à língua.

Trecho 36- A2:

Os PCN-LP esclarecem que, como a diversidade de gêneros é praticamente ilimitada, é necessário que haja uma seleção que contemplem os gêneros fundamentais para efetiva participação social dos alunos.

Trecho 37- A4:

Após a década de 80, esses estudos se intensificaram e esse tema passou a fazer parte de debates em diversas áreas do conhecimento, como na Educação, Antropologia, História e Sociologia, conforme destaca Descardecí.

Trecho 38- A4:

Nesse sentido, Silva (2009) destaca que essas duas abordagens do letramento propostas por Street foram importantes no sentido de se refletir sobre a prática escolar, pois o tratamento da língua escrita neste ambiente muitas vezes se restringe à codificação, à produção de textos de forma descontextualizadas, em muito se aproximando da perspectiva autônoma.

Trecho 39- A4:

A existência de letramentos aponta para uma heterogeneidade de práticas de leitura e de escrita, conforme destaca Rojo (2009), implicando no reconhecimento de letramentos múltiplos.

Trecho 40- A4:

Nesse sentido, emergem diversos tipos de letramentos a exemplo, do acadêmico, o digital, letramento visual, letramento escolar, entre outros, conforme destaca Descardecí.

Trecho 41- A4:

Desta forma, conforme destaca Barton & Hamilton (2000) diferentes domínios da vida, como a família, a escola, a igreja e o trabalho determinam, através de normas pré-estabelecidas, usos diferentes das práticas de leitura e de escrita.

Trecho 42- A4:

A difusão da internet e o surgimento de diversas tecnologias trouxeram novas formas de interação, de organização e de atividades sociais, conforme destaca Maciel & Lima (2010).

Trecho 43- A4:

A abordagem qualitativo-quantitativa é utilizada, conforme destaca Flick (2004), quando o professor objetiva combinar ou relacionar dados quantitativos e qualitativos na sua pesquisa.

Trecho 44- A4:

Apesar do aparente antagonismo existente entre esses dois modelos de Letramento, Street (2003) defende que, na verdade, a perspectiva acaba abrangendo autônomo.

Trecho 191- A6:

A variação diacrônica corresponde a uma construção linguística que passa a ser comum através do tempo, e, sobre esse ponto, Travaglia (2006) destaca que as diferenças são mais facilmente percebidas pelo registro de línguas escrita, que possibilita uma maior clareza no estudo das diferenças históricas por permanecer no tempo.

Trecho 133- A4:

Andre (1995) destaca que, em regra, duas são as fontes de evidência utilizadas nesse tipo de pesquisa, a observação direta dos eventos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nesses eventos.

Trecho 134- B3:

Cervo e Bervian (2007) argumentam que de forma geral, a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem que haja manipulação.

ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUZIDO POR VERBO *DICENDI* NÃO MODALIZADOR OU EQUIVALENTE SOB A FORMA DE ESTILO DIRETO

Trecho 45- A1:

Sendo assim, Brinton e Traugot (2005) definem lexicalização como:

A mudança pela qual, em certos contextos linguísticos, os falantes usam uma construção sintática ou uma formação de palavras [...]. Através do tempo, pode ocorrer mais perda da constituição interna e o item pode se tornar mais lexical. (p.96)

Trecho 46- A3:

Nesse sentido, a noção, tal como empregada, de gênero de texto designa “espécie de texto” que apresenta “características semióticas mais ou menos identificáveis (BRONCKART, 2008, p.88.), se coaduna com a definição proposta por Marcuschi (2008), em que:

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p.155)

Trecho 47- B5:

Segundo Gonçalves (1996) apud Marques, Moreira e Gomes (2010, p.1):

“Ética profissional consiste em atender essa atividade – o trabalho – como fator fundamental à construção da identidade e da realização pessoal, bem como os estabelecimento de uma ordem social, em que prevaleçam relações fundadas na dignidade, na liberdade e na igualdade entre os homens.”

Trecho 48- A1:

Esse projeto se propõe realizar um estudo de natureza qualitativa na medida em que, **segundo** Santaella (2001, p.145), visa interpretar “unidades de sentido”, ressaltando “as significações que estão contidas nos atos e práticas”.

Trecho 49- A1:

Além disso, pelo fato de que “a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados”, dando “ênfase no caráter processual e na reflexão” (FLINCK, VON KARDORFF E STEINKE).

Trecho 50- A1:

Essa abordagem estuda as mudanças linguísticas considerando o(s) objetivo(s) da interação durante a atividade comunicativa, os participantes e o contexto discursivo, assim, “a gramática é vista como uma estrutura aparentemente fixa, congelada, mas que é criada e recriada por motivações comunicativas e cognitivas” (CEZARIO, 2012, p. 19)

Trecho 51- A1:

A primeira proposta por Meillet (1912), se refere à “passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical.

Trecho 52- A1:

Uma das estratégias cognitivas que permitem essa criação é a metáfora, a partir da qual, **segundo** Heine et al. (1991), “a partir dela não se formem novas expressões; predicções preexistentes são introduzidas em novos contextos ou aplicadas por meio da extensão de significados” (p.43).

Trecho 53- A1:

Sendo assim, Brinton e Traugot (2005) definem lexicalização como:

A mudança pela qual, em certos contextos linguísticos, os falantes usam uma construção sintática ou uma formação de palavras [...]. Através do tempo, pode ocorrer mais perda da constituição interna e o item pode se tornar mais lexical. (p.96)

Trecho 54- A1:

Outro aspecto de lexicalização de gramaticalização está relacionado ao baixo grau de regularidade “no que diz respeito às classes ou aos grupos de palavras em que ocorre a mudança, apresentando efeitos menos sistemáticos e pendendo para a idiossincrasia.” (MARTELOTTA, 2011, p. 121).

Trecho 55- A1:

Portanto, segundo Martelotta (2011), é incoerente considerar a lexicalização e a gramaticalização como “caminhos inversos de mudança”, mas devemos considerá-las como “mecanismos diferentes, com características distintas, que obedecem às [...] e de composicionalidade” (p.122)

Trecho 56- A2:

Conforme Tagliani (2001, p. 138-139), “(...) há um renovado interesse no LD, o que se deve, principalmente, as avaliações periódicas feitas via PNLD”.

Trecho 57- A2:

Conforme observado nos PCN-LP, espera-se que, na produção escrita, o aluno “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (BRASIL, p. 52-3º e 4º ciclos)

Trecho 59- A3:

Nesse sentido, a noção, tal como empregada, de gênero de texto designa “espécie de texto” que apresenta “características semióticas mais ou menos identificáveis (BRONCKART, 2008, p.88.), se coaduna com a definição proposta por Marcuschi (2008), em que:

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p.155)

Trecho 60- A4:

Neste sentido, os Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) assim dispõem: “(...) as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no ambiente escolar”.

Trecho 61- A5:

No que tange à relação entre instituído e o instituinte o autor:

ênfatiza o fato de que os indivíduos, por meio de suas representações lidam com a sociedade instituída (fixada e estabilizada) e toda a cultura a ela relativa, mas também vivem e produzem a sociedade instituinte (que concretiza as representações) (CUSTORIADES apud VEIGA 1994,p.23).

Trecho 62- A5:

Nessa perspectiva, Kullok (2000) que:

A crise em que nos encontramos nos faz perceber que vivemos em um momento de incertezas cujos postulados são a velocidade, a angústia, a temporalidade, a espacialidade, a comunicação, o movimento, a subjetividade. Estamos nós preparados para ser o professor do século XXI? (KULLOK, 2000, p. 12)

Trecho 63- A5:

Segundo Godoy:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Trecho 64- B1:

Uma das tantas competências do profissional de secretariado é a elaboração de documentos oficiais e comerciais e um dos gêneros mais utilizados pelas empresas é a carta comercial, que segundo Medeiros (2010) “é o meio de comunicação muito utilizado na indústria e no comércio, com o objetivo de iniciar, manter ou encerrar transações”.

Trecho 65- B1:

Medeiros (2010, p. 133) define a carta comercial como um meio de comunicação muito utilizado na indústria e no comércio, com o objetivo de iniciar, manter ou encerrar transações.

Trecho 66- B3:

De acordo com Oliveira (2011 p.73-74):

Planejamento estratégico é uma metodologia administrativa que permite estabelecer a direção a ser seguida pela empresa, e que visa ao maior grau de interação com o ambiente (...) **Planejamento tático** é a metodologia administrativa que tem por finalidade otimizar determinada área de resultado(...) visa a uma situação futura desejada (...) **Planejamento operacional** é a formalização das metodologias para o desenvolvimento e para a implementação de resultados específicos a serem alcançados pela empresa funcionais (...).

Trecho 67- B3:

Segundo Canton (2002), “o planejamento não é um ato isolado, deve ser visualizado como um processo composto de ações inter-relacionadas e interdependentes que visam ao alcance de objetivos previamente estabelecidos”.

Trecho 68- B3:

De acordo com Maximiliano (2004, p.161):

O conceito de estratégia nasceu da guerra, em que a realização de objetivos significa superar um concorrente, que fica impedido de realizar os seus. Cada um dos dois lados quer derrotar o outro. Vem aí a definição de Aristóteles, segundo a qual a fidelidade da estratégia é a vitória. A estratégia é o meio (ou conjunto de meios) para alcançar um fim (ou objetivos), que é a vitória sobre um oponente.

Trecho 69- B3:

Para Gil (2002, p.42) **caracteriza** que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, estabelecimento de relações entre variáveis”.

Trecho 70- B3:

Para coleta dos dados os instrumentos utilizados nesta pesquisa serão compostos de pesquisa de campo, onde Vergara (2005, p.47) **explica** que “pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

Trecho 71- B3:

De acordo com Bardin, (1979 apud Minayo, 2006, p.42), entende-se por análise de conteúdo como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Trecho 72- B5:

Na definição de Moraes (1992, p.1), “Ética é o conjunto de princípios que condicionam a conduta do homem na vida social e está diretamente ligada à cidadania”.

Trecho 73- B5:

Para Luño (1982, p.17) apud Cavalcanti e Whitaker (2010, p.4 e 5):

“Ética é a parte da filosofia que estuda a moralidade do agir humano; quer dizer considera os atos humanos enquanto são bons ou maus”, ou seja, ser uma pessoa ética não é apenas seguir leis, mas também agir de acordo com os seus próprios princípios.

Trecho 74- B5:

Diante da afirmativa de Whitaker (2007, p.204) apud Cavalcanti e Whitaker (2010, p.5) que diz: “Ética é a pessoa que, livremente, com a consciência bem formada e reta intenção, aplica sua inteligência na procura da verdade e sua vontade na busca do bem em todas as circunstância”.

Trecho 75- B5:

Segundo Gonçalves (1996) apud Marques, Moreira e Gomes (2010, p.1):

“Ética profissional consiste em atender essa atividade – o trabalho – como fator fundamental à construção da identidade e da realização pessoal, bem como os estabelecimento de uma ordem social, em que prevaleçam relações fundadas na dignidade, na liberdade e na igualdade entre os homens.”

Trecho 76- B5:

Seguindo o raciocínio de Moraes (1992, p.2) que diz: “Mais alto que a ética profissional deve falar a consciência pessoal e os deveres da cada cidadão.”

Trecho 77- B5:

No Art.6º do código de Ética diz que “A Secretária e o Secretário, no exercício de sua profissão, deve guardar absoluto sigilo sobre assuntos e documentos que lhe são confinados”.

Trecho 78- B5:

Para Ferreira (2003, p.2) “A palavra sigilo está relacionada à ideia de segredo, ou ainda, com algo que precisa ser guardado frente a uma verdade. [...] Manter sigilo é calar-se, ou seja, silenciar frente a algo que se encontra posto”.

Trecho 79- B5:

Diante de todas essas afirmações e respaldo, de que o sigilo é de fundamental importância, que ele é um dever de acordo com o código de ética da profissão, e de que os profissionais que possuem esse atributo tem um mercado de trabalho amplo, não podemos esquecer que o sigilo profissional apenas deve ser mantido enquanto não estiver afetando os princípios éticos do profissional e da própria profissão, pois como **diz** Azevedo e Costa (2006, p.31) “não podemos esquecer que antes de um Código de Ética pessoal”.

Trecho 192- A6:

Deste modo, ao passo que esse país ia se firmando econômica e politicamente em novas regiões, a sua língua vernácula, o português, também foi se expandindo a partir das conquistas ultramarinas, e esse processo ficou conhecido como *lusitanização*, no qual os portugueses tentam impor sua língua como oficial nas terras conquistadas e que, **segundo** Ilari & Basso (2011), trata-se do “processo através do qual o português foi levado às terras que iam sendo submetidas à Coroa portuguesa” (p.37).

Trecho 193- A6:

Sendo assim, foi ordenado que a língua portuguesa deveria ser oficial no país colonizado, pois “em 1757, um decreto do Marquês de Pombal proibiu seu uso em contexto escolar e impôs o português como língua do ensino na colônia” (ILARI & BASSO, 2011, p. 64).

Trecho 194- A6:

Nesse sentido, Trask (2004) **define** concordância como o princípio de que, em uma sentença, deve haver conformidade entre seus termos, isto é, a concordância corresponde ao “(...) fenômeno gramatical no qual a forma de uma palavra numa sentença é determinada pela forma de outra palavra com a qual tem alguma ligação gramatical” (p. 61).

Trecho 195- A6:

Galvão (1979) **pontua** as seguintes regras gramaticais, consideradas essenciais, para a concordância:

“1. Quando há um só sujeito ou substantivo, o verbo concorda com esse sujeito, e o adjetivo com esse substantivo; 2. Dois ou mais sujeitos equivalem a um sujeito do plural; 3. Dois ou mais substantivos de gêneros diferentes equivalem a um substantivo masculino plural; 4. Em ocorrência de várias pessoas, a segunda é preferida à terceira, e a primeira a todas as outras.” (GALVÃO, 1979, p. 94 – 95)

Trecho 196- A6:

Para Bechara (2009, p. 543) a nominal diz respeito à concordância “que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem”.

Trecho 197- A7:

Nossa pesquisa consistirá em um estudo qualitativo que **segundo** Assis (In.: Aldrigue e Faria, 2008, p.281) “preocupa-se em analisar e interpretar os dados em seu conteúdo psicossocial. [...] Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais.”

Trecho 199- A7:

Segundo Molina (*apud* Rosa, 2005, p.2),

a partir do momento em que se reconhece o papel da escola na formação do leitor, apesar de todos os limites concretos, torna-se possível uma mudança de práticas, com o objetivo de dar ao aluno a competência em utilizar a leitura como um instrumento útil em sua vida, além da escola.

Trecho 200- A7:

Como discorre Solé (*apud*, Oliveira & Queiroz, 2009, p. 02), a respeito desse problema:

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Trecho 202- B6:

Segundo Chiavenato (2207, p. 112),

A tecnologia nada mais é do que métodos e processos usados para obter um determinado resultado por meio de seus recursos, constitui-se um dos mais importantes aspectos da empresa.

Trecho 203- B6:

Para Alonso(2002),

Com o avanço da tecnologia, esse profissional foi buscar conhecimentos necessários e fundamentais para tornar seu trabalho ágil, conseguindo assim, mais tempo para desenvolver outras atividades. Deixou de ser somente apoio, para entrar com novas metodologias e exercer funções criativas, atendendo assim, as necessidades das organizações.

Trecho 204- B7:

De acordo com Muniz e Faria (2007, p.326) os administradores públicos “Precisam também de uma elite que exerça o comando, a coordenação, a organização, o planejamento e o controle.”

Trecho 205- B7:

Podemos afirmar que a administração pública é uma organização bem complexa, e que precisa de profissionais preparados para atuarem, proporcionando o desenvolvimento para o bem da sociedade, a administração pública é composta pelos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, **segundo** Pinho e Nascimento (2006, p. 148) “Administração pública, em sentido restrito, significa Poder Executivo e, em sentido amplo, atividade do Estado regida pelo Direito Administrativo, atividade tanto do Executivo, como do Legislativo e do Judiciário”.

Trecho 206- B7:

As mudanças no comportamento profissional da secretária executiva, a torna uma agente de resultados em sua área de atuação, tornando-a uma profissional facilitadora dos processos, **segundo** Garcia e D’Elia (2005, p.23), “Para gerar resultados, é necessário ter uma visão global, que passa, necessariamente, pelo conhecimento do negócio, da cultura, e filosofia da empresa, da sua visão, da missão e dos objetivos e metas”.

Trecho 207- B7:

As mudanças tecnológicas acontecem diariamente, e a cada dia exigem mais conhecimento e controle dessas ferramentas por parte da secretária executiva, cabe a secretária ter mais

domínio e conhecimento desses instrumentos tecnológicos, exatamente aonde se encontra o gestor com mais dificuldade, para assim auxiliá-lo com segurança, segundo Veiga (2010; p.21) “A secretária deixou de desempenhar um papel passivo, de simples executora de ordens e de tarefas mecânicas e passou a ser uma profissional ativa e participante, cada vez mais integrada aos negócios”.

Trecho 208- B7:

O mundo se tornou globalizado e a secretária executiva precisou mudar, ela assumiu responsabilidades, adquiriu experiências e habilidades para assessorar os gestores, algumas vezes podendo tomar decisões no lugar de seu executivo, segundo Medeiros e Hernandes (2010, p.317) (...) “o mundo dos negócios, com o elevado número de tarefas e pressões devido à burocracia, rotinas de trabalho, tem levado os executivos a delegar mais responsabilidades a suas secretárias e implementar a autoridade delas.”

Trecho 209- B7:

A grande maioria das profissões possui ética profissional, e cada uma delas é expressamente regida por um código de ética direcionado para cada profissão, e com a secretária executiva não poderia ser diferente, segundo Sabino e Rocha (2004 p. 39) “Ética, hoje, é o valor agregado, cobrança de mercado, exigência de qualidade, garantia de produto e serviço, sobrevivência e possibilidade de futuro das empresas”.

Trecho 210- B7:

Segundo Pinho e Nascimento (2006, p.155) “Serviço público é todo aquele que o Estado presta à coletividade no desempenho das suas funções”.

Trecho 211- B7:

Para desempenhar bem o seu papel dentro da organização, a secretária executiva deve gerar resultados para a empresa, segundo Garcia e D’Elia (2005, p.29) “A empresa vive resultados e precisa de que todos os seus profissionais sejam geradores de resultados, nas suas respectivas áreas de atuação”.

Trecho 212- B7:

Ao utilizar o método de pesquisa descritiva neste trabalho o objetivo é pesquisar sem interferir nos fatos para isto serão observadas, registradas, analisadas, classificadas e interpretadas todas

as informações e segundo Prestes (2011, p.29) “incluem-se entre essas pesquisas, as de opinião, as mercadológicas, as de levantamentos socioeconômicos e psicossociais”.

Trecho 160- A6:

Bagno (2007) também expressa que a mudança da língua se deve ao fato de que ela apresenta a realidade dinâmica e multifacetada da sociedade, conforme pode ser observado abaixo:

“as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes têm de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos), de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer.” (BAGNO, 2007, p. 168).

Trecho 164- A8:

A esse respeito os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias expõem que:

O trabalho de educação linguística, tarefa da escola, consiste em promover situações de aprendizagem que favoreçam ao educando o domínio ativo, crítico e contextualizado das variedades de prestígio e o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade e de rejeição aos vários tipos de preconceito e de exclusão social pela linguagem. (RCEM-PB, 2006, p.23).

Trecho 167- B7:

Saber qual é a necessidade da organização e do cliente, é uma das atribuições da secretária dentro do seu ambiente de trabalho, pelo amplo conhecimento que possui da organização como um todo, Garcia e D’Elia (2005, p. 32) relatam que “entender do negócio é começar a pensar de forma gerencial”.

Trecho 160- A6:

Bagno (2007) também expressa que a mudança da língua se deve ao fato de que ela apresenta a realidade dinâmica e multifacetada da sociedade, conforme pode ser observado abaixo:

“as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes têm de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos), de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar

as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer.” (BAGNO, 2007, p. 168).

Trecho 164- A8:

A esse respeito os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias expõem que:

O trabalho de educação linguística, tarefa da escola, consiste em promover situações de aprendizagem que favoreçam ao educando o domínio ativo, crítico e contextualizado das variedades de prestígio e o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade e de rejeição aos vários tipos de preconceito e de exclusão social pela linguagem. (RCEM-PB, 2006, p.23).

Trecho 165- A8:

Sobre este aspecto os PCN (1998), abordam que:

O preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p.82).

Trecho 166- A8:

Como também, será de campo, pois como expõe Prestes (2003, p.27) a pesquisa de campo é “Desenvolvida principalmente nas ciências sociais [...] é aquela em que o pesquisado, através de questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, etc., coleta seus dados, investigando os pesquisados no seu meio”.

Trecho 167- B7:

Saber qual é a necessidade da organização e do cliente, é uma das atribuições da secretária dentro do seu ambiente de trabalho, pelo amplo conhecimento que possui da organização como um todo, Garcia e D’Elia (2005, p. 32) relatam que “entender do negócio é começar a pensar de forma gerencial”.

Trecho 168- B7:

A secretária nas suas atuais atribuições deve conhecer os produtos e serviços da organização melhor que qualquer outro funcionário, Garcia e D'Elia (2005, p. 28) expõem que “Para gerar resultados, é necessário ter uma visão global, que passa, necessariamente, pelo conhecimento do negócio, da cultura e filosofia da empresa, da sua visão, da missão e dos objetivos e metas.”

Trecho 130- B2:

Assim, Ducrot (1988, p.60) estabelece a diferença entre a significação da frase e o sentido do enunciado:

[...] a significação indica simplesmente o trabalho que deve ser feito para compreender o enunciado. Neste sentido, digo que a significação é aberta. O sentido do enunciado se produz quando são obedecidas as instruções dadas pelo significado. (tradução nossa)

ARRAZOADO POR AUTORIDADE INTRODUZIDO POR VERBO *DICENDI* NÃO MODALIZADOR OU EQUIVALENTE SOB A FORMA DE ESTILO INDIRETO

Trecho 80- A1:

Buscando ampliar a noção de gramaticalização, Givón (1979), linguista funcional norte-americano, sem desprezar as ideias defendidas anteriormente pelos teóricos citados, introduz a noção do discurso como um fator que influencia o desenvolvimento de estruturas e categorias gramaticais, e é com base nessa definição, já explicitada inicialmente, que esse estudo será feito.

Trecho 81- A1:

A título de exemplificação, temos o processo de gramaticalização do item *a gente*, descrito por Omena Braga (1996), como um item que se refere semanticamente aos pronomes pessoais *eu* e *nós*, principalmente quando essa referência, no que diz respeito às pessoas do discurso, aparece de maneira indeterminada ou deiticamente determinada.

Trecho 82- B3:

Em relação às restrições de uma entrevista Marconi e Lakatos (2003) cita algumas das limitações ocorrentes na entrevista, com dificuldade de expressão de ambas as partes,

incompreensão por parte do informante, disposição do entrevistado em dar informações necessárias, retenção de alguns dados importantes, entre outros.

Trecho 83- A1:

Lehmann (1995 [1982], p. 11-12), acrescenta à definição de Meillet (1912) a noção de que o processo de gramaticalização pode levar à mudança não somente de um item lexical para gramatical, mas de um item menos gramatical para mais gramatical.

Trecho 84- A1:

Buscando ampliar a noção de gramaticalização, Givón (1979), linguista funcional norte-americano, sem desprezar as ideias defendidas anteriormente pelos teóricos citados, introduz a noção do discurso como um fator que influencia o desenvolvimento de estruturas e categorias gramaticais, e é com base nessa definição, já explicitada inicialmente, que esse estudo será feito.

Trecho 85- A1:

A partir disso, Christiano e da Hora (2004) apresentam alguns novos significados atribuídos ao uso do *pronto* na oralidade, tais como o *ponto conclusivo*, que possui a função de “fechar o discurso expressando uma ideia conclusiva acerca do conteúdo falado” (p. 187); o *ponto pontuante*, cuja finalidade é de reorganizar o pensamento do falante para evitar pausas, ou para que outro falante não interfira em sua linha de raciocínio; o *ponto de concordância*, que reforça a concordância do locutor com o interlocutor junto a um advérbio; o *ponto impositivo*, com o sentido de evidenciar uma imposição ou decisão advinda do falante, e o *ponto explicativo*, utilizado para introduzir uma explicação.

Trecho 86- A2:

Ou seja, ignoram-se significados considerados corretos e padrões e dá-se margem à interpretação dos resultados (MOITA LOPES, 1994).

Trecho 87- A2:

Em 1985, segundo Marcuschi (2011, p. 47), ocorreu uma grande mudança na concepção e critérios de avaliação do livro didático quando o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que fixou algumas características presentes ainda hoje, dentre as quais cabe-se destacar:

“a) indicação dos livros pelos professores; b) aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros didáticos reutilizáveis; c) exclusão da participação financeira dos estudos, passando o Ministério da Educação a assumir todo o custeio do Programa.” (MARCUSCHI, 2011, p.47)

Trecho 88- A2:

No entanto, de acordo com Rojo (2003), mesmo com os critérios de avaliação do PNLD e as orientações dos PCN-LP, o LDs-LP destinados ao ensino fundamental apresentam aspectos positivos e também negativos com relação às propostas de produção de textos.

Trecho 89- A3:

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o resumo é entendido como uma apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento, podendo ser dividido em três tipos: crítico, indicativo e informativo.

Trecho 90- A3:

Conforme o Manual de Metodologia Científica, temos as considerações de Severino (2007), que apresenta uma definição para o resumo sem classificações, se comparado as normas da ABNT, como se pode notar:

O resumo do texto é, na realidade, uma síntese das ideias e não das palavras do texto. Não se trata de uma ‘miniaturização’ do texto. Resumindo um texto com as próprias palavras, o estudante mantém-se fiel às ideias do autor sintetizado. (p. 204).

Trecho 91- A3:

É qualitativa porque, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), essa pesquisa não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas sim procura entender, mais também interpretar fenômenos e processos socialmente situados num dado contexto; e interpretativista, porque privilegia a interpretação dos dados e, segundo Moita Lopes (1994) indica que a realidade não pode ser independente do indivíduo tendo em vista que ela é construída por ele.

Trecho 92- A4:

De acordo com Braga (2007), a importância do letramento digital é inegável, uma vez que ampliou significados e, por conseguinte, tem influenciado diversas transformações no ambiente escolar.

Trecho 93- A4:

No que diz respeito aos estudos relacionados ao Letramento, observa-se que muitos pesquisadores têm se preocupado, de acordo com Lima (2009), em analisar a adaptação da sociedade como um todo a essa realidade tecnológica.

Trecho 94- A4:

Por sua vez, a pesquisa envolvendo a mobilização dessas práticas letradas digitais em ambientes específicos, na academia e no meio profissional, caracteriza a abordagem qualitativa, pois enfatiza, de acordo com Gunther (2006), o caráter subjetivo da pesquisa, procurando compreender relações complexas para explicar fenômenos.

Trecho 95- A5:

No sentido etimológico da palavra, o termo “projeto” vem do latim projectus, particípio passado do verbo projicere, significado lançar para diante, plano, intento, designo, ou seja, ao se construir um projeto pedagógico, tem-se a intenção de fazer, de realizar algo, sendo uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do próprio homem. (VEIGA, 2004)

Trecho 96- A5:

Conforme dispõe Veiga (2004), alguns pontos básicos possuem importância fundamental na organização curricular.

Trecho 97- A5:

Consoante Bernstein, a universidade deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conteúdo estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora, fazendo com que a escola aumente seu campo de influência e atuação. (Bernstein apud VEIGA, 1994).

Trecho 98- A5:

Segundo Veiga (1994), o projeto político pedagógico visa a uma qualidade em todo o processo educacional, fundamenta-se nos seguintes princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, gestão democrática, liberdade e valorização docente.

Trecho 99- A5:

No que tange à adoção da pesquisa descritiva, de acordo com RAMPAZZO (2005, p. 53) esta observa, registra, analisa, correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los, estuda fatos e fenômenos do mundo físico, e especialmente do mundo humano, sem a interferência do pesquisador, trabalhando sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade.

Trecho 100- B1:

A modalização é uma estratégia semântica-argumentativa e pragmática que se materializa nos gêneros do discurso, segundo Nascimento (2012).

Trecho 101- B1:

Segundo Koch (2002), modalizar o discurso é uma estratégia que permite ao locutor assumir diversas atitudes frente ao enunciado, determinando seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, como também determinar o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores, além deixar pistas para o interlocutor quanto às intenções do locutor.

Trecho 102- B1:

Ainda de acordo com Koch (2002), a modalização é parte constitutiva da linguagem e chega a questionar se há enunciados não modalizadores.

Trecho 103- B1:

Segundo Castilho e Castilho (2002) os modalizadores deônticos indicam que o falante considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou tem que ocorrer obrigatoriamente.

Trecho 104- B1:

Segundo Nascimento (2012) é interessante observar que a modalização deôntica volitiva, por apresentar o conteúdo do enunciado como um desejo ou uma vontade, pode funcionar como uma estratégia argumentativa bastante eficaz, já que preserva tanto a face do locutor como a do interlocutor, semelhante ao que faz o deôntico de possibilidade.

Trecho 105- B1:

Segundo Nascimento (2012) modalização avaliativa é aquela em que o locutor expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo do enunciado, excetuando-se qualquer avaliação de caráter deôntico ou epistêmico.

Trecho 106- B1:

Definiremos a carta comercial a través das características básicas próprias de cada gênero textual segundo Bakhtin (1997).

Trecho 107- B1:

Com relação ao estilo verbal a carta comercial é um gênero que segundo Bakhtin (1997 p.282) se enquadra dentro dos gêneros secundários ou complexos, já que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.

Trecho 108- B1:

Segundo Medeiros (2012) a linguagem deve ser clara, simples, objetiva concreta e correta, com uma série de normas que a regulam.

Trecho 109- B1:

Por último, quanto à construção composicional da carta comercial, segundo Medeiros (2010, p.166), os componentes da carta comercial são: timbre (nome e endereço da empresa), índice e número (iniciais do departamento expedidor e número da carta), localidade e data, endereço (forma de tratamento e nome civil do receptor, nome do local e número do prédio, sala, apartamento, bairro, Código de Endereçamento Postal).

Trecho 110- B2:

Segundo Ducrot, a função primeira da linguagem não é descritiva a realidade e, se isso ocorre, é através dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, que o autor os reúne denominando-os de valor argumentativo.

Trecho 111- B2:

Segundo Ducrot (1988), uma língua é um conjunto de frases e a descrição de um frase consiste no cálculo de seu valor semântico.

Trecho 112- B2:

Para Castilho e Castilho (1993, p.217), a modalização expressa um julgamento do falante sobre o conteúdo da proposição, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou a dúvida sobre esse conteúdo.

Trecho 113- B2:

Segundo Koch (2002, p.72) o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante o enunciado através de diferentes atos ilocucionários de modalização.

Trecho 114- B2:

Como modalizadores afetivos são muito restritos à expressão de sentimentos e emoções, a denominação mais adequada e abrangente para esses modalizadores, **segundo** Nascimento (2005), é modalizador avaliativo, pois mais do que expressar um sentimento por parte do falante, indica um julgamento sobre o discurso e como o locutor deseja que o discurso seja lido.

Trecho 115- B2:

Ainda **para** Nascimento (2010), a modalização é uma estratégia argumentativa, uma vez que permite ao locutor exprimir um julgamento a respeito do seu enunciado ou da enunciação, ao mesmo tempo em que imprime um modo como esse enunciado deve ser lido por seu interlocutor, ou age em função da interlocução, muitas vezes indicando como seu interlocutor deve agir.

Trecho 116- B2:

Segundo Bakhtin (2000), o conteúdo temático presente nos enunciados refere-se ao assunto.

Trecho 117- B3:

Segundo Martin (2003) O planejamento é a “espinha dorsal” de um evento.

Trecho 118- B3:

Para Chiavenato e Sapiro apud Drucker (2003, p.39), planejamento estratégico é o processo contínuo e sistematicamente com maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvem riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução dessas decisões, e através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas.

Trecho 119- B3:

De acordo com Magalhães e Souza (2001), é chamado de “técnicas secretarias” o conhecimento de métodos para o desenvolvimento de atividades administrativas que irão assegurar a eficácia de resultados.

Trecho 120- B3:

Segundo Nora a data do primeiro evento aconteceu em 776 A.C. na Grécia antiga, com a realização da primeira olimpíada em homenagem a Zeus, a partir daí as competições que eram de caráter esportivo, começam a ser realizadas de 4 em 4 anos, intercalando-se com o acontecimento de outros eventos dedicados a outros deuses, de maneira que estruturou-se o que hoje chamamos de “Calendário de Eventos” permitindo assim de todos os gregos realizassem uma viagem uma vez por ano.

Trecho 121- B3:

A mais famosa desta época acontecia no Largo da Glória, no Rio de Janeiro, a qual com o passar do tempo foi sendo melhorada até atingir a estrutura das atuais exposições. (MATIAS, 2007)

Trecho 122- B3:

De acordo com Lakatos; Markoni (1999) há diversos tipos de classificações possíveis em uma pesquisa e o recomendável seria empregar aquela que melhor destaca a natureza e qualidades do estudo.

Trecho 123- B3:

Para Lakatos e Marconi (2002, p.43) a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador entre em contato entre em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, o que possibilita o reconhecimento dos aspectos importantes que cercam o tema.

Trecho 124- B3:

Para Gil (1991), o estudo de caso refere-se a um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetivos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Trecho 125- B3:

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema de pesquisa.

Trecho 126- B4:

Maerker (1999) **descreve** a evolução da profissão de secretariado e cita que nos anos 1990, presenciou um dos melhores momentos da profissão de Secretário, o avanço dos recursos tecnológicos, havendo grandes mudanças na forma de trabalhar no escritório, buscando a qualidade e a valorização do cliente.

Trecho 127- B4:

Segundo Sabino e Rocha (2004) o destino do Secretariado seguiu pelo afortunado caminho da cultura, pois para registrar a história, os secretários tinham que ter domínio da escrita.

Trecho 128- B4:

No conceito de Medeiros e Hernandes (2010) a secretária funciona não apenas como elo de ligação entre profissionais, mas também como parceria.

Trecho 129- B4:

Para Durante e Fávero (2009) o desafio da profissão é, pois, captar e manter profissionais capazes de exercer, com eficiência, as tarefas peculiares à profissão, com sólidos conhecimentos acadêmicos, científicos e tecnológicos, preparando-se para o desempenho eficaz das múltiplas relações de cada organização e de acordo com as suas especificidades, sendo um facilitador nas relações interpessoais.

Trecho 213- A6:

De acordo com Coutinho (1976), o latim vulgar diz respeito ao uso popular da língua latina, ou seja, consiste na variedade de língua falada pelo povo inculto que possui diferenças consideráveis do latim clássico valorizado pelos cultos do Império Romano, por apresentar maior informalidade e não seguir prescrições da língua.

Trecho 214- A6:

Em vista disso, vê-se que não foram os intelectuais que levaram o latim clássico para a Península Ibérica, mas, sim, as camadas populares do Império Romano, composta por sujeitos que falavam uma variedade de latim diferente da dos intelectuais, com pouca escolarização, ou até analfabetos, conforme visto em Bueno (1967).

Trecho 215- A6:

Esses povos compreendiam várias nações como a dos *vândalos*, *suevos* e *visigodos*, e reconheceram o latim como sua língua na região, pois, de acordo com Coutinho (1976, p.51), esses povos “não tiveram dúvida em admitir a civilização romana e, com ela, o próprio latim, já sensivelmente alterado”.

Trecho 216- A6:

Assim como ocorreu com o latim, o português e as demais línguas mudam ao longo do tempo, e, de acordo com Ilari & Basso (2011), o português passou a construir características próprias de acordo com o período histórico em que se encontrava, e o estudo da divisão da língua, a partir de suas mudanças dadas pelo tempo, é conhecido como a periodização.

Trecho 217- A6:

A população nativa do Brasil resistiu à imposição da cultura dos colonizadores, e, para que os religiosos portugueses conseguissem impor sua língua e seus costumes com mais veemência aos índios, foram impostas *línguas gerais*, que, de acordo com Ilari & Basso (2011, p. 62), correspondem às línguas artificiais criadas a partir de uma mistura do português com as línguas indígenas mais faladas para facilitar a comunicação dos colonizadores com os índios.

Trecho 218- A6:

Segundo Ilari & Basso (2011), palavras como *mandioca*, *abacaxi*, *capim*, *piranha*, *jiboia* ou *amendoim* entre outras passaram a fazer parte do léxico brasileiro.

Trecho 219- A6:

Além disso, a partir do contato com as línguas e culturas, a língua falada no Brasil passou a apresentar características próprias no léxico, em sua fonética, morfologia e sintaxe, e, a partir do século XX passou a se construir como o português brasileiro (doravante PB), e a língua

portuguesa falada na Europa passou a ser apresentada como o português europeu (doravante PE), como pode ser visto em Ilari & Basso (2011).

Trecho 220- A6:

Travaglia (2006) denomina essa ocorrência como variação de registro e afirma que na língua escrita há uma tendência “para maior regularidade e geralmente maior formalidade que as língua falada” (TRAVAGLIA, 2006, p. 56).

Trecho 221- A6:

Inúmeras são as situações de variação em nosso país, e Ilari & Basso (2011) citam, como exemplo, diferenças no plano léxico em que uma realidade pode ser expressa por palavras diferentes (ex: macaxeira – aipim – mandioca), ou uma mesma forma pode possuir sentidos diferentes (ex: quintanda, que pode ser uma mercearia, reunião de vendedores, entre outros), como também as características mais evidentes que são as fonológicas (referente à pronúncia, entonação etc) ou morfossintática (ex: uso ou omissão de artigos definidos antes de nomes próprios, ou a escolha do uso do *tu* ou *você* como pronome pessoal).

Trecho 222- A6:

Para facilitar o conhecimento em relação à variação histórica, Ilari & Basso (2011) dão exemplo do artigo pronome de tratamento *Vossa Mercê* que, a partir de documentos históricos, foi possível comprovar uma variação nessa expressão durante os anos, até que sua construção se modificou e se transformou na palavra *você*, que, em algumas regiões brasileiras, possui a função de pronome pessoal.

Trecho 223- A6:

Como pode ser observado, as línguas mudam com o tempo a partir dos falantes, então, de acordo com Bagno (2007), as línguas variam no ponto de vista do espaço, visto que uma palavra pode ser expressa de um modo diferente por algumas pessoas, durante determinado momento, e a medida que o tempo passa essa nova expressão pode ser utilizada pela maioria dos falantes.

Trecho 224- A6:

Ilari & Basso (2011) ainda **citam** outro tipo de variação, que diz respeito à diferença entre o português falado por pessoas mais escolarizadas e pelas que possuem pouca ou nenhuma escolarização que é a variação diastrática.

Trecho 225- A6:

Bchara (2009) **define** o estudo da concordância, em língua portuguesa, como o conhecimento de que uma palavra deve se adaptar ao gênero, número e pessoa de determinado termo, ou seja, trata-se de uma harmonia que deve haver entre as palavras de uma sentença.

Trecho 226- A6:

De acordo com os estudos tradicionais, a concordância pode ser *nominal* ou *verbal*.

Trecho 227- A6:

Segundo Castiho (2012), a concordância verbal pode ser em pessoa ou em número sendo esta segunda evidência mais encontrada no PB.

Trecho 228- A6:

Assim como Castilho (2012) afirma que a concordância pode apresentar variações na fala de um brasileiro, Hora & Espínola (2004) também **descrevem** que, apesar das normas estabelecidas pelas gramáticas que ditam que os falantes cultos devem realizar a concordância de número entre sujeito e verbo de uma sentença, o fenômeno da “não-concordância” aparece constantemente no uso da língua.

Trecho 229- A6:

Scherre (1994) **apresenta** um trabalho que descreve um conjunto de variações linguísticas em relação ao uso da concordância verbal de número e descreve que as diferenças encontradas independem dos contextos em que a língua é utilizada, pois esse fato é comum em toda comunidade de fala brasileira.

Trecho 230- A6:

De acordo com Naro & Scherre (2007) esses exemplos de falta de concordância sem a presença de nasal final eram os fatos linguísticos mais frequentes nos documentos históricos de análise, e também ocorrem constantemente no português moderno do Brasil.

Trecho 231- B6:

Segundo o Dicionário Aurélio, a tecnologia é o estudo dos instrumentos, processos e métodos empregados nos diversos ramos industriais.

Trecho 232- B6:

Segundo Vieira (2009), o profissional mudou sua imagem nas organizações ao deixar de ser elemento de apoio do chefe e assumir o desafio de introduzir novas tecnologias no tratamento de informações.

Trecho 233- B6:

Segundo Lacombe (2004) automação é a aplicação de técnicas computadorizadas ou mecânicas para diminuir o uso de mão-de-obra em qualquer processo.

Trecho 234- B6:

Segundo Guimarães (2001), além de agilizar o processo de arquivamento a automação de escritório teve como objetivo, apoiar o processo de decisões na empresa, por meio da agilização de fluxo de informações, tornando disponível ao uso final não apenas da informação mais atualizada possível, como também as ferramentas necessárias para selecionar e analisar esta informação.

Trecho 235- B6:

Segundo Bruno (2006), o profissional de Secretariado pode atuar nas diversas áreas de uma organização, pois tem uma informação generalista na área de administração sabendo planejar, organizar, dirigir e controlar os processos necessários para assessorar o administrador ou uma equipe de trabalho, bem como as competências necessárias para sua atuação.

Trecho 236- B6:

O secretário consultor deverá manter sua postura firme, **segundo** Sícoli (2001), e trabalhar com a ética, em primeiro lugar.

Trecho 237- B6:

Como instrumento de pesquisa será utilizado a entrevista, que é **segundo** Gil (2002), a entrevista apresenta maior flexibilidade e, pode assumir as mais diversas formas.

Trecho 238- B6:

Segundo MARCONI; LAKATOS (2008), a observação é um procedimento indicado quando queremos coletar dados para conseguir informações de determinados aspectos da realidade.

Trecho 239- B8:

Barros & Rocha (2007, p.3) **dizem** que as classes populares foram percebidas e classificadas segundo uma lógica da “falta” sendo até desqualificados como consumidores.

Trecho 240- B8:

Podemos considerar, **segundo** Silva (2001), que a pesquisa a ser realizada será aplicada, pois direcionará esforços para responder questões de uma área específica, ou seja, o marketing de relacionamento, com objetivo trazer o conhecimento sobre o assunto para uma aplicação prática.

Trecho 131- A5:

Conforme estabelece a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a formação do professor deverá se dar no nível superior.

Trecho 181- A6:

Ainda valendo-se das contribuições de Guy (1981), Hora & Espínola **concluem** que a ausência de concordância verbal pode ocorrer tanto pela falta de aplicação da marca dessa concordância, quanto ao efeito de desnasalização sobre a forma verbal.