



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

Marcos Antônio da Silva

**OS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO NO GÊNERO *RESUMO*
ACADÊMICO: PERSPECTIVA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA**

João Pessoa – Paraíba

2015

Marcos Antônio da Silva

**OS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO NO GÊNERO *RESUMO*
ACADÊMICO: PERSPECTIVA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística
Linha de Pesquisa: Linguagem, Sentido e Cognição
Orientador: Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento

João Pessoa – Paraíba

2015

Ficha Catalográfica

S586o Silva, Marcos Antônio da.
Os operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico: perspectiva linguístico-discursiva / Marcos Antônio da Silva.- João Pessoa, 2015.
199f. : il.
Orientador: Erivaldo Pereira do Nascimento
Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Argumentação. 3. Modalização. 4. Operadores de Contraposição. 5. Resumo.

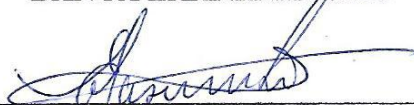
UFPB/BC

CDU: 801(043)

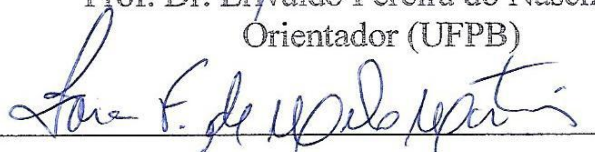
Marcos Antônio da Silva

OS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO NO GÊNERO *RESUMO*
ACADÊMICO: PERSPECTIVA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento
Orientador (UFPB)

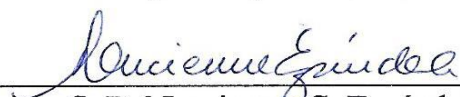


Prof.ª Dr.ª Iara Ferreira de Melo Martins
Examinadora (UEPB)

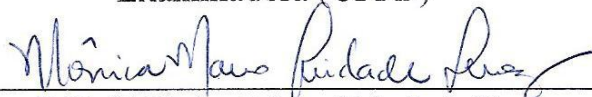


Prof.ª Dr.ª Joseli Maria da Silva
Examinadora (IFPB)

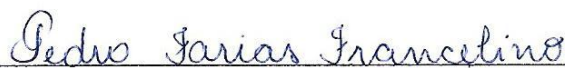
Prof.ª Dr.ª Laurênia Souto Sales
Examinadora Suplente (UFPB/PROFLETRAS)



Prof.ª Dr.ª Lucienne C. Espíndola
Examinadora (UFPB)



Prof.ª Dr.ª Mônica Mano Trindade Ferraz
Examinadora (UFPB)



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino
Examinador Suplente (UFPB)

Tese aprovada em 26/02/2015
João Pessoa – Paraíba

“O real não está na saída
nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

João Guimarães Rosa
(Grande Sertão: veredas, 1982, p. 52)

AGRADECIMENTOS

“Mas você – eu não posso nem quero explicar, eu agradeço.”

Clarice Lispector (1981, p.135)

Ao meu Deus, por ter me mantido firme e sereno durante todo o processo de confecção desta pesquisa, mesmo diante das incomensuráveis tempestades.

Ao meu querido, paciente, atencioso, inteligente, presente e admirável orientador, Erivaldo Pereira do Nascimento, pela confiança depositada, pelo respeito, pela sensibilidade e tato humano com os quais conduziu todo o período de conversa/orientação da tese e por abraçar a proposta desta investigação;

À professora Lucienne Espíndola, exemplo de profissional competente e responsável, pela disponibilidade e pelo carinho com que sempre me atende;

Aos professores Pedro Farias Francelino, José Maria da Silva, Iara Ferreira de Melo Martins, Mônica Mano Trindade Ferraz e Laurênia Souto Sales, pela disponibilidade em participar desta banca e pelo cuidado na leitura desta pesquisa;

À minha família que, ainda que não entenda muito tudo o que está acontecendo, está sempre torcendo muito por mim;

À CAPES, por ter concedido incentivo financeiro, valioso e necessário, à minha pesquisa;

Ao meu querido amigo poeta Valberto Cardoso, pela presteza e simpatia sempre ofertadas quando da necessidade de esclarecimentos na Secretaria do PROLING;

Aos estimados amigos Maria Vanice Lacerda, Clécida Maria, Janete Adelino, Ana Carolina e Luiz Henrique, pelos momentos sublimes de ótimas risadas;

Aos amigos Anna Libia, Jacilene Rodrigues, Normando Junior, Aldo Márcio e Cláudio Ricardo, figuras que acompanham meu crescimento acadêmico;

A Emmanuel de Figueiredo, pela presença nesse período de tamanha coação.

Para minha mãe,
que, ainda sem saber ler palavra, ensinou-me a ler pessoas, a colher palavras e flores bonitas
e a identificar corações bons;

e para David Vinicius Farias,

que você possa crescer em um mundo melhor e experimentar os sabores que a Academia pode
nos proporcionar, meu amor.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
RÉSUMÉ	10
LISTA DE ABREVIATURAS	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS	13
INTRODUÇÃO	14
1 OS ESTUDOS ACERCA DA ARGUMENTAÇÃO	
1.1 Perelman e a Nova Retórica.....	21
1.2 A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA EM ANSCOMBRE/DUCROT	29
1.2.1 Uma teoria de inspiração Estruturalista.....	30
1.2.2 A TAL: da versão standard à Teoria dos <i>Topoi</i>	33
1.2.3 Os <i>topoi</i> e a Teoria da Argumentação na Língua.....	57
2 A TEORIA POLIFÔNICA DA ENUNCIÇÃO E OS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO: relações argumentativas	
2.1 A Teoria Polifônica da Enunciação.....	72
2.2 Uma visão geral dos operadores: tipos lógicos e tipos discursivos.....	86
2.2.1 Os operadores de contraposição enquanto elementos ativadores de polifonia.....	94
2.3 Os estudos sobre a Modalização Discursiva.....	103
3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO RESUMO ACADÊMICO	
3.1 Apontamentos metodológicos.....	120
3.2 Sobre os gêneros discursivos/textuais.....	123
3.3 O gênero resumo acadêmico: conceito, características e uma possível classificação.....	131

4 OS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO NO RESUMO ACADÊMICO: análises do <i>corpus</i>	
4.1 Análises.....	136
4.2 Discutindo as análises.....	174
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192

RESUMO

O presente estudo é norteado pela Teoria da Argumentação na Língua (TAL), postulada por Jean-Claude Anscombre/Oswald Ducrot (1994) e Ducrot (1987, 1988). Mais especificamente, na versão standard, terceira etapa, “A língua como constituinte de significação” e ainda na Teoria dos *Topoi*. A tese central dessa teoria diz respeito ao fato de que na própria estrutura da língua há elementos que apresentam valores argumentativos e, por isso, têm a responsabilidade de possibilitar ou não a continuidade do discurso. Logo, esses elementos, denominados pelos autores da semântica argumentativa como *operadores argumentativos*, possuem a função de orientar os enunciados para determinadas e possíveis conclusões. Também postulada por Ducrot, subsidia nossa pesquisa a Teoria Polifônica da Enunciação, que objetiva questionar o princípio da unicidade do sujeito falante. Para a Teoria Polifônica ducrotiana, é por meio da presença de alguns elementos linguísticos, nos discursos, que os enunciadores são postos em cena. Além dos estudos da TAL, apresentamos, brevemente, alguns princípios sobre os estudos da modalização discursiva, tendo em vista a relevância dos elementos modalizadores no comportamento do locutor frente aos enunciadores, em alguns casos, durante nossas análises. Logo, figurarão no nosso quadro teórico sobre esses estudos autores como Castilho e Castilho (1993), Cervoni (1989), Neves (2010), Nascimento (2005, 2012), dentre outros. Lançando mão dos estudos da Teoria da Argumentação na Língua e sobre o fenômeno da modalização discursiva, constitui objetivo nosso, nesta pesquisa, realizar uma análise e descrição do funcionamento semântico-argumentativo dos operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico, a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva. A metodologia empregada nesta pesquisa é de natureza descritiva e quantitativa, visto que estaremos atentos não apenas ao funcionamento desses operadores, mas também à quantidade de ocorrência dos referidos elementos. O *corpus*, aqui em análise, é constituído por 300 resumos acadêmicos publicados em anais e revistas de caráter científico-acadêmico. Os resultados indicam para uma predominância do uso dos operadores de contraposição com função *masPA*, em detrimento dos operadores com função *masSN*. Além desse fato, é pertinente pontuar que esta pesquisa amplia o que é proposto por Ducrot (1988), quando das possibilidades de posicionamento do locutor frente aos enunciadores - este autor aponta apenas para o rechaço, a aprovação e a identificação – uma vez que constatamos a existência de duas espécies de rechaço: total e parcial. Ainda no tocante às análises, identificamos a presença marcante de *topos* e informação compartilhada nos resumos, acionada, ou não, pelos operadores de contraposição, o que demonstra que, além de estabelecerem relações entre os termos, no sentido de funcionarem como elementos coesivos, esses operadores, no gênero resumo acadêmico, são utilizados como estratégia argumentativa, pois orientam os enunciados para determinadas conclusões e materializam, nos próprios enunciados, vários pontos de vista e crenças que podem ser contestadas, ou não, pelo interlocutor.

Palavras-chave: Argumentação. Modalização. Operadores de Contraposição. Resumo.

ABSTRACT

The present study is guided by the Language Argument Theory (LAT), postulated by Jean-Claude Anscombre/Oswald Ducrot (1994) and Ducrot (1987, 1988). More specifically, in the standard version, the third stage, “The language as a constituent of meaning” and also in the *Topoi* Theory. The central thesis of this theory concerns that in the own language structure there are elements that present argumentative values, and, because of this, they have the responsibility for enabling or not the continuity of the discourse. Therefore, these elements, named by the authors of argumentative semantics as *argumentative operators*, have the function for orienting the statements to particular and possible conclusions. Also postulated by Ducrot, subsidizes our research the Polyphonic Theory of Enunciation, that aims to question the principle of the speaking subject uniqueness. For the Ducrotian Polyphonic Theory, it is through the presence of some linguistic elements, in the discourses, that the enunciators are put on the scene. In addition to the LAT studies, we present, briefly, some principles about the studies of discursive modalization, considering the relevance of the modalizers elements on the speaker behavior in the face of enunciators, in some cases, during our analysis. Thus, authors like Castilho and Castilho (1993), Cervoni (1989), Neves (2010), Nascimento (2005, 2012), among others, will be present in our theoretical framework about these studies. Based on the Argument Theory in language and the phenomenon of the discursive modalization, our objective, in this research, is to realize an analysis and a description of the semantic-argumentative functioning of contrapositive operators in the academic abstract genre, from a linguistic-discursive perspective. The methodology used in this study is descriptive and quanti-qualitative, since we will be attentive not only to the functioning of these operators, but also to the quantity of times that the referred elements occur. The *corpus*, here in analysis, is constituted by 300 academic abstracts published in annals and magazines with scientific-academic character. The results indicate a predominance of the use of contrapositive operators with the *masPA* function, to the detriment of operators with function *masSN*. Furthermore, it is pertinent to punctuate that this research expands what is proposed by Ducrot (1988), about the possibilities of the speaker positioning in the face of enunciators – this author points only to the rebound, approval and identification – once we found the existence of two species of rebound: total and partial. Still in relation to the analysis, we identify the important presence of *topos* and information shared in the abstracts, activated, or not, by the contrapositive operators, what demonstrates that, beyond establishing relations between the terms, in the sense of functioning as cohesive elements, these operators, in the academic abstract genre, are used as argumentative strategy, because they guide the statements to particular conclusions and materialize, in the own statements, many points of view and beliefs that can be contested, or not, by the interlocutor.

Key-words: Argumentation. Modalization. Contrapositive Operators. Abstract.

RÉSUMÉ

Cette étude est guidée par la Théorie de l'Argumentation dans la Langue (TAL), postulée par Jean-Claude Anscombre / Oswald Ducrot (1994) et Ducrot (1987, 1988). Plus précisément, dans la version standard, la troisième étape, «La langue comme constituante de signification» et encore dans la théorie des Topoi. La thèse centrale de cette théorie se rapporte au fait que la structure de la langue a des éléments qui présentent valeurs argumentatives et ont donc la responsabilité de permettre ou non la continuité du discours. Par conséquent, ces éléments, appelés par les auteurs de la sémantique argumentative comme *opérateurs argumentatifs*, ont la fonction de guider les énoncés à certaines et possibles conclusions. Aussi postulée par Ducrot, subventionne la recherche la Théorie Polyphonique de l'énonciation, qui vise à remettre en question le principe de l'unité du sujet parlant. Pour la Théorie Polyphonique selon Ducrot, est grâce à la présence de certains éléments linguistiques dans les discours que les énonciateurs sont mis en jeu. En plus des études de la TAL, nous présentons brièvement quelques principes sur des études de la modalisation discursive, en tenant en compte de la pertinence des éléments de modalisation dans le comportement du locuteur avant d'énonciateurs, dans certains cas, au cours de notre analyse. Figurera donc dans notre cadre théorique sur ces études les auteurs comme Castilho et Castilho (1993), Cervoni (1989), Neves (2010), Nascimento (2005, 2012), entre autres. En faisant usage des études de la Théorie d'Argumentation dans la Langue et sur le phénomène de la modalisation discursive, est notre objectif dans cette recherche, procéder à une analyse et une description de l'opération sémantique-argumentative des opérateurs de l'opposition dans le genre résumé académique, du point de vue linguistique-discursive. La méthodologie utilisée dans cette recherche est descriptive et quanti-qualitative, depuis que nous porterons une attention non seulement pour le fonctionnement de ces opérateurs, mais aussi la quantité d'apparition de ces éléments. Le *corpus*, ici dans l'analyse, se compose de 300 résumés académiques publiés dans les annales et les revues de nature scientifique-académique. Les résultats indiquent une prédominance pour l'utilisation des opérateurs de contraste avec fonction *maisPA*, au détriment des opérateurs avec fonction *maisSN*. En plus de ce fait, il est pertinent de souligner que cette recherche étend ce qui est proposé par Ducrot (1988), lorsque la recherche porte sur les possibilités de positionnement du locuteur avant d'énonciateurs - cet auteur souligne seulement le rejet, l'approbation et l'identification - depuis que nous trouvons l'existence de deux types de rejet: total et partiel. Encore sur l'analyse de l'objet, nous avons identifié la forte présence de *topos* et d'information partagée dans les résumés, déclenchée, ou nom, par les opérateurs de contraste, ce qui montre que, en plus d'établir de relations entre les termes pour fonctionner comme des éléments de cohésion, ces opérateurs, dans le genre résumé académique, sont utilisés comme stratégie argumentative parce qu'ils guident les énoncés à certaines conclusions et matérialisent, dans les propres énoncés, différents points de vue et les croyances qui peuvent être contestées, ou non, par l'interlocuteur.

Mots-clés: Argumentation. Modalisation. Les opérateurs de contraste. Résumé.

LISTA DE ABREVIATURAS

CA – Classe Argumentativa

E – Enunciador

E1 – Enunciador 1

E2 – Enunciador 2

E3 – Enunciador 3

E4 – Enunciador 4

EA – Escala Argumentativa

GT – Gramática Tradicional

L – Locutor (responsável pelo enunciado)

L1 – Locutor 1

L2 – Locutor 2

MASPA – MAS Partícula Argumentativa (funcionando como operador argumentativo)

MASSN – MAS Sintagma Nominal (funcionando como retificador)

MD – Modificador derrealizante

MR – Modificador realizante

OA – Operador Argumentativo

P – Primeira proposição do Enunciado (ou proposição 1)

Q – Segunda proposição do Enunciado ou Conclusão (ou proposição 2)

S1 ou X – Primeiro segmento do enunciado

S2 ou Y – Segundo segmento do enunciado

SE – Sujeito Empírico

TAL – Teoria da Argumentação na Língua

TBS – Teoria dos Blocos Semânticos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	34
Figura 2.....	37
Figura 3.....	51
Figura 4.....	52
Figura 5.....	60
Figura 6.....	60
Figura 7.....	66
Figura 8.....	98
Figura 9.....	104
Figura 10.....	105

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1.....	25
Quadro 2.....	93
Quadro 3.....	93
Quadro 4.....	109
Quadro 5.....	117
Quadro 6.....	132
Quadro 7.....	134
Quadro 8.....	175
Quadro 9.....	182
Quadro 10.....	183
Gráfico 1.....	175

INTRODUÇÃO

"Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo."

Ludwig Wittgenstein (1968, p. 111)

O exercício da utilização da língua/gem, quer seja na modalidade oral quer seja na escrita, está presente nas pessoas desde a sua mais tenra idade até a velhice. Todos os dias, os indivíduos de uma sociedade são levados a expor seus pensamentos, seus desejos, suas intenções e suas opiniões diante dos mais variados temas e assuntos. Assim, a língua/gem constitui muito mais do que um meio de comunicação entre os membros de uma comunidade ou uma forma de descrever a realidade do mundo, mas um processo no qual esses membros podem interagir uns com os outros e sobre os outros.

De tal modo, considerando o caráter dinâmico e interacional da língua/gem, é preciso ter em mente que o conhecimento que as pessoas devem ter de sua língua vai muito além do que conhecer regras gramaticais e acreditar, ainda, que apenas isso lhes dará base para a produção de textos “bem escritos”. Tão somente a posse desse conhecimento pode não garantir sucesso quando da produção de um texto oral ou escrito, em que o locutor tenha determinados “interesses” ou posições a apresentar. Não basta, assim, para um uso efetivo de uma língua, ter ciência exclusivamente de sua estrutura, mas conhecer os aspectos que envolvem o uso de uma determinada língua em momentos concretos de interação.

Sobre a questão do uso da língua/gem de forma intencional, Koch (2004, p.17) assevera que:

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.

Sendo assim, ainda conforme a autora, o ato de argumentar pode ser entendido como o ato linguístico fundamental, pois é nesse ato que o locutor/falante demonstra seu/s ponto/s de vista sobre determinados fatos da sociedade. Igualmente, pode-se dizer que argumentar é orientar o discurso tendo em vista uma conclusão pré-determinada ou pretendida.

Pensando, pois, nesse caráter intencional da linguagem, é preciso descartar aquelas concepções primeiras de linguagem que a propunham enquanto espelho do pensamento ou representação da realidade, para nos filarmos a uma concepção que perceba a linguagem enquanto processo de interação, como bem ressalta Leite (2006, p. 22), quando explicita que:

[...] a linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação.

Nesse mesmo caminho, converge o posicionamento de Geraldi (2006) quando apresenta, fundamentalmente, três concepções de linguagem: a linguagem como a expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como uma forma de interação.

Para Geraldi (2006), o primeiro tipo está relacionado aos estudos tradicionais e este tipo, quando tomado no sentido estrito, leva a conclusões como: as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Em relação ao segundo tipo, estaria ligado à teoria da comunicação, para quem a língua é um código usado para transmitir uma mensagem. Consoante esse autor, esse segundo tipo ainda vigora nas apresentações dos livros didáticos, ainda que abdicada nos exercícios.

Quanto à terceira concepção, para o supracitado autor (2006, p. 41), a linguagem deve ser percebida como lugar de interações entre as pessoas, pois, mais do que possibilitar a transmissão de informações entre emissor e receptor, é por meio da linguagem que “[...] o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o

falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”.

Uma vez que estamos expostos aos diferentes contextos sociais e precisamos produzir textos dos mais diversos domínios (domínio educacional, científico, jornalístico, dentre outros), é necessário termos conhecimento das características que são peculiares a cada um desses domínios.

Percebemos, portanto, que a questão da interação entre os indivíduos em suas relações sociais deve se pautar, também, no uso da linguagem, embora essa questão do uso não se fizesse presente na teoria aqui adotada. Assim, este estudo será norteado pela Teoria da Argumentação na Língua (TAL), postulada por Ducrot e colaboradores (1988), Ducrot (1987, 1994). A tese central defendida por esses autores, ao longo dos estudos empreendidos na TAL, é a de que a língua é por natureza argumentativa. Desdobrando essa afirmação, o que os autores pretendem dizer é que na própria estrutura da língua há determinadas palavras que são providas de algum tipo de valor argumentativo e que, por esse motivo, elas determinam, ou não, a possibilidade de continuidade de um determinado discurso. Dentre essas “determinadas palavras” estão os operadores argumentativos; especificamente, aqui, observaremos apenas os operadores de contraposição (*mas, porém, entretanto, todavia, contudo, no entanto e embora*), ressaltamos.

Destacamos que os estudos e análises empreendidos por Ducrot e seus colaboradores não dão conta de analisar os enunciados considerando os contextos em que são produzidos, até porque não era esse o objetivo dos autores, que se incluem no rol dos estudos estruturalistas, ainda que reconheçam a existência dos contextos, bem como a impossibilidade de destacar todas as probabilidades de realização de um enunciado, dada a multiplicidade de contextos.

É a partir, então, dessa “não consideração” pelo uso e a partir de um olhar argumentativo, e também pragmático de estruturas conversacionais como o marcador “né”, no gênero entrevista, que Espíndola (2005) faz um adendo à TAL, afirmando que não apenas a língua é argumentativa (enquanto estrutura), mas o uso que se faz dela também o é. É a este pensamento ao qual estamos filiados, ainda que nossa pesquisa não pretenda analisar, propriamente, os contextos de produção e circulação dos textos: os resumos acadêmicos.

Além dos autores já citados anteriormente, contribuirão ainda com este trabalho os estudos empreendidos por Bakhtin (1997 e 2000), quando este autor trata das questões sobre os gêneros discursivos e ao apresentar apontamentos sobre o fenômeno da polifonia, respectivamente. Para esse autor, os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis” de

enunciados e produzidos nas mais diversas esferas da nossa sociedade, e é por meio desses “tipos” que os indivíduos interagem.

Participa ainda desse nosso apanhado teórico sobre os gêneros discursivos/textuais o pesquisador Marcuschi (2008), ao asseverar, a partir do que é proposto por Bakhtin (2000), que os gêneros textuais devem ser vistos enquanto fenômenos históricos ligados à vida sociocultural dos indivíduos e que ordenam as atividades sociais diárias das pessoas.

No tocante ao debate sobre os operadores argumentativos, tomaremos como norte os estudos apresentados por Koch (2007), Guimarães (1987), Ducrot (1988) e Ducrot e Vogt (1980), e no que se refere aos estudos sobre o gênero resumo acadêmico, nos basearemos em Machado (2004), Motta-Roth e Hendges (2010), Silva e Mata (2002), dentre outros nomes.

O propósito desta pesquisa nasceu a partir da nossa inquietação/curiosidade, natural de todo pesquisador, em perceber o funcionamento dos operadores de contraposição em um gênero discursivo/textual que se pretende tão objetivo/sucinto, - o resumo acadêmico - chegando, quase, a ter características de um gênero formulaico, dada a necessidade (e obrigatoriedade), na sua estrutura, de alguns elementos. Ressaltamos, ainda, que o ponto inicial dessa investigação tem princípio com a conclusão da nossa dissertação de mestrado, quando, no momento da defesa, chamou nossa atenção um comportamento novo do operador “mas”, comportamento esse de rechaço parcial, e que, aqui nesta pesquisa, é mais bem aprofundado. Logo, a questão que nos motiva a empreender este estudo é a seguinte: como se comportam os operadores de contraposição, no tocante ao seu funcionamento linguístico-semântico-discursivo, no gênero resumo acadêmico, gênero este que apresenta e exige um caráter mais formal de utilização da língua?

Levando em consideração que o resumo acadêmico é um gênero que circula e pertence à esfera acadêmica e requer um grau extremo de formalidade, objetividade, clareza e síntese, a nossa hipótese, nesta pesquisa, é a de que os operadores de contraposição, nesse gênero, implicam ativação de *topoi* e de informações compartilhadas e que, quando conjugados com certos tipos de elementos modalizadores, esses operadores possibilitam diferentes comportamentos semântico-argumentativos do locutor frente aos enunciados, quer seja de rechaço parcial ou total, graças, também, a essa combinação. Os diversos pontos de vista, postos em cena pelo locutor, além das crenças que podem ser contestadas ou não, caracterizam-se, dessa forma, como um recurso argumentativo utilizado pelo locutor do resumo acadêmico.

Assim sendo, tendo como base as questões supracitadas, quanto ao uso da argumentação no nosso cotidiano, sobretudo no que se refere à produção de textos escritos,

constitui objetivo principal desta pesquisa perpetrar uma análise linguístico-discursiva dos operadores de contraposição (*mas, porém, todavia, contudo, embora, entretanto e no entanto*) no gênero *resumo acadêmico*, intencionando, ainda, verificar o comportamento do locutor no tocante à questão da polifonia presente nos enunciados elaborados com esses operadores.

Especificamente, buscaremos: identificar as ocorrências dos operadores de contraposição já listados anteriormente no gênero *resumo acadêmico*; descrever o funcionamento semântico-argumentativo desses operadores; descrever a polifonia de enunciadores ativada por esses operadores; identificar, através da leitura dos resumos, que *topos* são ativados e que informações compartilhadas são apresentadas pelo locutor do texto. Com bases nos objetivos traçados, teceremos alguns comentários, a respeito dos resultados obtidos nessas análises, buscando estabelecer possíveis relações entre o funcionamento desses operadores e o gênero *resumo acadêmico*.

A relevância desta investigação é justificada pela possibilidade que teremos, com base nas análises empreendidas, de perceber o/os funcionamento/s dos operadores de contraposição no gênero discursivo/textual *resumo acadêmico*. Dessa forma, será possível entender não apenas as características inerentes – e até mesmo novas funções – aos operadores de contraposição, mas também possibilitará vislumbrar características do próprio gênero *resumo acadêmico*, gênero este percebido, até então, como possuidor de uma natureza estritamente objetiva.

Em relação à parte metodológica, é importante destacar que se trata de uma pesquisa quanti-qualitativa, considerando que estaremos atentos ao funcionamento e às ocorrências dos operadores de contraposição no *corpus* já mencionado. Esta pesquisa se enquadra, ainda, no rol das de natureza descritiva, tendo em vista que procuraremos não apenas identificar o funcionamento dos operadores aludidos anteriormente, mas descrever o seu funcionamento linguístico-discursivo.

No tocante à coleta dos dados, esse processo ocorreu durante novembro e dezembro de 2011 e fevereiro, março e abril de 2012. Os resumos foram selecionados em distintos anais (impressos e/ou digitais) de congressos, nacionais e internacionais, realizados no Brasil, e ainda de uma revista.

Ao todo, foram coletados 300 resumos para a análise dos operadores nesse gênero, e esse montante passou por um processo de leitura, identificação dos textos com a presença de operadores de contraposição, descrição, análise e o estabelecimento dos resultados.

É preciso destacar que esta pesquisa está atrelada ao projeto Estudos Semântico-Argumentativo de Gêneros do Discurso: gêneros acadêmicos e formulaicos (ESAGD),

coordenado pelo professor doutor Erivaldo Pereira do Nascimento. O referido projeto vem desenvolvendo pesquisas desde o ano de 2007 na área da semântica argumentativa, buscando analisar os mais distintos gêneros textuais, não somente os acadêmicos e formulaicos, e investigando as estratégias argumentativas utilizadas por seus produtores/locutores. Além disso, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística/PROLING, da Universidade Federal da Paraíba.

A tese aqui em mote é constituída de cinco partes. Inicialmente, apresentamos ao leitor um cenário dos pressupostos teóricos propostos para a Teoria da Argumentação na Língua pelos fundadores dessa teoria, Anscombre/Ducrot (1994), Ducrot (1988 e 1987). Nosso objetivo nesse capítulo é o de apresentar a evolução vivida pela TAL desde o estágio inicial, passando pela teoria dos *Topoi*, e ainda expor alguns breves comentários sobre a questão dos Modificadores, embora percebamos a não necessidade de uma profunda discussão sobre este último tema.

Além de situar o leitor quanto à evolução de alguns conceitos dessa teoria, esse capítulo busca, também, apresentar a noção de operadores argumentativos desde os primórdios até os estudos atuais, bem como situar nosso posicionamento sobre em que estágio da teoria os nossos olhares recairão, quando da realização da análise de nosso *corpus*.

O segundo capítulo ambiciona expor alguns pontos sobre a Teoria Polifônica da Enunciação, apresentando os principais conceitos dessa teoria, dada a presença da polifonia de enunciadores nos enunciados elaborados com o operador *masPA*, operador argumentativo por excelência, conforme é pontuado nessa teoria, bem como expor alguns comentários sobre os operadores de contraposição já apresentados antes, nosso objeto de estudo.

Ainda nesse capítulo é destinado um pequeno lugar para a apresentação de algumas considerações sobre os pressupostos teóricos dos estudos referentes à Modalização Discursiva. Um espaço para a discussão desse fenômeno se faz importante, pois foi possível identificar nas análises que a presença de certos elementos modalizadores no enunciado pode influenciar no comportamento do locutor frente aos enunciadores postos em cena.

Quanto ao terceiro capítulo, nele são apresentados os procedimentos metodológicos empregados para a realização desta pesquisa, sobretudo no que tange às análises por nós empreendidas. Ainda nesse capítulo, é feita uma exposição sobre a noção de gêneros discursivos, atentando, sobretudo, para o gênero *resumo* e, especificamente, o *resumo acadêmico*.

Ao quarto capítulo cabem as análises propriamente ditas dos operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico. Ao final desse capítulo, apresentamos um gráfico

e uma discussão geral dos dados obtidos, com o objetivo de proporcionar ao leitor uma visão integral das ocorrências dos operadores no nosso *corpus*.

Por fim, no quinto capítulo, certas questões consideradas mais relevantes são retomadas com o intuito de dar ao texto um caráter conclusivo; algumas observações e reflexões serão tecidas, com base nas análises exploradas, adequadas para o remate desta investigação.

1 OS ESTUDOS ACERCA DA ARGUMENTAÇÃO

Se você falar com um homem numa linguagem que ele
compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar
com ele em sua própria linguagem,
você atinge seu coração.
Nelson Mandela (1980)

Objetivamos, neste capítulo, apresentar o cenário percorrido pela Teoria da Argumentação. Inicialmente, apresentaremos algumas considerações sobre as contribuições de Chaïm Perelman e seus estudos com a Nova Retórica e, em seguida, passaremos à participação de Anscombe e Ducrot com a Teoria da Argumentação na Língua, expondo os principais pontos dessa teoria bem como mostrando a evolução dos estudos empreendidos por esses dois últimos autores, desde a “forma standad” até os estudos atuais, com as contribuições de outros pesquisadores.

1.1 PERELMAN E A NOVA RETÓRICA

Os estudos acerca da Argumentação remontam aos estudos na Grécia antiga e continuam, mesmo após centenas de anos, despertando interesses em estudiosos até os dias hodiernos. Entretanto, é importante ressaltar que, em diferentes épocas, ênfases distintas foram dadas a esse tema.

Consoante Perelman (1999), em obra intitulada de *O Império Retórico*, Aristóteles pode ser considerado o pai da Teoria da Argumentação. Conforme o autor do *Império Retórico*, Aristóteles, em seus estudos, distingue e explicita duas formas de raciocínio: os analíticos e os dialéticos. Estes estão relacionados aos argumentos mais ou menos convincentes, enquanto aqueles se referem às formas de inferências válidas. Os raciocínios analíticos são demonstrados por meio de silogismos, espécie de “raciocínio lógico” em que chegamos a uma determinada conclusão a partir de deduções.

O silogismo impetrado por Aristóteles, de acordo com Perelman (1999, p. 21), expõe a referida fórmula: “[...] se todos os A são B e se todos os B são C, daí resulta necessariamente que todos os A são C”. Com base nessa fórmula, é possível pensar na seguinte estrutura:

Exemplo 01:

P.1 Todo homem é mortal

P.2 Sócrates é homem.

Conclusão: Logo, Sócrates é mortal.

Ainda conforme Perelman (1999, p. 21), “A inferência é válida seja qual for a verdade ou falsidade das premissas, mas a conclusão só é verdadeira se as premissas forem verdadeiras”. No caso do exemplo 1, a conclusão é verdadeira, pois A e B também o são. Entretanto, se observarmos o exemplo 2 abaixo, veremos que a conclusão não é válida, embora as premissas A e B sejam verdadeiras.

Exemplo 02:

P.1 Toda bola é redonda.

P.2 O mundo é redondo.

Conclusão: O mundo é uma bola.

A partir da constatação de que mesmo sendo as premissas verdadeiras a conclusão pode ser falsa, esse autor (1999, p. 21) destaca que “[...] o que caracteriza a inferência é algo puramente formal”.

Quanto aos raciocínios dialéticos, Perelman (1999, p. 22), a partir da leitura de Aristóteles, assevera que esses serão assim denominados “[...] se as suas premissas forem

constituídas por opiniões geralmente aceites: [...] por todos, pela maioria, ou pelos mais notáveis e mais ilustres entre eles”.

Assim sendo, se os raciocínios dialéticos partem daquilo que é aceito pelos indivíduos e, como acrescenta Perelman (1999), têm o objetivo de fazer admitir as teses que são ou podem ser controversas, os raciocínios dialéticos são, então, os responsáveis pela adesão de um ponto de vista, quer dizer, buscam *persuadir* ou *convencer* um determinado auditório. Logo, além de perceber a importância do auditório, para esse filósofo (1999, p. 33), o termo auditório é definido como “[...] conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação”.

Diferenciando esses dois termos, *persuadir e convencer*, Abreu (2009) considera que a persuasão está relacionada ao terreno das ações, enquanto que *convencer* permanece no campo das ideias, das emoções. Ainda consoante Abreu (2009, p. 25), a diferença entre persuadir e convencer pode ser explicada da seguinte maneira: “Podemos convencer um fumante de que o cigarro faz mal à saúde, e, apesar disso, ele continuar fumando”. Ou seja, o fumante foi apenas convencido, mas não persuadido.

Conforme esse mesmo autor (2009), é possível persuadir alguém que já foi convencido a fazer algo e, ainda, persuadir alguém sem que seja necessário convencê-lo. Sobre esta última situação, o autor apresenta “[...] o caso de alguém que consulta uma cartomante ou vai a um curandeiro, apesar de, racionalmente, não acreditar em nada disso”, salienta Abreu (2009, p. 26).

É ainda Perelman (1999) quem proporciona a melhor distinção entre dois tipos de discurso, a saber: o discurso persuasivo e o discurso convincente. Para esse estudioso, cabe ao discurso persuasivo – a depender das intenções do orador – e como o próprio nome já permite inferir, persuadir; ao passo que o discurso convincente objetiva convencer o auditório.

Em outras palavras, em relação a esses dois tipos de discursos, Perelman (1999, p.37) recomenda que a distinção não seja feita em termos de oposição entre algo subjetivo e algo objetivo, mas, de forma mais exata, dizer que “[...] o discurso dirigido a um auditório particular visa persuadir, enquanto que o que se dirige ao auditório universal visa convencer”.

Além disso, para Perelman (1999, p. 37), a distinção entre essas duas formas de discursos não tem relação direta com a quantidade de pessoas para quem o orador fala ou se dirige, “[...] mas nas intenções [...]” postas em cena pelo orador. Dessa forma, de maneira mais ampla, o discurso convincente pode ser entendido como “[...] aquele cujas premissas e cujos argumentos são universalizáveis, isto é, aceitáveis, em princípio, por todos os membros do auditório universal”, pontua o referido filósofo.

Ainda que estejam tratando das mesmas questões, podemos observar que, quando da distinção entre persuadir e convencer, em Perelman (1999), essas demandas adquirem outro aspecto, diferente do que é visto em Abreu (2009), e isso é justificado, ou explicado, pela noção e importância do elemento “auditório” enquanto objeto de interlocução do orador, a quem este deseja se dirigir, seja para uma alteração no campo das ideias ou mesmo no campo da ação.

Também em Perelman (1999, p. 24), é afirmado que nos estudos realizados por Aristóteles foi estabelecida uma oposição entre dialética e retórica, uma vez que o objeto daquela seriam os argumentos de uma discussão baseada na relação com um único interlocutor, enquanto esta trata das técnicas utilizadas pelo orador ao relacionar-se com “[...] uma turba reunida na praça pública, a qual não possui nenhum saber especializado e que é incapaz de seguir um raciocínio um pouco mais elaborado”.

Por conseguinte, como forma de reação aos estudos aristotélicos, Perelman aponta os novos caminhos, ou novos posicionamentos da sua nova retórica, afirmando que esta diz respeito:

[...] aos discursos dirigidos a todas as espécies de auditórios, trate-se duma turba reunida na praça pública ou duma reunião de especialistas, quer nos dirijamos a um único indivíduo ou a toda a comunidade; ela examinará inclusivamente os argumentos que dirigimos a nós mesmos, aquando duma deliberação íntima. (PERELMAN, 1999, p. 24).

Logo, para esse autor, a teoria da argumentação concebida como nova retórica cobre todo o campo de discurso que visa convencer ou persuadir, diferentemente da concepção antiga de retórica, percebida como a arte do bem falar.

Assim, a função da argumentação no discurso, para Perelman (1999, p. 29), vai além de “[...] deduzir consequências de certas premissas, mas provocar a adesão de um auditório às teses que se apresentam ao seu assentimento”. Por conseguinte, para que o orador consiga a adesão do auditório, é necessário que aquele se adapte, que haja uma seleção dos argumentos que serão apresentados e que esses sejam “previamente” aceitos pelo auditório.

Esse autor postula a existência de dois tipos de auditório: um que pode ser particular e outro que pode ser universal e aponta que o discurso elaborado para cada auditório deve ser diferenciado: quando elaborado para este, deverá persuadir (particular) e, àquele, convencer (universal).

A relevância do auditório no processo argumentativo é tamanha, quando do momento da exposição de um do discurso, que Perelman (1999, p. 35) chega a declarar que “[...] seria ridículo, para o orador, desenvolver a sua argumentação sem se preocupar com as reacções do seu único interlocutor [...]”. Essa não-preocupação seria perigosa, pois, ainda de acordo com o pensamento desse autor, o orador despreocupado pode ser surpreendido por um auditório/interlocutor que pode ser elevado do plano de simples passividade a uma “participação activa no debate”.

Devido ao reconhecimento da importância do auditório e sua relação com as paixões e emoções que o orador pode suscitar com o seu discurso, Aristóteles (1954) apresentou e distinguiu três gêneros oratórios, a saber: *deliberativo*, *judiciário* e *epidíctico*.

O orador, em presença do seu auditório, conforme salienta Perelman (1999), pode se posicionar de várias formas, como mostra o quadro a seguir, produzido a partir das informações presentes neste autor:

Quadro I: Tipos de gêneros do discurso na retórica.

Gêneros do discurso em retórica	Inspiração	Função do orador
Deliberativo	Assembleias políticas.	Aconselha ou desaconselha, dando o parecer sobre aquilo que é mais útil.
Judiciário	Tribunais	Acusa ou defende, com o objetivo de decidir aquilo que é “justo”.
Epidíctico	Concursos de oratória em jogos olímpicos	Louva ou censura; está relacionado às artes e literatura.

Fonte: Quadro elaborado a partir de apontamentos de Perelman (1999).

Para Perelman (1999, p.38), devido ao seu caráter enaltecedor e de ornamentação, o gênero epidíctico teria uma relação mais direta com a literatura - universo literário - e não com a argumentação. Dessa configuração, é possível pensar que o papel do gênero epidíctico era o de “[...] intensificar a adesão a valores sem os quais os discursos que visam a acção não poderiam encontrar alavanca para comover e mover os seus auditores”.

Destarte, citando Shakespeare (Acto II, cena II) no discurso de Antônio, em *Júlio César*, Perelman (1999) chama a atenção para quanto essa distinção pode ser tida como artificial, visto que, ao se utilizar do discurso epidíctico, por exemplo, em um elogio fúnebre,

o orador pode levar seu auditório a uma determinada ação e/ou revolta, quando, antes, esse desejo de ação não existia entre os presentes, durante tal cerimônia.

No tocante à relação existente entre as premissas e os argumentos, Perelman (1999) ressalta que o orador deve partir das premissas que lhe serão benéficas à adesão desejada. Se isso não ocorre, o esforço do orador pode ter sido improfícuo, visto que haverá uma rejeição por parte do auditório a uma das premissas apresentadas.

Além de observar a cautela que deve existir quanto a esse ponto do arrolamento entre o orador, seu auditório e as premissas escolhidas e apresentadas para, de fato, a obtenção da adesão desse auditório, Perelman (1999, p. 55) nos alerta para a existência de alguns elementos que, quando “[...] sustentados e apresentados num discurso, trá-los para o primeiro plano da consciência, dando-lhes, com isso, uma presença que impede negligenciá-los”, visto que a escolha de alguns elementos pode funcionar como uma estratégia de presentificação e que esta, por sua vez, “[...] atua de maneira directa sobre a nossa sensibilidade”, o que permite dizer que fica bem mais difícil, ao auditório, refutar ou negligenciar tal presença. Não obstante, como bem nos ressalta esse filósofo, a “presença” pode, também, distrair os auditores ou dar uma direção não objetivada pelo orador ao seu discurso.

Nesse caso, o orador deve estar atento no que tange à adaptação do discurso apresentado ao seu auditório, sobretudo quanto à escolha das premissas, que devem ser admitidas por este último. Assim, cabe ao orador iniciar seu discurso a partir da distinção dos objetos que o servirão de acordo, e que incidem sobre o real, como os fatos, as verdades e as presunções, e aqueles que incidem apenas sobre o preferível, como os valores e as hierarquias.

De acordo com Perelman (1999), a aceitabilidade dos argumentos, ou a adesão, estaria ligada à forma de interpretação dos fatos evocados pelo orador, por parte do auditório. Existem, portanto, duas maneiras de interpretar os fatos apresentados pelo orador: uma seria isolando os fatos do contexto e a outra seria com base nesse “não-isolamento”.

Com essa preocupação em demonstrar a relação entre a linguagem e a argumentação, ainda que não se trate de uma visada linguística propriamente dita, mas de um lugar filosófico, Perelman (1999, p. 62) assegura que “Vê-se nitidamente o quanto a clareza de um texto é uma propriedade relativa aos intérpretes: pode ser constatada no seguimento da confrontação de pontos de vista, mas não considerada como uma qualidade prévia a esta confrontação”.

Por conseguinte, esse autor (1999, p. 62) deixa transparecer que é isso que nos permite pensar que a interpretação de um texto ou enunciado não se afigura quanto uma seleção tão somente, mas trata-se de uma inserção de um texto em um novo contexto, revelando, dessa

sorte, a importância designada ao contexto, no momento da interpretação de um texto e, conseqüentemente, a construção do seu sentido, dado que este, ao contrário do que foi apresentado na citação anterior, surge a partir das “[...] multiplicidades de interpretações possíveis” e das relações controversas suscitadas por essas várias interpretações.

Ressaltamos, ainda, que, embora não esteja ligado diretamente com os estudos linguísticos, quando da análise de algumas estruturas, Perelman (1999, p. 65) reconhece – ou já permite antever – que “[...] o próprio uso normal da linguagem oferece múltiplas possibilidades de escolha”. Dentre essas possibilidades de escolhas, estariam as categorias gramaticais, as modalidades de expressão do pensamento bem como as ligações estabelecidas entre as proposições, revelando, assim, a existência de uma competência argumentativa no discurso, ainda retórico.

Acerca de alguns desses elementos, no caso as conjunções, Perelman (2005, p. 177), no “Tratado da Argumentação: a nova retórica”, tece algumas considerações em relação ao “e” e “nem”. Para esse autor, esses dois elementos “e” e “nem”, representativos da classe das conjunções coordenativas, funcionam como estabelecendo uma relação lógica entre as orações, o que revela, nesse caso, que as conjunções, tomadas por conectores, situam em pé de igualdade os fatos apresentados. Dessa forma, pode-se dizer que a argumentação está mais ligada aos fatos e/ou ideias (que por sua vez são tomados de forma igualitária), do que ao próprio uso do conectivo.

A discussão em torno da questão da coordenação e subordinação também é bastante interessante e pensada de uma forma bem distinta da maneira como encaramos esses dois processos de articulação das orações. Consoante Perelman (2005), não seria muito proveitoso atribuir formas de relações diferentes, se pensarmos em coordenação e subordinação, às conjunções do tipo: “e”, “mas”, “portanto”, “já que”, “apesar de”, “conquanto”, pois, na natureza das relações existentes entre as orações ligadas por esses elementos, deve ser reconhecido que a subordinação entre essas orações se sobrepõe, pois, para o autor, independente da conjunção empregada, é a subordinação que deve ser tomada como princípio.

Para explicar um pouco melhor o seu posicionamento, o supracitado autor assegura que as conjunções ditas coordenativas expressam um tipo de relação lógica, mas apenas em alguns casos específicos, visto que, de modo geral, nas relações discursivas, intenções subordinativas são inseridas aos discursos por meio de formas coordenativas. Para dar conta da sua linha de pensamento, Perelman (2005, p. 177) apresenta o seguinte exemplo: “Encontrei teu amigo ontem; ele não me falou de ti”.

As duas orações (Encontrei teu amigo ontem) e (ele não me falou te ti) são fatos que, no momento da prática discursiva, o ouvinte/interlocutor não contestará, segundo o autor. Além disso, há uma relação de coordenação entre as duas orações uma vez que elas poderiam facilmente ser “unidas” por um elemento como o “e”, por exemplo. No entanto, uma interpretação normal em algumas ocasiões seria, para o autor: “teu amigo não me falou de ti, conquanto tenha tido a oportunidade”.

Assim sendo, ao se inserir a primeira oração precedendo a segunda oração, conforme consta no último enunciado apresentado anteriormente, esta última (*conquanto tenha tido a oportunidade*) é efetivamente subordinada e modifica a representação inicial, apresentada apenas com o efeito provocado pela disposição das duas orações.

Além desse fato, é preciso que se evidencie, aqui, a consideração apresentada por esse autor quando da importância do auditório, o que representará para os estudos linguísticos o papel de “interlocutores”, elemento proeminente na relação discursiva com o orador.

É ainda na Nova Retórica de Perelman (1999), mesmo sendo uma retomada de Aristóteles, que já vislumbramos a presença de alguns conceitos que serão transpostos para os estudos que têm como objeto a língua, especificamente a Semântica Argumentativa postulada por Ducrot e colaboradores. Como exemplo, temos a ideia de “lugares comuns”, vista em Perelman (1999), tratados como *topoi* por aqueles autores da semântica argumentativa, sendo responsáveis, os *topoi*, por uma determinada etapa da Teoria da Argumentação na Língua, por fundamentar a argumentação.

Perelman (1999, p. 47), tentando diferenciar esses dois conceitos, postula que o termo “lugares comuns” deve ser apreendido como as “[...] afirmações muito gerais respeitantes ao que se presume valer mais, seja em que domínio for”, ao passo que o termo “lugares específicos”, para o autor, “[...] respeitam ao que é preferível em domínios mais particulares”.

Por outro lado, ainda que se aproxime dos estudos linguísticos - quando esse autor percebe a relação entre o orador e seu auditório - por se tratar de uma argumentação retórica, e não ainda linguística, essa relação entre esses dois elementos é baseada em fatos, e é nesse intervalo que Ducrot proporá a sua Teoria da Argumentação na Língua, opondo-se, é claro, às questões factuais e tradicionais apresentadas nos estudos que antecedem a TAL.

Apresentando, então, uma definição para a qual seria o objetivo da argumentação, Perelman (1999, p. 31) assevera que “[...] a argumentação não tem unicamente como finalidade a adesão puramente intelectual. Ela visa, muito frequentemente, incitar a acção ou, pelo menos, criar uma disposição para a acção”.

O caminho percorrido pela retórica clássica passa por “estadas” em determinado momento, mais precisamente no final do século XIX, em que a própria chega a ser vista/compreendida como uma forma de embelezamento do discurso, do texto. Como bem destaca Citelli (1985, p. 15), “À retórica caberia fornecer recursos visando a produzir mecanismos de expressão que tornassem o texto mais bonito”. Esse processo, esse tom pejorativo imputado à retórica, percebido como um recurso de caráter menor, ocorreu no final do século passado, mas, mesmo assim, até os dias atuais, não é tão difícil perceber que essa visão continua permeando nosso cotidiano, pois ainda é comum confundir retórica com “floreamento” e “adornos” nas palavras.

Como aponta Citelli (1985), essa visão da retórica enquanto “enfeite” encontrou, no Brasil, espaço amplo com os poetas parnasianos, que prezavam, acima de tudo, a forma estética. Os estudos sobre a retórica, sobretudo a retórica de Perelman (1999), vêm para dar uma nova direção à concepção desta.

Sem desconsiderar os apontamentos aristotélicos, quanto aos postulados sobre a argumentação, por meio de um modelo lógico, Perelman (1999) conserva em seus trabalhos as noções de orador, auditório e discurso, e reconhece a importância desses elementos enquanto responsáveis por movimentos argumentativos, uma vez que todo discurso seria uma ação.

Para Plantin (2008), esse momento dos estudos sobre a argumentação, considerado lógico-discursivo, representa uma renovação no conceito de argumentação, conforme veremos nos próximos itens com os estudos desenvolvidos por Ducrot e colaboradores e a Teoria da Argumentação na Língua.

1.2 A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA EM ANSCOMBRE/DUCROT

Antes de adentrarmos ao terreno da TAL, a partir dos postulados desenvolvidos por Oswald Ducrot (1988) e Anscombre/Ducrot (1994), faz-se necessário apresentar algumas breves considerações no tocante à motivação que possibilitou o surgimento e construção da teoria aqui trabalhada. Assim, ao longo dos próximos itens, debateremos sobre as questões que envolvem a TAL e os estudos empreendidos por Saussure e o lugar dos *topoi* na TAL.

1.2.1 Uma teoria de inspiração estruturalista

Postulada a partir de motivações estruturalistas, a Teoria da Argumentação na Língua apresentada por Oswald Ducrot (1988) e Anscombre/Ducrot (1994) é uma teoria viva e que ao longo dos anos vem passando por algumas reformulações.

Para descrever essa teoria enquanto sendo de inspiração estruturalista, faz-se necessário abrir um breve espaço e tentar fazer uma relação, pelo menos no que tange ao objeto e estudo tanto do Estruturalismo saussuriano quanto da Teoria da Argumentação na Língua – doravante TAL –, ou seja, a própria língua.

Conforme Saussure (2006)¹, em seus estudos apresentados no *Curso de Linguística Geral*, a linguagem possui dois aspectos – o social e o individual – que se interligam e se relacionam. No entanto, como o autor genebrino já afirmou que o ponto de vista é quem faz o objeto, então, o objeto da linguística escolhido por esse autor – até pela necessidade de alçar a linguística ao *status* de ciências – é a língua.

O *aspecto social* da linguagem está relacionado com a língua (ou *langue*, nos termos saussureanos) e o *aspecto individual* refere-se à fala (ou *parole*). A língua é vista como um sistema usado como meio de comunicação entre os indivíduos de uma determinada comunidade, ao passo que a fala corresponde ao uso individual desse sistema. A fala é apresentada, ainda, a partir dos estudos empreendidos por Saussure (2006, p. 22), como “[...] um ato individual de vontade e de inteligência [...]” por parte do falante. Apesar da existência desses dois aspectos para a linguagem, é importante que se destaque que é impossível conceber um sem o outro.

De acordo com as considerações apresentadas no *CGL*, a língua pode ser percebida como um sistema convencional, um conjunto abstrato de regras e que não deve ser confundida com a linguagem, pois, conforme assevera esse autor (2006, p. 17), “A língua, ao contrário (da linguagem) é um todo em si e um princípio de classificação.”

Logo, a linguagem, vista como “multiforme e heteróclita”, não se permitiria classificar dentre as categorias existentes de fatos humanos, devido à dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de se inferir sua unidade.

Diante do propósito de delimitação do que viria a ser o objeto de estudo da linguística, Saussure (2006, p. 27) propôs a distinção entre língua e fala e afirma que a língua é “[...] social em sua essência e independente do indivíduo [...]” e a fala seria a “[...] a parte

¹ A obra *Cours de Linguistique Générale* foi apresentada ao público em 1916, mas a edição utilizada por nós, aqui, é datada de 2006.

individual da linguagem”. A fala, que é vista como uma parte secundária, pode ser tomada como a responsável pela atualização do sistema de regras que é a língua, daí o seu caráter individual, e caberia à fala o papel de promover a evolução da língua.

Para os autores da TAL, não é conveniente separar “língua” de “fala”, uma vez que não se pode ter acesso àquela se não for por meio desta.

Mas, ainda que seja responsável pela atualização de um sistema, que é a língua, e que a fala seja a soma daquilo dito pelas pessoas, a manifestação desta é “[...] individual e momentânea”, conforme aponta Saussure (2006, p. 28), daí, talvez, residisse a dificuldade de sistematizá-la.

Buscando, pois, sistematizar a língua, Saussure (2006) postula a noção de signo e o apresenta como sendo formado por duas partes: significado (relacionado com o conceito) e significante (relacionado com a imagem acústica). No entanto, para Saussure (2006, p. 79), afirmar que a língua é nomenclatura é algo passível de críticas, pois “O signo não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” e, pensando dessa forma, as palavras têm como “função” não nos remeter a uma tal referência, mas a uma representação conceitual. O signo, portanto, tem o papel de relacionar essas duas partes.

Diante dessas constatações, de certa maneira, Saussure (2006) já apresenta uma crítica à ideia de que a língua apresenta uma relação (direta ou indireta) entre as palavras e a realidade – posicionamento esse que também será adotado por Ducrot –, até mesmo pela questão da arbitrariedade do signo, conforme Saussure (2006, p. 81) explicita no trecho seguinte:

A ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *boeuf* (“boi”) tem por significante *b-ö-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (*Ochs*) do outro.

No interior dos sistemas, nas relações estabelecidas entre os signos, é que são produzidos os sentidos. Os sentidos, então, nascem da “solidariedade” entre os termos e, conforme Saussure (2006), essas relações podem ser sintagmáticas (combinatórias) ou paradigmáticas (associativas). Vejamos que essa “solidariedade”, de alguma forma, também é mencionada por Perelman (1999) bem como a noção de que o sentido é suscitado por meio das relações entre as interpretações de um texto.

Visto que na linguística fundada por Saussure (1916), em seu *Cours de Linguistique Générale*, é dada a escolha pelo objeto teórico “a língua”, enquanto estrutura que se basta em si para seu próprio estudo (análise), daí, o seu caráter imanente, não há, assim, a necessidade para os estruturalistas recorrerem a questões exteriores à língua, ou seja, à realidade, para que se possam explicar os fenômenos linguísticos.

É a partir de alguns desses pensamentos (conceitos) estruturalistas, como o próprio Ducrot afirma – ainda que tenha tido sua origem na lógica e na matemática – que a Teoria da Argumentação na Língua se desenvolve. O esquema a seguir, elaborado com base nos conceitos apresentados ao longo desse texto, tenta, de forma sintética, expor o tratamento dado à língua por Saussure e por Ducrot:

Saussure	Ducrot
<i>Língua</i> : conjunto de regras	<i>Língua</i> : conjunto de frases que constroem discursos
<i>Frase</i> : entidade teórica	<i>Frase</i> : entidade teórica
	<i>Enunciado</i> : realidade empírica ↓ é ainda a realização de uma frase ↓ e encerra sentido

Fonte: Esquema elaborado pelo autor.

O objeto da TAL será, portanto, a língua, enquanto estrutura, ainda que nessa teoria se reconheça, em alguns casos, a existência e importância dos contextos. Mas Ducrot (1988) reconhece que seria impossível ao linguista dar conta das infinitas possibilidades de contextos para a análise de um enunciado. É salutar ainda lembrar que, enquanto para Saussure importa a sistematização da língua, para o pai da Teoria da Argumentação na Língua, importa também o sentido apresentado nos enunciados, isto é, a questão semântica tem uma forte importância ao se tentar descrever a língua.

Ressaltamos que o sentido, para a TAL, está para o enunciado e a significação para a frase, conforme será visto de forma mais detalhada posteriormente.

1.2.2 A TAL: da versão *standard* à *Teoria dos Topoi*

Apresentada ao campo linguístico a partir da publicação da obra *L'argumentation dans la langue*, originalmente publicada em 1983, a Teoria da Argumentação na Língua proposta por Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot se caracteriza, primordialmente, por ser uma teoria não-referencialista, visto que para esses autores o significado não tem qualquer relação com seu referente no mundo, mas apenas na relação entre os enunciados.

Em outras palavras, a relação linguística é intimamente argumentativa, ou seja, ao produzir um enunciado e apresentá-lo ao seu interlocutor, o locutor está apresentando seu ponto de vista sobre o mundo.

Ducrot (1988) apresenta na obra *Polifonia y Argumentación* (1988) – livro que reúne algumas conferências apresentadas por esse autor –, que seu intuito, com essa teoria, é o de se opor à noção de sentido, tradicionalmente conhecida e aceita, bem como à concepção retórica de argumentação.

Consoante o supracitado autor, de acordo com a concepção tradicional de argumentação, esta só se faz presente no discurso se este satisfizer três condições. A primeira condição diz respeito ao fato de esse discurso ser constituído por dois segmentos: A (argumento) e C (conclusão); a ordem em que esses segmentos estão dispostos no discurso é indiferente.

A segunda condição consiste em que A indique um fato F^2 . Para Ducrot (1988), A pode ser verdadeiro ou falso, bem como não pode ser uma ordem nem uma interrogação, mas apenas ter um valor constativo, fazendo referência ao termo utilizado por Austin (1962) em sua primeira versão da *Teoria dos Atos de Fala*.

Ainda conforme Ducrot (1988), além desses pontos, o segmento A pode ser julgado enquanto verdadeiro ou falso, independentemente de sua relação com C. Esse autor, então, volta-se à análise do enunciado seguinte:

Exemplo 03:

Faz bom tempo, vamos à praia.

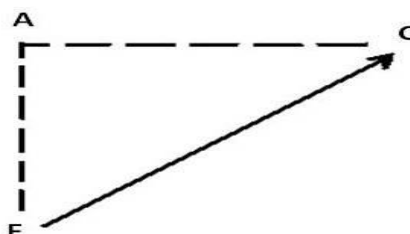
²Ducrot (1988) utiliza a letra H (da palavra *hecho*).

Baseando-se na concepção tradicional, o primeiro segmento “Faz bom tempo” pode ser julgado enquanto sua veracidade ou falsidade, no entanto, o autor explica que isso faz parte de uma estratégia da argumentação: apresentar o argumento e perguntar ao interlocutor se ele está de acordo para, em seguida, apresentar-lhe a conclusão. Ora, se o interlocutor concorda que o tempo está bom, irá admitir que deve ir passear.

Contudo, para esse autor, o ato de fazer o interlocutor concordar com o argumento permite dizer que esse argumento, sozinho, tem seu valor independente. Além disso, como o autor (1988, p. 73) muito bem explicita, “[...] nuestras palabras no tienen sentido completo antes de las conclusiones que sacamos de ellas³”. Dessa forma, os segmentos formam um único enunciado e o valor deste está na junção desses segmentos, como veremos mais adiante.

A terceira condição, por sua vez, de acordo com a concepção tradicional, diz que, para que haja argumentação, é necessário que a conclusão C possa ser inferida a partir do fato F, ou seja, há uma relação entre C e F, uma implicação mesmo, descrita pelo autor (1988, p. 75) na seguinte figura:

Figura 01:



Fonte: DUCROT, 1988, p. 75.

A tese fundamental da Teoria da Argumentação na Língua, apresentada por Ducrot (1988), é a de que a argumentação está inscrita na própria estrutura da língua, enquanto que para a noção tradicional de argumentação – à qual o autor se opõe e denomina, inclusive, de ingênua, – a língua exerce um papel bem reduzido na argumentação, pois, para o autor (1988, p. 76), de acordo com essa percepção tradicional de argumentação, é possível dizer que “[...] la argumentación es, en lo esencial, exterior a la lengua⁴”.

³[...] nossas palavras não têm sentido completo antes das conclusões que tiramos delas. (Tradução nossa)

⁴[...] segundo esta concepção, pode-se dizer que a argumentação é, em essencial, exterior à língua. (Tradução nossa)

Dessa maneira, na relação entre A e C, na figura 01 apresentada anteriormente, visto que A indica F e este, por sua vez, leva à conclusão C, a relação entre F e C não está marcada, de acordo com Ducrot (1988) – ou lançada argumentativamente – pela língua, mas por questões que se referem à Lógica, pela Psicologia ou, até mesmo, por nosso conhecimento de mundo, mas não pelo movimento da língua.

Uma questão que pode ser levantada é a de que a língua não determina esse movimento argumentativo entre F e C, uma vez que, para a concepção tradicional, a argumentação é independente da língua. Caberia à língua, nessa concepção, fornecer aos usuários elementos que funcionam como conectivos do tipo *logo, já que ... etc.* que, por sua vez, apontam a presença de uma relação argumentativa entre A e C.

Ainda no tocante à sua oposição à noção tradicional, o autor aponta que, comumente, quando se pensa no sentido de um enunciado, distinguem-se três tipos diferentes de indicações, a saber: *objetivas* (referem-se à representação da atitude do locutor); *subjetivas* (referem-se ao posicionamento do locutor frente ao conteúdo por ele apresentado), e *intersubjetivas* (referem-se à relação entre o locutor e seu interlocutor, a partir do conteúdo apresentado pelo locutor).

Buscando, por sua vez, explicitar como estas três indicações se fazem presentes nessa ideia tradicional de sentido, Ducrot (1988, p. 50) propõe os seguintes exemplos:

Exemplo 04:

Pedro é inteligente.

Faz bom tempo.

Ducrot (1988) afirma que, para a concepção tradicional de sentido, há nesses dois enunciados uma descrição de Pedro e do tempo (aspectos objetivos), há uma admiração por parte do locutor em relação a Pedro e uma satisfação com relação à condição do tempo (aspectos subjetivos) e, por último, um direcionamento de como o interlocutor/ouvinte deve se comportar frente a Pedro bem como um convite indireto para uma saída, diante da boa condição do tempo (aspectos intersubjetivos).

No entanto, conforme Ducrot (1988), há uma tendência em separar, no caso da concepção tradicional de sentido, a denotação (aspectos objetivos) da conotação (aspectos subjetivos e intersubjetivos). Logo, é preciso dar cabo a essa distinção entre denotação e conotação, pois, para esse estudioso (1988, p.50):

No creo 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 directamente. A mi modo de ver, si el lenguaje ordinario la describe, lo hace por intermedio de los aspectos subjetivo e intersubjetivo. La manera como el lenguaje ordinario describe la realidad consiste en hacer de ella el tema de un debate entre los individuos⁵.

Assim, para Ducrot (1988), se a linguagem ordinária possui a capacidade de descrever uma determinada realidade, isso não se dá por meio de aspectos objetivos, mas por intermédio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos.

Dessa forma, ao apresentar o enunciado “Pedro é inteligente”, a descrição dada pelo locutor está mais intimamente ligada a um sentimento do locutor para com Pedro, de admiração, nesse caso, e a relação que o locutor espera estabelecer entre o seu interlocutor e Pedro, do que propriamente à necessidade de descrever Pedro.

Por conseguinte, excluindo a ideia de um aspecto, isoladamente, objetivo, Ducrot (1988) une os dois outros aspectos, subjetivos e intersubjetivos, e a eles dá a denominação de *valor argumentativo de um enunciado*, apresentado por esse autor (1988, p. 51), como:

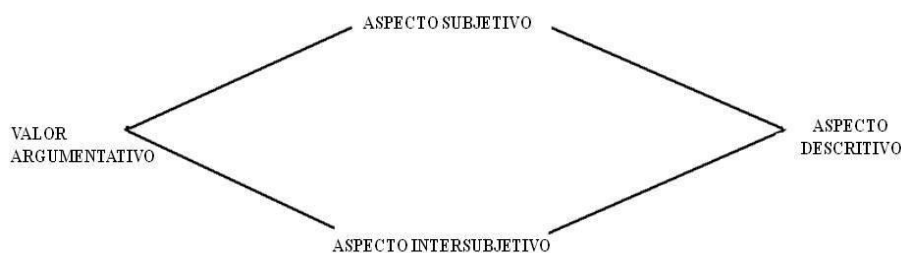
El valor argumentativo de una palabra es por definición la orientación que esa palabra da al discurso. En efecto, a mi juicio el empleo de una palabra hace posible o imposible una cierta continuación del discurso y el valor argumentativo de esa palabra es el conjunto de esas posibilidades o imposibilidades de continuación discursiva que su empleo determina⁶.

O autor ainda afirma que, para ele, o valor argumentativo pode ser considerado como um nível fundamental da descrição semântica, e apresenta o seguinte esquema (1988, p. 52), presente na figura 02:

⁵Não creio que a linguagem ordinária possua uma parte objetiva, nem tampouco creio que os enunciados da linguagem deem acesso direto à realidade: em todo o caso, não a descrevem diretamente. No meu ponto de vista, se a linguagem ordinária a descreve, o faz por meio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo. A maneira como a linguagem ordinária descreve a realidade consiste em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos. (Tradução nossa).

⁶O valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso. De fato, no meu ponto de vista, o emprego de uma palavra torna possível ou impossível uma certa continuação do discurso e o valor argumentativo dessa palavra é o conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina. (Tradução nossa)

Figura 02:



Fonte: DUCROT, 1988, p. 52.

Pensando, pois, na continuidade do enunciado “Pedro é inteligente”, há a possibilidade de continuação do enunciado com “Logo, você pode contratá-lo”. No entanto, não há essa possibilidade se pensarmos em algo como “Portanto, ele é incapaz de realizar a atividade”. Assim, conforme o autor (1988, p. 51) “[...] el valor argumentativo de una palabra es el papel que pueda desempeñar en el discurso”⁷.

A Teoria da Argumentação na Língua, elaborada por Ducrot (1988), Anscombe e Ducrot (1994) e, mais recentemente, em parceria com Marion Carel (2002), passou por diversas fases, o que demonstra o espírito pesquisador e inquieto de Oswald Ducrot (e, por que não dizer? dos autores) diante das questões que envolvem a temática da argumentação na língua.

Assim, podemos delimitar alguns espaços, diferentes formas, que a teoria tomou ao longo das últimas três décadas.

A primeira fase tem início com a publicação de *L`argumentation dans la langue*, (Mardaga, Bruxelles, 1983), chamada de “forma standard”, e compreende as quatro primeiras etapas da TAL, a saber: *Descritivismo Radical*, *Descritivismo Pressuposicional*, *A argumentação como constituinte da significação* e *Argumentatividade Radical*.

Os estudos empreendidos sobre a questão da Polifonia têm seu início já no interior da terceira etapa, *A argumentação como constituinte da significação*, enquanto a Teoria dos *Topoi* tem seu marco inicial com a quarta fase, a *Argumentatividade Radical*. Fazem parte ainda desta quarta etapa os estudos sobre os Modificadores, mas apenas alguns pontos dessa teoria serão discutidos aqui.

⁷[...] o valor argumentativo de uma palavra é o papel que ela pode desempenhar no discurso. (Tradução nossa)

Na verdade, podemos pontuar, ainda, no que diz respeito à questão da Polifonia, que essa Teoria está aprofundada na obra *Théorie des Topoi*, de 1995, e se faz presente de forma mais sistematizada em 1988, ainda que, antes disso, em 1987, com a obra *O dizer e o dito*, Ducrot já apresentasse, como capítulo desta obra, o seu *Esboço de uma teoria polifônica do enunciado*, com posicionamentos e conceitos para o desenvolvimento dessa teoria linguística.

A segunda fase da TAL, e mais atual, diz respeito aos estudos empreendidos na Teoria dos Blocos Semânticos, a partir das parcerias firmadas entre Oswald Ducrot e Marion Carel (2002). No entanto, não nos deteremos nessa fase por questões que serão justificadas posteriormente.

Antes de adentrarmos à primeira fase da TAL, é preciso apontar alguns conceitos basilares trazidos por Ducrot (1988), e que serão importantes durante todo o trajeto percorrido pela teoria, tais como: *frase e enunciado e significação e sentido*.

Consoante esse autor (1988, p. 53), o *enunciado* é “[...] una realidad empírica, es lo que podemos observar cuando escuchamos hablar a la gente”⁸. Assim, por exemplo, se ouvimos durante o dia, por três vezes, o enunciado “Faz bom tempo”, teremos três enunciados para uma mesma frase. Logo, podemos deduzir que o enunciado representa as várias/múltiplas realizações de uma mesma frase. Dessa forma, o autor (1988, p. 53) apresenta a *frase* enquanto “[...] una entidad teórica. Es una construcción del lingüista que le sirve para explicar la infinidad de enunciados”⁹.

A frase, portanto, trata-se de algo da ordem do não-observável, enquanto o enunciado pode ser visto e ouvido/escutado. Ainda sobre o enunciado, é importante salientar que o encadeamento de enunciados é visto por Ducrot (1994) como *discurso*.

Assim, no tocante à questão do discurso, o autor (1988, p. 53) alerta para o fato de todo discurso ser composto (formado ou constituído) por diferentes enunciados. Isto é, “[...] por una sucesión de enunciados”¹⁰.

Dessa forma, segundo o referido autor, o discurso que contém dois segmentos, como S_1 e S_2 , no qual não há sentido isolado apenas com base em S_1 ou com base em S_2 , refere-se a um único enunciado. Assim, é preciso que S_1 faça alusão a S_2 para que esses dois segmentos ($S_1 + S_2$) constituam um único enunciado e, então, tenhamos um enunciado com dois segmentos.

⁸[...] é uma realidade empírica, é o que podemos observar quando escutamos as pessoas falarem. (Tradução nossa).

⁹É uma entidade teórica. É uma construção do linguista que lhe serve para explicar a infinidad de enunciados. (Tradução nossa).

¹⁰[...] por uma sucessão de enunciados. (Tradução nossa).

Com o objetivo de explicar seu posicionamento frente a essa questão, Ducrot (1988, p. 54) retoma o seguinte enunciado:

Exemplo 05:

Faz bom tempo, vamos passear.

Há nesse exemplo dois segmentos, a observar:

<p>S_1 = Faz bom tempo</p> <p>S_2 = vamos passear</p>

Na visão de Ducrot, o primeiro segmento S_1 é o argumento responsável para que S_2 , o segundo segmento, ocorra. Contudo, cada segmento apresentado não carrega, em si só, um grau de informatividade que lhe faça ser independente um do outro. Logo, para o autor, temos apenas um enunciado construído por dois segmentos: $S_1 + S_2$. Isso se explica pelo fato de o primeiro segmento ser argumento para o segundo, ou seja, um faz alusão ao outro, dado que “ter tempo bom” é um argumento favorável para que seja possível realizar um passeio.

Ainda na mesma linha de pensamento, esse estudioso (1988, p. 54) apresenta outro enunciado.

Exemplo 06:

Faz bom tempo, não vamos passear.

<p>S_1 = Faz bom tempo</p> <p>S_2 = não vamos passear</p>

Esse novo exemplo é bem semelhante ao anterior, no entanto, o primeiro segmento deste exemplo não tem o mesmo sentido que o daquele, visto que, após a leitura do segundo segmento, identificamos que o calor, nesse caso, não é motivo para um passeio. Dessa forma, para esse autor, parece-lhe que sempre que S_1 é argumento para S_2 , há, aí, um só enunciado.

Partindo para uma outra exemplificação, ainda na questão da “segmentação” dos enunciados, Ducrot (1988, p. 55) traz um enunciado com a conjunção “*mas*”¹¹.

Imaginando que alguém peça uma opinião sobre um indivíduo denominado Pedro e que o interlocutor responda:

Exemplo 07:

É amável, mas um pouco tonto.

Há, também nesse enunciado dois segmentos, a saber:

<p>S1 = É amável</p> <p>S2 = mas um pouco tonto</p>

e ambos constituem um único enunciado. A condição para que isso possa ser dito é o fato de que temos, mais uma vez, o segmento 1 como argumento para o segmento 2. Ora, a “amabilidade” apresentada pelo interlocutor não é de qualquer forma. Se se diz que “Pedro é amável”, tem-se uma conclusão determinada. Mas quando se diz que Pedro é amável e que essa amabilidade é tão “exagerada” que lhe causa “tontura”, há, nesse caso, outro sentido.

Tendo definido e distinguido *enunciado* e *frase*, Ducrot (1988, p. 56) afirma que a língua deve ser definida “[...] como un conjunto de frases”¹². Logo, para tentar descrever uma língua, é preciso descrever as frases que essa língua possui, mas isso de forma sistemática. Uma descrição sistemática, para o autor (1988, p. 56), “[...] consiste en calcular el valor semântico de las frases complejas a partir del valor semântico de las frases simples”¹³. Já uma descrição não-sistemática consistiria em encontrar o valor semântico de cada frase simples.

Outra definição apresentada por Ducrot (1988) diz respeito à *significação* e ao *sentido*.

De acordo com esse pesquisador, por *significação* deve ser percebido o valor semântico da frase, e, por *sentido*, o valor semântico do enunciado, ressaltando que o enunciado corresponde à realização da frase.

Para Ducrot (1988, p. 58), então, o sentido é elaborado a partir de “[...] muchas otras cosas que no se encuentran en la frase que lo origina [...]”¹⁴, pois, ao se dizer “Faz bom

¹¹ O exemplo apresentado por Ducrot (1988) é com *pero*, que equivale ao nosso *mas* em Português.

¹²[...] como um conjunto de frases. (Tradução nossa).

¹³[...] consiste em calcular o valor semântico das complexas a partir do valor semântico das simples. (Tradução nossa)

¹⁴[...] muitas outras coisas que não se encontram na frase que o origina. (Tradução nossa).

tempo”, está-se dizendo que esse bom tempo é no momento em que se fala, no lugar de onde se fala, e essas indicações não estão marcadas na frase, mas apenas na realização desta, ou seja, no enunciado.

Há ainda outras questões referentes ao sentido do enunciado, pois, dado o seu proferimento, este pode se referir a um pedido, uma advertência, um conselho, isto é, são possíveis vários atos de fala ilocutórios, e isso também não se faz presente na estrutura da frase. Daí, conforme o Ducrot (1988), ser possível pensar em uma sobredeterminação do sentido em relação à significação da frase.

Assim, segundo o referido autor (1988, p. 58), é pertinente refletir a significação enquanto “[...] un conjunto de instrucciones, de directivas que permiten interpretar los enunciados de una frase”¹⁵. O autor ainda esclarece que a significação de uma frase pode ser vista como uma espécie de modo de emprego, o que permitiria ao interlocutor compreender o sentido do enunciado. Mas, de acordo com o entendimento do supracitado autor (1988, p. 58), é possível simplificar ainda mais esse “conceito” e dizer que “[...] la significación es esencialmente abierta, dice lo que hay que hacer para encontrar el sentido del enunciado”¹⁶.

Dessa forma, tentando apresentar a significação de frase com a estrutura “X *mas* Y”, Ducrot (1988), traz o seguinte enunciado:

Exemplo 08:

João é republicano, **mas** honesto.

Para o autor, tradicionalmente, quando da estrutura “X *pero (mas)* Y”, diz-se que:

- | |
|--|
| <p>a) X é verdadeiro</p> <p>b) Y é verdadeiro</p> <p>c) Geralmente, quando X é verdadeira Y é falsa.</p> |
|--|

Logo, os enunciados revelam que *João é republicano e é honesto*. Mas, o “*pero/mas*” deixa a indicação de que quando alguém é *republicano*, geralmente não é *honesto*. Ou seja, *a*,

¹⁵[...] un conjunto de instrucciones, de direcciones que permiten interpretar los enunciados de una frase. (Tradução nossa).

¹⁶[...] a significação é essencialmente aberta, diz-se que há que fazer para encontrar o sentido do enunciado. (Tradução nossa).

b e *c*, enquanto indicações para a descrição semântica tradicional, conforme o autor, cumprem-se.

No entanto, para demonstrar que nem sempre esse fato ocorre, Ducrot (1988) nos apresenta outro exemplo.

Exemplo 09:

Maria estava **mas** estava com a sua mãe.

O enunciado do exemplo 09 desponta que Maria estava ali (em algum lugar) e que Maria estava acompanhada de sua mãe. No entanto, a presença do elemento “mas” pode nos indicar ainda que Maria nem sempre está acompanhada de sua mãe, bem como que o fato de Maria estar com sua mãe pode ter agradado, ou desagradado, ao seu interlocutor (ou o responsável pelo enunciado).

Percebendo, pois, que o comportamento da estrutura “X *mas* Y” não pode ser tomado de forma hermeticamente fechada, Ducrot (1988) propõe uma descrição da referida estrutura, de natureza instrucional, de maneira que:

<p>X é verdadeiro</p> <p>Y é verdadeiro</p> <p>Z é uma instrução dada ao interlocutor</p>

Nesse caso, agora, Ducrot (1988, p. 59) introduz um terceiro elemento, Z, que seria uma instrução dada ao interlocutor, de forma que será preciso elaborar uma conclusão, como explica o autor (1988, p. 59), “[...] busque una conclusión *r* de modo que resulte justificada por *x*, y una conclusión *no-r* (es decir la negación de *r*), justificada por *y*”¹⁷.

Sendo assim, o locutor responsável pelo enunciado presente no exemplo 09 poderia ter em mente a conclusão *r*, de que estava feliz pela presença de Maria, mas infeliz pela presença de sua mãe, bem como o fato de a presença da mãe de Maria, com ela, deixá-lo mais tranquilo.

¹⁷ [...] busque uma conclusão *r*, de modo que resulte justificada por *x*, e uma conclusão não-*r*, quer dizer, uma negação de *r*, justificada por *y*. (Tradução nossa).

Discutindo, por sua vez, a estrutura “X e mesmo Y”, Ducrot (1988, p. 61) traz os seguintes enunciados:

Exemplo 10:

Custa 100 francos e talvez mesmo 150.

Custa 100 francos e talvez até 150.

e

Exemplo 10a:

Custa 150 francos e talvez 100.

Custa 150 francos e talvez até 100.

Diante dos exemplos com *mesmo* e *até*, Ducrot (1988, p. 61) afirma que “[...] la segunda indicación justifica mejor que la primera, la conclusión del locutor”¹⁸. Dessa forma, no enunciado do exemplo 10, o segmento que contém *mesmo* leva o interlocutor a concluir que o produto é caro e, portanto, ele não pode comprá-lo. Já em 10a, é possível comprar sem ter algum tipo de prejuízo, uma vez que o produto custa pouco, é barato.

Em face desses enunciados, o autor (1988, p. 61) propõe que, para a significação da estrutura “X e mesmo Y”, siga-se a seguinte instrução: “[...] busque cuál es la conclusión a la que apunta el locutor; esta conclusión debe estar mejor justificada por Y que por X”¹⁹.

Ducrot (1988) revela ainda que o que torna possível ou impossível o exemplo com a estrutura “mesmo” não são as implicações apresentadas pelos segmentos enlaçados por esse conector, mas as conclusões que o locutor quer fazer admitir. Essas conclusões são, portanto, produzidas pelo interlocutor/ouvinte para a construção do sentido do enunciado. Assim, podemos perceber que o autor já deixava transparecer que o sentido do enunciado é polifônico. Isto é, a questão da polifonia já estava posta.

Após essa breve “introdução” de alguns conceitos básicos e necessários para a TAL, podemos apresentar as etapas da primeira fase dessa teoria. A primeira etapa dessa fase da teoria é denominada *Descritivismo Radical*.

¹⁸ [...] a segunda indicação justifica melhor que a primeira, a conclusão do locutor. (Tradução nossa).

¹⁹ [...] busque qual é a conclusão a qual aponta o locutor; esta conclusão deve estar melhor justificada por Y que por X. (Tradução nossa).

De antemão, apenas lembrando que a TAL é de inspiração estruturalista, Anscombe e Ducrot (1994) ressaltam que o seu compromisso enquanto estruturalistas não está relacionado com a questão de buscar descrever a língua como uma forma de fornecer informações sobre o mundo, a realidade, mas com o processo de construção dos discursos. Logo, mais uma vez, vemos uma crítica à ideia de que a língua, primeiramente, serve para descrever a realidade do mundo.

Inicialmente, com o *Descritivismo Radical*, ainda com uma linha de pensamento baseada na tradição retórica dominante, a língua e a argumentação estão completamente apartadas, pois, consoante Anscombe e Ducrot (1994, p. 195), “[...] la estructura lingüística de un enunciado no guarda relación con su utilización argumentativa”²⁰.

Nesse caso, os encadeamentos argumentativos se dariam não com base nas relações entre os enunciados, mas por meio dos fatos apresentados nos enunciados, e explicam os autores que (1994, p. 195): “Si, en un discurso, un enunciado *E* favorece la conclusión *C*, es porque *E* senala un hecho *F* y porque, además, ciertas leyes reconocidas por lós interlocutores autorizan a creer *C* desde el momento em que se tiene *F*”²¹.

Esse dois autores destacam, ainda, que nessa etapa inicial, a contribuição dada pela língua à argumentação não se refere a algo efetivamente argumentativo, mas à faculdade que certas palavras têm para descrever os fatos. Os fatos, nesse caso, são encadeados por enunciados que na sua estrutura têm conectores do tipo *então*, *por conseguinte/consequência*, *pois* etc., e esses conectores são responsáveis por indicar que os fatos apresentados por um determinado enunciado sejam aceitos por um outro enunciado.

Conforme esses dois estudiosos, para que tal pensamento viesse a fracassar, seria preciso que os encadeamentos fossem especialmente construídos com conectores diferentes, como nos exemplos que se seguem:

Exemplo 11:

I - Pedro não é verdadeiramente alto para sua idade: é tão alto como Maria.

II - Pedro não é verdadeiramente alto para sua idade: tem a mesma altura que Maria.

²⁰[...] a estrutura lingüística de um enunciado não guarda relação com sua utilização argumentativa. (Tradução nossa).

²¹Se, em um discurso, um enunciado *E* favorece a conclusão *C*, é porque *E* assinala um fato *F* e porque, além disso, certas leis reconhecidas pelos interlocutores autorizam a crer *C* desde o momento em que se tem *F*. (Tradução nossa).

Agora, consoante os autores, se os fatos presentes nos enunciados são responsáveis pelos movimentos argumentativos, é preciso dizer que os dois exemplos citados anteriormente não expressam os mesmos fatos.

Por conseguinte, a solução seria pensar em valores descritivos diferentes para “tem a mesma altura que” e “é tão alto como”, pois, segundo os autores, esta última expressão faz referência à igualdade numérica e aquela à relação quantitativa. É possível afirmar ainda que apresentar que “Pedro é tão alto como Maria” representa dizer que há uma relação de superioridade e igualdade, tanto por parte da altura de Pedro, como da altura de Maria. Já no enunciado que pontua que “Pedro tem a mesma altura que Maria”, haveria apenas uma relação de igualdade. Além desse fato, a expressão “é tão alto como Maria” teria um caráter de retificação em relação a um enunciado como “Pedro é mais alto que Maria”.

Os exemplos com “pouco” e “um pouco”, que seguem, corroboram a linha de pensamentos desses autores:

Exemplo 12:

João trabalhou *pouco*.

João trabalhou *um pouco*.

A diferença entre “pouco” e “um pouco”, neste estágio da teoria, está na ordem do nível semântico, estritamente factual e relacionada à quantidade – nesse caso, à quantidade de trabalho realizada por João – visto que *pouco* é menos do que *um pouco*.

Portanto, a função desses operadores, nesta etapa inicial dos estudos argumentativos, quando a língua e a argumentação eram pontos separados, era a de realizar o encadeamento entre os dois enunciados, o que, dessa forma, marcaria, por meio desse encadeamento, a relação entre os fatos enunciados.

Essa primeira etapa, a do *Descritismo Radical*, para Anscombe e Ducrot (1994), tem suas teses principais apresentadas e resumidas da seguinte maneira:

- a) Os encadeamentos argumentativos do discurso estão fundamentados nos fatos veiculados pelos enunciados;
- b) A função primeira das estruturas linguísticas presentes nos enunciados é a de descrever os fatos;

- c) As informações trazidas nos/pelos enunciados derivam tanto do valor semântico (nível informativo), como da explicação eventual a este valor de leis discursivas relativas à transmissão da informação.

Ao apresentarem a segunda etapa, o *Descritivismo Pressuposicional*, Anscombe e Ducrot (1994) ressaltam que se trata, na verdade, de um ajuste do primeiro estágio, o *Descritivismo Radical*.

As análises de “pouco” e “um pouco”, agora nesta segunda etapa, recairão sobre o “afirmado” e o “pressuposto”. Dessa maneira, ao se inspirarem livremente na filosofia da linguagem, esses dois autores afirmam (1994, p. 200) que “[...] el valor semántico de las frases se distribuye en valor afirmado y valor presupuesto; a raíz de lo cual, las informaciones del enunciado pueden igualmente estar afirmadas o presupuestas”²².

Assim, se analisarmos os enunciados seguintes, nos exemplos 13 e 14, respectivamente, teremos:

Exemplo 13:

Pedro dormiu *pouco*

Posto: a quantidade de sono de Pedro foi pequena.

Pressuposto: Pedro dormiu

Exemplo 14:

Pedro dormiu *um pouco*

Posto: Pedro “gozou” de uma certa quantidade de sono.

Pressuposto: Se Pedro dormiu, o tempo de sono foi pequeno.

Por conseguinte, de acordo com Anscombe e Ducrot (1994), o encadeamento argumentativo, nesse caso, afeta o afirmado (posto) e, diferentemente da primeira etapa, quando a questão entre *pouco* e *um pouco* residia na relação de quantidade, neste segundo momento, deve-se evitar pensar em uma diferença quantitativa, mas observar, de certa

²² Inspirando-nos livremente na filosofia da linguagem, que o valor semântico das frases se distribui em valor afirmado e valor pressupostos; a raiz do qual, as informações do enunciado podem igualmente estar afirmadas ou pressupostas. (Tradução nossa).

maneira, sua oposição no que toca às potencialidades argumentativas desses conectores nos encadeamentos.

É importante atentar para o fato de que, visto que a questão da pressuposição passa a incorporar esse segundo momento da teoria, consoante Ducrot (1972, p. 77), “[...] pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse; é desempenhar o papel de alguém de quem o ouvinte sabe que...”.

A argumentação, neste segundo estágio, diferente do que ocorre no estágio anterior, que ia de fato a fato, recai, agora, sobre os fatos afirmados, de acordo com a estrutura linguística da frase, isso no nível discursivo.

No nível da língua, ao se escolher entre *pouco* e *um pouco*, o locutor estará possibilitando um certo tipo de movimento conclusivo, que será diferente, de acordo com a sua escolha por uma ou outra estrutura.

Esses movimentos conclusivos podem ser observados nos dois exemplos seguintes:

Exemplo 15:

Pedro dormiu *pouco*: não deve dirigir.

Pedro dormiu *um pouco*: tem condições de dirigir.

Desse modo, *pouco* e *um pouco* já tendem a formulações de conclusões opostas e, nesse caso, conforme salientam Anscombe e Ducrot (1994), à língua é atribuída um poder determinante para a argumentação, já que há uma eleição do locutor por um *pouco* em relação a *um pouco*.

Consequentemente, podemos dizer que – neste segundo estágio, segundo destacam os dois últimos referidos autores (1994) – o encadeamento implica somente aquilo que foi posto. Assim, a relação entre os possíveis encadeamentos dos enunciados supracitados não devem ser tomados com base em uma quantidade de trabalho realizada, uma vez que os operadores como “pouco” e “um pouco”, por exemplo, teriam como função possibilitar orientações argumentativas opostas nos enunciados.

Com a terceira etapa, *A argumentação como constituinte da significação*, Ducrot e Anscombe (1994) se voltam, novamente, à análise dos conectores *pouco* e *um pouco*. Para esses autores, a ideia de quantidade entre esses dois elementos, definitivamente, deve ser abandonada, pois, da escolha por *pouco* ou *um pouco*, nasce a adoção de um ponto de vista,

que refletirá na conclusão elaborada pelo ouvinte/interlocutor, logo, origina-se a argumentação.

Ainda consoante esses dois autores, os casos com *pouco* e *um pouco* podem, e devem, ser tratados de forma similar, isto é, como sinônimos, visto que “Pedro trabalhou pouco” e “Pedro trabalhou um pouco” expressam uma quantidade representável, uma vez que a diferença presente entre essas duas estruturas (ou conectores) estaria somente situada no nível argumentativo.

Por conseguinte, retomando os exemplos com “pouco” e “um pouco”, os autores declaram que os operadores desse tipo, bem como “também”, “que” etc., podem não apenas favorecer certas argumentações, mas devem proporcionar outras.

Os operadores, portanto, quando presentes nos enunciados, além dos encadeamentos, devem ser utilizados de forma que os enunciados possam determinar as diferentes e possíveis direções argumentativas desses enunciados.

Tentando estabelecer uma relação entre a segunda e a terceira etapas, os autores declaram que o que há de comum entre esses dois estágios é o fato da factualidade presente nos enunciados, logo, na significação da frase, e que os movimentos argumentativos repousam, também, nos elementos factuais próprios da significação.

Todavia, há uma ressalva, quando da comparação entre as duas últimas etapas apresentadas até o presente momento, pois é apenas nesta última etapa, a terceira, que a língua passa a ter valor argumentativo. Então, como havíamos sinalizado no final da segunda etapa, já nesse estágio havia um olhar, ainda que meio tímido, para a argumentação na língua, visto que já se apontava para a impossibilidade de certas argumentações.

Porém, é com a terceira etapa que a argumentação passa a ser elemento constitutivo da língua, e Anscombe e Ducrot (1994, p. 206) asseveram que:

El tercero va más lejos: dice que al menos ciertas frases (por ejemplo, àquellas con *peu*, *un peu*, *aussi...que*), no sólo pueden favorecer ciertas argumentaciones, sino que, además, deben proporcionar otras; las frases imponen que sus enunciados sean utilizados argumentativamente y que lo sean en una dirección determinada²³.

²³ O terceiro vai mais longe: diz que ao menos certas frases, por exemplo, aquelas com *pouco*, *um pouco*, *tanto...que*, não apenas podem favorecer certas argumentações, mas que, além disso, devem proporcionar outras; as frases impõem que seus enunciados sejam utilizados argumentativamente e que o sejam em uma direção determinada. (Tradução nossa).

Assim sendo, os autores (1994, p. 48) apresentam a diferença entre os dois estágios (segundo e terceiro) e se posicionam quanto à concepção de argumentação, afirmando que “Para nosotros, es un rasgo constitutivo de numerosos enunciados, el que no se los pueda emplear sin pretender orientar al interlocutor hacia un tipo de conclusión (por el hecho de que se excluye otro tipo de conclusión)”²⁴.

Percebendo já que na própria estrutura da língua há elementos relevantes na estrutura dos enunciados e nas possíveis conclusões, os operadores são considerados um tipo dessas estruturas, o próprio Ducrot (1981, p. 178), em obra anterior à de 1994 em parceria com Anscombe, já explicava que “[...] a frase comporta diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção”.

Dessa forma, em um exemplo como:

Exemplo 16:

Até *mesmo* Pedro veio

extraído de um estudo realizado por Anscombe (1995a), sobre o operador “mesmo”, seria impossível, de acordo com a linha de raciocínio apresentada por esse autor, de apresentar uma descrição puramente informacional desse enunciado, pois, ao apresentar a informação “Pedro veio”, outra informação foi acrescentada, a de que “A vinda de Pedro era improvável”. Além disso, a necessidade de apresentar uma outra informação é vista como a intenção de utilizar uma vinda de Pedro para provar alguma outra coisa, por exemplo, de que a reunião foi um sucesso.

Já entendendo, pois, que os operadores podiam funcionar direcionando o enunciado para argumentos mais fortes que outros, e que esse recurso é possibilitado na própria estrutura da língua, Ducrot, em obra de 1981, apresentou dois conceitos que estabelecem relação direta com a utilização dos operadores argumentativos no interior dos enunciados: classe argumentativa (C.A.) e escala argumentativa (E.A.).

De acordo com o que é postulado por Ducrot (1981, p. 180), o locutor, diante de uma situação no discurso, apresenta “[...] dois enunciados p e p' na C.A. determinada por um enunciado r , se ele considera p e p' como argumentos a favor de r ”. Isto dito, é possível

²⁴ Para nós, é um traço constitutivo de numerosos enunciados o que não se pode empregar sem pretender orientar ao interlocutor que tire uma conclusão, (pelo fato que se exclui outro tipo de conclusão). (Tradução nossa).

proferir que os argumentos p e p' , apresentados pelo locutor, têm o mesmo valor e, juntos, irão levar o interlocutor a uma determinada conclusão. Logo, uma classe argumentativa pode ser percebida quando os argumentos apresentados pelo locutor têm o mesmo peso, isto é, orientam os enunciados para uma mesma conclusão.

Vejamos um exemplo da ocorrência de uma classe argumentativa:

Exemplo 17:

A escola X é excelente para matricular o seu filho. (conclusão R)

Arg. 1 – *Tem bons professores*

Arg. 2 – *Possui bons recursos materiais*

Arg. 3 – *A direção está preocupada com a aprendizagem dos alunos.*

Todos os três argumentos presentes no exemplo 17 têm o mesmo peso e orientam, por conseguinte, o texto à conclusão de que “A escola X é um excelente lugar para matricular o seu filho”.

Nessa mesma linha de pensamento em relação à classe argumentativa, Koch (2007, p. 33) explica que há operadores “[...] que somam argumentos para uma mesma conclusão, isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa”. Nesse caso, seriam operadores como: *e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, além disso* etc.

Dessa forma, utilizando uma dessas estruturas elencadas por essa autora, podemos obter, recuperando o exemplo citado anteriormente, o seguinte enunciado:

A escola X é o melhor lugar para matricular o seu filho: tem bons professores,
bons recursos materiais
e (ainda, além disso ...) a
coordenação está preocupada
com a aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, sobre a escala argumentativa (E.A.), Ducrot (1981, p. 180) explica:

Suponhamos que um locutor coloque p e p' na C.A. determinada por r . Diremos que ele toma p' como um argumento superior a p ou (mais forte

que p) em relação a r , se, aos olhos desse locutor concluir de p a r implica que se aceite concluir p' a r , a recíproca não sendo verdadeira.

Dito de outra forma, uma escala argumentativa se estabelece quando temos, entre os argumentos apresentados pelo locutor, pesos diferentes, isto é, argumentos mais fortes que outros, daí, a noção de “escala”.

Um modelo de escala argumentativa pode ser visto no exemplo que se segue:

Exemplo 18:

A reunião de final de ano foi um sucesso (conclusão R)

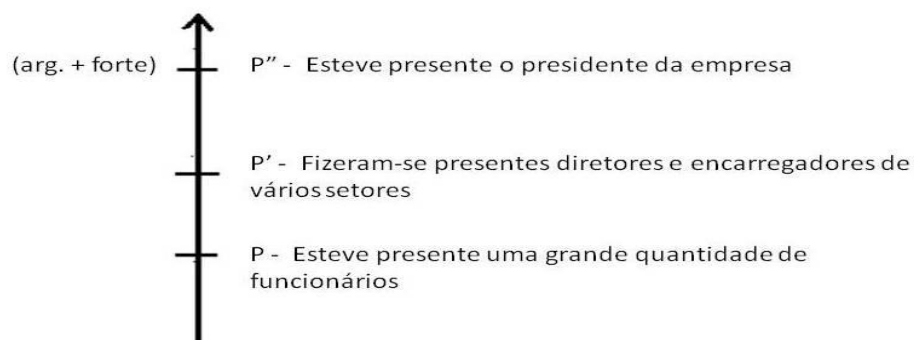
Arg. 1 – Esteve presente uma grande quantidade de funcionários.
 Arg. 2 – Fizeram-se presentes diretores e encarregadores de vários setores.
 Arg. 3 – Esteve presente o presidente da empresa. (argumento mais forte)

É perceptível que existe uma gradação na apresentação dos argumentos dessa escala, indo do mais fraco (argumento 1) para o mais forte (argumento 3). É ele, o argumento 3, o que apresenta maior força argumentativa e um dos responsáveis pela conclusão (R).

Poder-se-ia utilizar, como operador que orientaria para tal conclusão acima apresentada, estruturas como “até, inclusive” ou “até mesmo”. Dessa forma, teríamos a seguinte escala:

A reunião de final de ano foi um sucesso:

Figura 03:



Fonte: Figura elaborada com base em KOCH, 2004, p. 103.

O enunciado, por sua vez, ficaria da seguinte forma:

A reunião de final de ano foi um sucesso: esteve presente uma grande quantidade de funcionários, fizeram-se presentes diretores e encarregadores de vários setores *inclusive* (*até, até mesmo...*) o presidente da empresa estava presente.

A possibilidade de utilização desses operadores confere, assim, ao último argumento “esteve presente o presidente da empresa” a qualidade de ser o mais forte, o que dará mais ênfase àquilo que está sendo apresentado e que autorizará a produção da conclusão **R**.

É preciso, no entanto, ressaltar que, uma vez que essa conclusão seja negada, os papéis entre os posicionamentos dos argumentos apresentados se invertem. Por conseguinte, teremos:

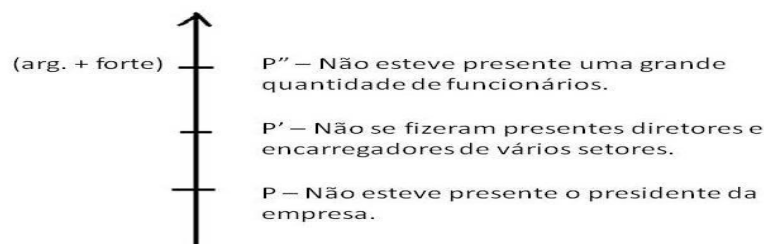
Exemplo 19:

A reunião de final de ano não foi um sucesso (conclusão R)

<p>Arg. 1 – Não esteve presente o presidente da empresa.</p> <p>Arg. 2 – Não se fizeram presentes diretores e encarregadores de vários setores.</p> <p>Arg. 3 – Nem esteve presente uma grande quantidade de funcionários.</p>
--

A escala, graficamente representando, ficaria do seguinte modo:

Figura 04:



Fonte: Figura elaborada com base em KOCH, 2004, p. 103.

E o enunciado, podemos dizer que seria da seguinte forma:

A reunião de final de ano não foi um sucesso: não esteve presente o presidente da empresa, não se fizeram presentes diretores e encarregadores de vários setores, *nem mesmo* esteve presente uma grande quantidade de funcionários.

Atentamos para o fato de que o que era argumento mais fraco na afirmação passa a ser mais evidenciado, considerado mais forte, *p*” na negação. Notemos, ainda, que, quando da ocorrência da negação, o operador “nem mesmo” ocupa o espaço do “até” na afirmação.

A última etapa, *A Argumentatividade Radical*, tem início com o surgimento da obra *L'argumentation dans la langue* (1983). É com este estágio que Anscombe e Ducrot (1994, p.18) defendem o fato de a argumentação estar inscrita na própria língua, nas frases que constituem a língua, isto é, a argumentação passa a ser vista como algo inerente à língua. Dessa forma, de acordo com os autores, a tese geral da Teoria da Argumentação na Língua passa a ser aquela “[...] según la cual la significación de la frase contiene, em si misma, instrucciones que conllevan una serie de constricciones”²⁵.

Ainda para Ducrot (1988), com base na sua proposta inicial, a língua demanda que a significação de uma frase seja aberta, isto é, que ela dependa do leitor/interlocutor e, assim, ele, o interlocutor, possa descobrir (elaborar) as conclusões a partir dos enunciados. Para Ducrot (1988, p. 82), a tese postulada em sua teoria diz respeito ao fato de que “[...] hay expresiones en la lengua que tienen por si mismas un valor argumentativo”²⁶.

Com base nessas teses, o autor apresenta as noções de EA (Expressões Argumentativas) como expressões que determinam o valor argumentativo dos enunciados. Assim, para Ducrot (1988, p. 83), “Decir que algunas expresiones son argumentativas significa que esas expresiones imponen, determinan por sí mismas, el valor argumentativo de los enunciados donde aparecen”²⁷.

Dessa forma, buscando, pois, explicar o funcionamento dessas EAs, o autor (1988, p. 83/84) expõe os seguintes enunciados como exemplos de análises:

²⁵ [...] segundo a qual a significação da frase contém, em si mesma, instruções que conservam uma série de constricciones. (Tradução nossa).

²⁶ [...] há expressões na língua que têm por si mesmas um valor argumentativo. (Tradução nossa).

²⁷ Dizer que algumas expressões são argumentativas significa que essas expressões impõem, determinam por si mesmas, o valor argumentativo dos enunciados onde aparecem. (Tradução nossa)

Exemplo 20:

- i- Gosto muito de João, ele é *econômico*.
- ii- Gosto muito de João, ele é *avaro*.

É pertinente observar que, em (i), o termo “econômico” é uma virtude que, inserida nesse enunciado, permite tecer um elogio à pessoa de João. Assim, esse enunciado pode ser perfeitamente dito, uma vez que “ser econômico” se enquadra em uma qualidade de um indivíduo. No entanto, com o termo “avaro” já não é possível estabelecer um elogio. Contudo, “avaro” só se prestaria a fazer um elogio se, em um determinado contexto, o fato de ser avaro fosse algo positivo, uma virtude.

Para Ducrot (1988, p. 94), é preciso chamar a atenção para o fato de que a inserção de um operador em um enunciado não limita as conclusões possíveis, pois essas conclusões irão depender da intenção do locutor, “ideologia” e do contexto externo ou, conforme o autor, “situación externa”.

Para tanto, o autor retoma exemplos com *pouco* e *um pouco* e explica que entre os enunciados:

Exemplo 21:

- i- Ele trabalhou *um pouco*, vai ter êxito.
- ii- Ele trabalhou *pouco*, vai fracassar,

não há conclusões opostas, diferentemente do que era postulado anteriormente. Assim, em um contexto em que se considere que o trabalho leva ao êxito, teríamos: “Ele trabalhou um pouco, vai ter êxito” e “Ele trabalhou pouco, vai fracassar”. No entanto, em um outro contexto em que não se considera que o trabalho leve ao êxito – percebendo o contexto enquanto situação externa à pessoa que fala, como propõe o autor – teremos: “Ele trabalhou pouco, vai ter êxito” e “Ele trabalhou um pouco, vai fracassar”.

Dessa forma, o autor salienta que os dois enunciados elaborados com *pouco* e *um pouco*, embora não tenham o mesmo valor argumentativo nem permitam a mesma conclusão, ainda assim, autorizam a mesma conclusão.

Por conseguinte, a noção do ato de argumentar precisou ser reformulada. Agora, a partir de uma nova noção que a teoria apresentava nessa última fase – com *A teoria dos Topoi* – os autores (1994, p. 207) passam a definir esse ato como:

Si de un enunciado A se concluye un enunciado B, no es porque A señala un hecho F, B un hecho G, ni porque la existencia de F haga que G sea inevitable; sino es porque A apresenta F de tal modo que convierte en legítima la aplicación de un *topos* (o de una cadena de *topoi*) que conduce a un enunciado B en donde se puede ver una envoltura lingüística de G²⁸.

Ainda consoante Anscombre e Ducrot (1994), na língua mesmo, vemos instruções relativas aos *topoi* que são utilizados quando do momento da enunciação, isto é, os *topoi* que são ou devem ser atualizados.

Dessa forma, neste quarto estágio da teoria é inserida a ideia de *topos*, os “princípios gerais” e, neste momento dos estudos argumentativos, são eles, os *topoi*, os responsáveis pelos encadeamentos entre os enunciados e as conclusões.

A relação estabelecida entre os operadores e os enunciados não é mais, nesta etapa, a de introduzir argumentação, porque a argumentação já se faz inserida na própria estrutura da língua. Deste modo, “pouco” e “um pouco”, como muito bem observa Espíndola (2004, p. 30), funcionam como elementos que “[...] fornecem instrução sobre qual *topos* deve ser atualizado”.

Assim, se tivermos exemplos como:

Exemplo 22:

João estudou *pouco*

João estudou *um pouco*,

os encadeamentos possíveis, e que serão atualizados por um *topos*, dizem respeito à crença ou conhecimento compartilhado pelo indivíduos de uma determinada sociedade. Logo, seriam possíveis os seguintes encadeamentos:

²⁸ Se de um enunciado A se conclui um enunciado B, não é porque A assinala um fato F, B um fato G, nem porque a existência de F faça com que G seja inevitável; mas é porque A apresenta F de tal modo que converte em legítima a aplicação de um *topos* (ou de uma cadeia de *topoi*) que conduz a um enunciado B de onde se pode ver uma envoltura lingüística de G. (Tradução nossa).

Exemplo 23:

João estudou *pouco*, **portanto** não terá sucesso.

João estudou *um pouco*, **portanto** terá sucesso.

É pertinente afirmar que os encadeamentos são possíveis e aceitos se também for aceita e compartilhada a crença, isto é, o *topos* de que “o estudo leva ao sucesso”. Destacamos que essa linha de pensamento está apoiada no levantamento de *topos* pesquisado e apresentado por Espíndola (2004, p. 41), para quem, a partir de estudos e análises, postulou o *topos* de que “o estudo leva ao sucesso”

Essa pesquisadora (2004, p. 19), ao versar sobre a questão da importância e do funcionamento dos operadores nos enunciados e da argumentação na língua, explicita que:

[...] o termo **operador argumentativo** (OA) – em sentido amplo [...] – abrange: **operador argumentativo** (sentido estrito) – partícula da língua que, aplicada a um enunciado, indicará o *topos* e a respectiva força com que este será atualizado; **conector argumentativo** – partícula da língua que articula duas porções textuais, indicando o *topos* e a respectiva força com que será atualizado; e **modificador** (realizante e derrealizante) – palavras cuja função é modificar os predicados de uma língua (nomes e verbos), indicando o *topos* e a força com que serão aplicados a uma determinada situação/pessoa/fato.

Logo, conforme é possível depreender a partir dos apontamentos dessa autora, é aceitável identificar dois tipos de operador: operador sem ser conector e operador conector. Em nossas análises iremos nos deter nos operadores da segunda categoria, aqueles que indicarão que *topos* deve ser atualizado.

Por conseguinte, nessa etapa da teoria dos *topoi*, Ancombre e Ducrot (1994, p. 214) apresentam que “[...] los operadores tienen por función, más modestamente, especificar el tipo de utilización que se debe hacer de los *topoi*”²⁹.

Consoante os estudos desenvolvidos por Ancombre e Ducrot (1994, p.213), as diferenças entre a terceira e a quarta etapas da TAL, no que se refere à função desempenhada pelos operadores argumentativos, podem ser explicadas da seguinte maneira: na terceira etapa, *A argumentação como constituinte da significação*, “[...] los operadores tienen por

²⁹ [...] os operadores tem por função, mais modestamente, especificar o tipo de utilização que se deve fazer dos *topoi*. (Tradução nossa).

función introducir la argumentatividad en la estructura de las frases [...]”³⁰. Mas isso implicava duas outras questões: a primeira, é que as frases sem a presença de operadores seriam também desprovidas de argumentatividade, e a segunda é que frases com operadores poderiam ser suscetíveis de ter elementos argumentativos introduzidos por operadores e elementos apenas informativos provenientes das frases apenas informativas e às quais eram aplicados os operadores.

Já na quarta etapa, com a *Argumentatividade Radical*, por outro lado, os operadores não teriam mais o papel de introduzir a argumentação nas frases, visto que, de acordo com os autores (1994, p. 214), “[...] ésta ya está presente en las frases de partida, bajo la forma de los topoi que constituyen la significación de los predicados”³¹.

No entanto, é preciso que se destaque aqui que os estudos sobre os operadores ocorrem já desde 1981, com a apresentação da obra *Provar e Dizer*, que é anterior à TAL.

Anscombe e Ducrot (1994) ainda nos chamam a atenção para o fato da não existência de frases meramente informativas. Para esses pesquisadores (1994, p. 214), visto que a argumentação está inscrita na própria estrutura da língua, pode-se dizer que o que ocorre é um uso informativo das frases e afirmam que “Todo que lo queremos decir, es que tales usos (pseudo) informativos son derivados de un componente más «profundo» puramente argumentativo”³².

No próximo item a questão dos *topoi* será melhor apresentada e discutida.

1.2.3 OS *TOPOI* E A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Dando continuidade à sua teoria, Anscombe e Ducrot (1994) introduzem e desenvolvem, agora na quarta fase, a noção de *topoi*, chamados de princípios gerais e responsáveis pelo encadeamento discursivo de um enunciado-argumento a um enunciado-conclusão.

O termo *topos*, conforme declaração de Ducrot (1988, p. 102), foi tomado de Aristóteles, para quem “[...] un topos es una especie de depósito donde un orador puede

³⁰ [...] os operadores tem por função introduzir a argumentatividade na estrutura das frases. (Tradução nossa).

³¹ [...] esta já está presente nas frases de partida, abaixo da forma dos *topoi* que constituem a significação dos predicados. (Tradução nossa).

³² Tudo que queremos dizer é que tais usos (pseudo) informativos são derivados de um componente mais profundo «puramente» argumentativo. (Tradução nossa).

encontrar toda classe de argumentos que le sirven para defender sus tesis”³³. No entanto, Ducrot (1988) restringe esse conceito, e já o tinha utilizado, como um “princípio argumentativo” e não como qualquer tipo de argumento. Ainda para esse autor (1994, p. 217), é o *topos* o que “[...] garante, que autoriza el paso de A a C”. Conforme esse autor, a estrutura das frases impõe certas condições, o que ele chama de *topoi*, e que são utilizadas quando essas frases são realizadas no discurso e servem para produzir encadeamentos argumentativos.

Conforme esse estudioso, desde a história da retórica há uma necessidade de se utilizar (ou perceber) um terceiro elemento que faz um papel intermediário entre o argumento e a conclusão. Daí, Anscombe (1995, p. 190) ressalta que “L`idée de garant d`un enchaînement argument + conclusion n`est pas nouvelle. Explicitement présent chez Aristote, dès les premières lignes des Topiques”³⁴.

Postulando que o *topos* é o que possibilita o passo entre o argumento e a conclusão, Ducrot (1988, p. 102) apresenta três características para os *topoi*, a saber:

- 1- *Comuns* (compartilhados): os *topoi* são compartilhados, aceitos pela coletividade. Isso quer dizer ainda que o *topos* não deve ser tomado como algo pertencente ao locutor, mas a várias pessoas. No entanto, o autor ressalta que o *topos* não deve ser tomado ao pé da letra, como se fosse comum a toda comunidade, mas que é apresentado como se fosse.

Assim, nesse caso, podemos observar, a partir do exemplo e do *topos* levantado por Espíndola (2004), conforme já mencionado anteriormente, que, quando se enuncia:

Exemplo 24:

Pedro estudou, *logo* será aprovado,

o *topos* de que “o estudo leva ao sucesso” é comum (aceito e compartilhado) por uma determinada comunidade, para quem o estudo leva ao sucesso. Por conseguinte, a autora afirma que esse *topos* se faz necessário e aceito, visto que há aí uma crença que é compartilhada por uma multiplicidade de pessoas, ou seja, por uma comunidade.

³³ [...] um *topos* é uma espécie de depósito onde o orador pode encontrar toda classe de argumentos que lhe servem para defender suas teses. (Tradução nossa).

³⁴ A ideia de um encadeamento argumento + conclusão não é nova. Explicitamente presente em Aristóteles, desde as primeiras linhas dos Tópicos. (Tradução nossa).

- 2- *Geráis* (universais): esta característica faz relação com o fato de que o princípio utilizado para a argumentação tem validade não apenas diante da situação momentânea em que se realiza a enunciação, mas também diante das inúmeras ocasiões semelhantes.

Explicando essa característica, Ducrot (1988) propõe o seguinte exemplo:

Exemplo 25:

Faz bom tempo, vamos à praia.

O caráter de universalidade presente nesse enunciado diz respeito ao fato de o argumento “o tempo está bom” ser considerado um motivo para ir à praia (conclusão). Dessa forma, pode-se dizer, conforme os preceitos dessa teoria, que o *topos* de que “faz bom tempo” será válido não apenas no momento da produção desse discurso, mas em todas as situações em que ele aparecer. E, assim, “ter tempo bom” será sempre motivo para prazer/lazer.

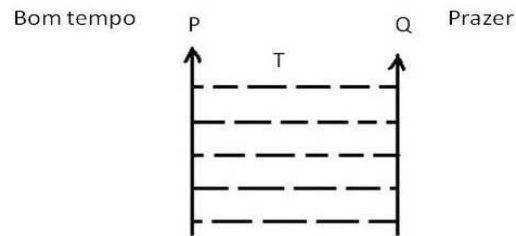
- 3- *Graduais* (há uma relação de gradualidade): sobre esta terceira característica, o autor afirma que o *topos* estabelece entre duas escalas graduais uma relação que, por sua vez, também é gradual.

Ducrot (1988, p. 106) explica que “[...] un topos T pone en relación una escala anterior P con una escala posterior Q, un antecedente P con un conseqüente Q”³⁵.

Nesse caso, estabelecendo uma relação entre “Faz bom tempo” e “Vamos à praia”, podemos observar a gradualidade no esquema seguinte, sugerido por esse mesmo autor.

³⁵ [...] un *topos* T põe em relação uma escala anterior P com uma escala posterior Q, um antecedente P com um conseqüente Q. (Tradução nossa).

Figura 05:



Fonte: DUCROT, 1988, p. 106.

Percebemos, portanto, que os *topos* são graduais e percorrem a mesma escala de sentido tanto em P quanto em Q , isto é, a direção da seta da boa temperatura do tempo é simétrica à direção da seta que indica o prazer, consequência da boa condição do tempo. Ou seja, quanto melhor é o tempo/temperatura, mais prazer a pessoa terá em ir à praia.

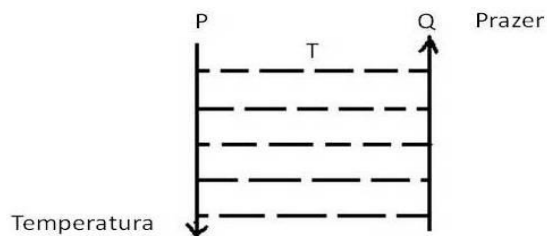
Entretanto, como demonstra Espíndola (2004, p.41), esses percursos podem ser contrários. Observemos a condição para que isso aconteça de acordo com o exemplo apresentado por essa pesquisadora:

Exemplo 26:

Eu não gosto de ir à praia quando faz bom tempo, mas quando chove.

A representação gráfica, nesse caso, fica da seguinte maneira:

Figura 06:



Fonte: ESPÍNDOLA, 2004, p. 42.

Dessa forma, um *topos* novo deve ser convocado, “quanto pior o tempo, maior o prazer de ir à praia”. Logo, percebemos também que, diferente do exemplo anterior, o 25, os predicados percorrem caminhos diferentes/inversos. Dessa maneira, para Ducrot (1988, p. 107), “[...] el *topos* establece un vínculo entre una determinada dirección del trayeto de la escala antecedente y una determinada dirección del trayeto del consecuente”³⁶.

Assim, “quanto melhor é o tempo, maior é o prazer” ou “quanto pior é o tempo, menor é o prazer”. E, de forma diferente, “quanto mais se baixa a escala da temperatura, mais se aumenta a escala do prazer”.

No primeiro caso, as escalas de temperatura e do prazer se relacionam (durante o percurso) conforme o *topos*. No segundo caso, as escalas perfazem um caminho oposto. A primeira ocorrência é denominada de *topos direto*, enquanto a segunda é chamada de *topos inverso*.

De toda maneira, dada a gradualidade observada por Espíndola (2004) e conforme vimos nos exemplos, nas duas escalas apresentadas a partir dos exemplos 25 e 26, embora os predicados indiquem caminhos distintos, haverá prazer satisfatório nas duas ocorrências. Assim, tomando por base esse *topos*, podemos inferir que os argumentos apresentados não se enquadram em uma escala p e p' , conforme apresentado anteriormente por essa teoria.

Diante dessas considerações, Ducrot (1988, p. 109) aponta que, quando do ato de argumentar, o enunciador age de duas formas simultaneamente:

En primer lugar escoge un *topos* y en segundo lugar sitúa el estado de cosas del que habla en un cierto grado de la escala antecedente del *topos*. Este segundo punto significa que el enunciador da un cierto grado de argumentatividad, débil o fuerte, a su argumento³⁷.

Por conseguinte, Anscombe e Ducrot (1994) fazem distinção entre formas tópicas intrínsecas e formas tópicas extrínsecas. A *forma tópica intrínseca* é apresentada como aquela que funda a significação de uma unidade lexical e ocorre, por exemplo, nos seguintes enunciados sugeridos por esses autores (1994, p. 249):

³⁶ O *topos* estabelece um vínculo entre uma determinada direção do trajeto da escala antecedente e uma determinada direção do trajeto do consecuente. (Tradução nossa).

³⁷ Em primeiro lugar escolhe um *topos* e em segundo situa o estado das coisas de que fala em um certo grau da escala antecedente do *topos*. Este segundo ponto significa que o enunciador dá um certo grau de argumentatividade, fraca ou forte, a seu argumento. (Tradução nossa).

Exemplo 27:

Alberto é um gênio: resolve os problemas mais difíceis como se se tratasse de um jogo.

e

Maria é bonita: seduz todos os homens.

É pertinente afirmar que nos dois exemplos o *topos* se fundamenta na significação da unidade léxica do enunciado. Pensamos, nesses casos, que seja algo comum (não opostos) e talvez até um caminho mais simples entre o argumento e a conclusão, a crença de que existe uma relação entre “ser inteligente” e “resolver com rapidez um problema”, e “ser bonita” e “conquistar os homens”. Ainda podemos dizer que, nesses dois casos, o segundo segmento é conclusão do primeiro.

Quanto à *forma tópica extrínseca*, os dois autores entendem que esse tipo de encadeamento se fundamenta mediante outros *topoi* diferentes dos intrínsecos. Como exemplos de formas tópicas extrínsecas, Anscombe e Ducrot (1994, p. 250) explicam que essas formas se fazem presentes nos enunciados que se seguem:

Exemplo 28:

Pedro é rico: é, *portanto*, avaro.

Alberto é um gênio: é, *portanto*, insuportável.

Diferentemente do que ocorre com as formas tópicas intrínsecas, com as extrínsecas temos, portanto, segmentos que, de alguma forma, opõem-se ou que possibilitam ao interlocutor recuperar algum tipo de crença, conhecimento já com/partilhado³⁸ por, pelo menos, um pequeno grupo de uma comunidade.

Destarte, percebemos que “ser insuportável” não é uma característica/explicação ou justificativa para ser um gênio. Porém, há uma grande crença, que é compartilhada pelos indivíduos, de que os grandes homens sábios da história, os gênios, são pessoas “chatas”; assim como “ser avaro” não pode ser concebido como descrição de “ser rico”, mas, comumente, comungamos da crença de que pessoas muito ricas são “mesquinhas, avaras”.

³⁸ Adendo apresentado à Teoria da Argumentação na Língua por Espíndola (2004).

Buscando dar outro direcionamento à utilização dos *topoi*, Ducrot (1995a) admite que algumas palavras têm “conteúdo lexical” – verbos e substantivos – e, essas palavras, poderiam ser vistas como “pacotes de *topoi*”. A aplicabilidade dessas palavras, por sua vez, possibilita indicar, então, certos tipos de discursos a depender das situações.

O autor toma como exemplo, para explicar seu pensamento, a palavra “trabalho” e afirma que essa palavra evoca discursos, a partir de enunciados como “Pedro trabalhou”, do tipo:

Exemplo 29:

Ele vai, então, estar cansado.

Ou

No entanto, ele não estará cansado.

Essas possibilidades de discursos podem ser explicadas devido ao fato de a significação de algumas palavras comportar um certo tipo de gradualidade. Lembremos, pois, que, como já dissemos anteriormente, a gradualidade é uma das características dos *topoi*.

O autor (1995a, p. 146), então, explica que “Il faut montrer que les mots ont, d’après leur sémantique propre, des degrés d’applicabilité différents”³⁹. As palavras (adjetivos e advérbios), dessa forma, serão, portanto, os termos determinados pelos predicados, agrupados por esse autor em verbos e substantivos.

A partir do interesse de Ducrot nessas palavras – adjetivos e advérbios – que podem ser aplicadas aos predicados, de forma que podem aumentar ou diminuir a força com que é aplicada, é que Ducrot (1995a, p. 146) propõe a noção de modificadores enquanto “[...] les mots qui déterminent les prédicats⁴⁰”.

Ainda consoante esse autor, é possível distinguir dois tipos de modificadores: os *realizantes* e os *derrealizantes*. O modificador tido como realizante (MR) é aquele que aumenta a força aplicada aos predicados, quando de uma determinada situação. Quando, por outro lado, esse modificador diminui ou inverte a força do *topoi* que deve ser aplicado, tem-se, portanto, o caso de um modificador derrealizante (MD).

Assim, explica o autor (1995a, p. 146):

³⁹ É preciso mostrar que as palavras têm, junto a sua própria semântica, graus de aplicabilidade diferentes. (Tradução nossa).

⁴⁰ [...] as palavras que determinam os predicados. (Tradução nossa).

[...] parmi eux, je nomme ‘réalisants’ (MR) ceux qui accroissent cette force, et ‘dérealisants’ (MD), ceux qui l’abaissent (on m’a suggéré le mot ‘dénaturant’, qui correspond bien à ce que je veux dire, mais qui n’a pas de contre-partie positive, et m’obligeait à fabriquer, sur le modèle du latin philosophique, et en transformant son sens, un adjectif ‘naturant’)⁴¹. (1995, p. 146).

Partindo dessa apresentação/denominação do que seriam esses dois tipos de modificadores, esse autor postula que, para verificar se um termo *Y* funciona como modificador realizante (MR) de *X*, é preciso aplicar o seguinte critério: “*X*, e inclusive *XY*”. Dessa forma, é possível ter como resultado desse “teste” o enunciado: Pedro é um parente (e inclusive) próximo. O predicado “próximo” aumenta a força com que a palavra “parente” deve ser atualizada, não é qualquer parente, mas aquele “parente próximo”, que se faz presente.

O autor apresenta, também, alguns critérios para a identificação de um modificador derrealizante. Desse modo, uma palavra lexical será compreendida com um modificador derrealizante (MD), em relação a um predicado *X*, se, e somente se, o sintagma *XY* atender às seguintes condições:

- (i) não for tido como contraditório;
- (ii) tiver uma força argumentativa inversa ou uma força argumentativa inferior a *X*.

Os exemplos apresentados por Ducrot (1995a, p. 148), são os seguintes:

Exemplo 30:

- i- Pedro é um parente, **mas** (*um parente*) distante.
- ii- Pedro é um parente, **mas** (*um parente*) próximo.

A noção de *parente* está relacionada a algo próximo. Ao se utilizar “parente distante”, o adjetivo aplica uma força, *topoi*, que modifica a significação de parente, isto é, distancia ou diminui, daí, nesse caso, esse adjetivo funciona como modificador derrealizante, como vislumbramos em (i).

⁴¹ [...] entre eles, nomeio realizante (MR) aqueles que acrescentam uma força e derrealizante aqueles que a baixam (foi-me sugerido a palavra “desnaturalizante” que corresponde àquilo que quero dizer, mas que não tem uma contrapartida positiva, e me obrigou a fabricar, ao modelo do latim filosófico, e transformando seu sentido no adjetivo “naturalizante”). (Tradução nossa).

O segundo exemplo, para o autor, não ocorre a presença de um enunciado agramatical, mas de um certo tipo de forma que demanda uma condição particular de enunciação, por exemplo, uma situação em que algo é solicitado a Pedro e pelo, fato de ele ser um parente próximo, isso colocar em risco a realização de uma determinada atividade.

Também com o intento de exemplificar e diferenciar os dois tipos de modificadores, Ducrot (1995a, p. 149) apresenta os exemplos seguintes:

Exemplo 31:

Derrealizantes	Há um problema, mas <i>fácil</i> . Há uma solução, mas <i>difícil</i> .
Realizantes	Há uma solução, mas <i>fácil</i> . Há um problema, mas <i>difícil</i> .

Nos enunciados do exemplo 31 apresentado, observamos que os adjetivos “fácil” e “difícil” funcionam, respectivamente, como modificadores, ora realizante ora derrealizante das palavras “solução” e “problema”.

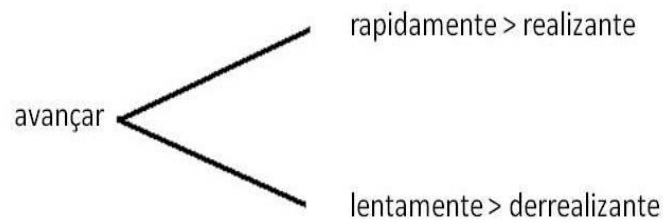
Com base nos exemplos acima, já tendo aplicado os critérios anteriormente estabelecidos, o autor, de forma mais clara, expõe os dois exemplos ulteriores:

Exemplo 32:

- X avançou, mas lentamente.
- X avançou, e mesmo rapidamente.

Atentemos para o fato de que um *avanço rápido* é maior do que um *avanço lento*, ainda que um avanço lento seja considerado, também, algo positivo. Nesse caso, o avanço rápido torna-se superior ao avanço lento. Mais uma vez chamamos a atenção para a questão da gradualidade. Assim, a relação de modificação entre avançar em relação ao seu modificador *lentamente* e *rapidamente* é:

Figura 07:



Fonte: Figura elaborada pelo autor.

Apoiada em questionamentos em relação aos enunciados encadeados pelo conector utilizado na língua francesa “mais” (*mas* em português), tendo em vista o caráter de coorientação fornecido por esse conector, Garcia Negroni (1995) apresenta um terceiro tipo de modificador: o sobre-realizante.

Conforme essa autora (1995) argumenta, é preciso postular que os modificadores que são introduzidos nos enunciados por um conector “mas”, que além de valor de coorientação tenha valor de adição, devem ser denominados (ou percebidos) como um modificador sobre-realizante (MS), na estrutura “X, *mas* (X) Z”.

Como critério para tal posicionamento em relação ao MS, a referida autora explica que esse consiste na possibilidade de enunciar “X, *mas* (X) Z”, onde Z é um modificador reforçador de uma orientação argumentativa em relação à X, sem a necessidade de se recorrer aos movimentos discursivos complexos, sob o objetivo de interpretar um determinado encadeamento.

Garcia Negroni (1995, p. 106) explica ainda que:

[...] les M.S. dont l'énonciation se voit, de manière caractéristique, accompagnée d'un accent d'intensité, constituent une classe, avec des propriétés sémantiques spécifiques, distincte de celles des M.R. et de M.D. Et ce sont ces propriétés qui expliquent, entre autres, la possibilité de leur insertion dans les suites X, MAIS (X) Z, en particulier le fait qu'une certaine opposition puisse être établie entre le M.S. et le prédicat X modifié⁴².

⁴² Os M.S. cuja enunciação se vê, de maneira característica, acompanhado de um acento de intensidade, constituem uma classe, com propriedades semânticas específicas, distinta daquelas dos M.R e M.D. E são essas propriedades que explicam, entre outras, a possibilidade de sua inserção na sequência Z, mas (X) Z, em

Assim, uma das características do modificador sobre-realizante seria, além de reforçar a orientação argumentativa do predicado X, o de indicar o grau máximo da gradação, além, conforme as palavras dessa autora, o de revelar sentimentos e atitudes do locutor. Para Negroni (1995), este tipo de modificador representa sempre um comentário do locutor.

Buscando resumir esses três tipos de modificadores, podemos pensar da seguinte forma: na estrutura “X, MAS (X) Z”, é preciso uma releitura do predicado para realizar a interpretação do modificador introduzido pelo “*mas*”, enquanto que nos casos com M.R e M.D, essa releitura não se faz necessária.

Pode-se observar um caso com um modificador sobre-realizante no exemplo que se segue:

Exemplo 33:

O partido X perdeu, *mas* de maneira arrasadora.

Para a autora supracitada, é possível pensar no enunciado do exemplo 33 como: “O partido X perdeu, “*mas* perdeu” de maneira arrasadora.” Não foi qualquer tipo de derrota sofrida pelo partido X. Assim, o locutor deixa registrado no enunciado o seu ponto de vista sobre a forma como o partido perdeu. Ou, ainda, seria possível uma leitura como: “O partido X não só perdeu, *mas* perdeu de maneira arrasadora”.

Encerrando a discussão sobre os *topoi*, entendendo que é preciso, quando da utilização dos *topoi*, ativar conhecimentos aceitos por uma determinada comunidade, Anscombe (1995b, p. 38) aponta que a passagem de um argumento a uma conclusão é realizada por meio de alguns caminhos. Esses caminhos podem ser de forma direta ou indireta, e que em uma enunciação “[...] le locuteur donne des indications sur le chemin qu`il a choisi, et interprétant tente de reconstruire un itinéraire a partir des indications fournies”⁴³.

Ao tratar de informação compartilhada e os *topoi* na análise das partículas “né” e “eu acho que” e tentando “resolver” o problema existente com a dificuldade em diferenciar um *topos* de uma informação compartilhada, Espíndola (2000, p. 1672)⁴⁴ estabeleceu que uma

particular o fato que uma certa oposição possa ser estabelecida entre os M.S. e o predicado X modificado. (Tradução nossa).

⁴³ [...] o locutor dá as indicações sobre o caminho que ele escolheu e interpretando tenta reconstruir o itinerário a partir das indicações fornecidas. (Tradução nossa).

⁴⁴ Destacamos que as informações compartilhadas não são trabalhadas por Ducrot em seus estudos. Surgem, a partir de Espíndola (2005), diante da dificuldade de classificar algumas expressões que se fazem presentes em seu *corpus* de análise, o gênero entrevista.

informação compartilhada deveria ser entendida como uma “[...] proposição acerca de um fato/pessoa/objeto/situação, cujo conteúdo, embora filtrado por valores de um grupo de referência, não traduz um valor”.

De outra forma, a informação compartilhada, ainda que apresente uma proposição acerca dos elementos pontuados acima, para essa autora, não pode ser contestada. O *topos*, por sua vez, para essa pesquisadora, não deixaria de ser uma informação compartilhada. Ainda conforme essa estudiosa (2000), o *topos* “[...] traduz um princípio geral (opinião) que reflete os valores de um grupo de referência, é geral e gradual [...]” podendo ser aplicado em distintas situações e, portanto, poderia ser contestado.

Explicando, ainda, a diferença entre o *topos* e a informação compartilhada, e a dificuldade, em alguns casos, em definir quando é um e quando é outro, Espíndola (2000, p. 1673), expõe dois exemplos:

Exemplo 34:

E* Você acha qui'atuaw situaçãu du Brasiw, essa situaçãu tãu difíciw é cuwpa só Du goverhnu ou u povu tem a sua pahcela di cuwpa?

I* U povu tem a sua pahcela de cuwpa. Pohqui é... cada povu tem u govehnw qui mereci, eu acho qui aí, também extá a educaçãu. Pohque, si você é bem educadu, você sabi <voh>, votah bem.

A autora identifica o seguinte *topos*:

Topos: “quanto mais educação, mais poder de escolha”.

Exemplo 35:

E* Dêpois di casada em que sua vida mudô?

Informação compartilhada: o tempo não retroage.

I* Minha vida mudo [in] – in bucadu di coisa, i eu achu qui jamai0 vai vowta# au meu tempu qu'eu era antigamenti, puqu'eu to ficandu maiz velha né!../

Assim, Espíndola (2000) percebe que nas duas ocorrências por ela analisadas há uma diferença, embora as duas constituam opiniões: na primeira ocorrência há, portanto, um *topos*

e na segunda, uma informação compartilhada, tomando por base a distinção anteriormente elaborada por essa estudiosa.

A nós, parece-nos que, aliada à ideia de crença (conhecimento partilhado por uma comunidade), a teoria dos *topoi*, de certa maneira, “quebra” com a proposta da Teoria da Argumentação na Língua, quando da sua inspiração estruturalista. Se a língua é por natureza argumentativa e na sua própria estrutura há elementos que orientam os enunciados para determinadas conclusões, o ato de, agora, com a teoria dos *topoi*, ir buscar informações fora da estrutura linguística, ou seja, nas crenças aceitas pelos membros de um grupo de pessoas, parece algo meio contraditório com a proposta inicial da TAL.

No artigo “Os *topoi* na teoria da argumentação na língua”, Ducrot (1999), percebendo que os estudos apresentados com base na teoria dos *topoi* estavam muito próximos de uma perspectiva retórica, reviu sua posição quanto ao fato de ter percebido a argumentação como a realização constituída por meio de argumentos e conclusões, e passa a percebê-la através da ideia de encadeamento discursivo. Dessa maneira, o autor reconhece que haveria uma dependência entre o argumento e a conclusão, estando estes, portanto, mutuamente relacionados.

Segundo Campos (2007), quando Ducrot introduz a noção de *topos* à sua teoria, enquanto intermédio entre o argumento e a conclusão, deixa revelar, além de um lapso existente entre o argumento e a conclusão, que sua opção teórica está próxima do ponto de vista da retórica do discurso.

Assim, se é preciso buscar em conhecimentos exteriores à língua – crenças, conhecimentos partilhados pela comunidade – informações para a produção de sentido do enunciado, estaria a argumentação, agora, ainda, inserida na própria estrutura da língua?

No entanto, se as conclusões são elaboradas a partir dos nossos conhecimentos e, claro, dentro do que é possível no enunciado, a Teoria dos *Topoi* se mostra ainda, com muita vitalidade, pois não é possível, por exemplo, pensar em uma conclusão como “vai ter sucesso na vida” se, de alguma forma, o interlocutor não compartilhar da crença de que o “estudo leva ao sucesso”, como bem já foi levantando por Espíndola (2004).

Dessa forma, objetivando apresentar alguns esclarecimentos sobre os seus próprios questionamentos quanto à utilização da teoria dos *topoi*, Ducrot (2002, p. 20) expõe os dois exemplos seguintes:

Exemplo 36:

É tarde; **portanto** Pedro deve estar aí. (1)

É cedo; **portanto** Pedro deve estar aí. (2)

Observamos que o tema do enunciado é o mesmo, a presença de Pedro, mas os dois exemplos determinam sequências diferentes, além disso, a conclusão também foi realizada por meio de argumentos igualmente opostos.

Conforme podemos perceber, em 1 é permitido acrescentar, ainda, “e talvez há muito tempo”, ao passo que em 2 só seria permitido acrescentar “Pedro não deve ter partido”.

Por conseguinte, baseando-nos na explanação desse autor, é possível pensar que, como já vimos anteriormente, o encadeamento argumentativo diz respeito a uma única entidade (ou enunciado) semântica, enquanto que, como estamos vendo agora, nesses últimos exemplos, a argumentação diz respeito a três elementos: um argumento, uma conclusão e um *topos*, que, como já foi dito em momento anterior, funciona como o caminho que possibilita a passagem do argumento para a conclusão.

A partir dessa percepção, Ducrot (2002) inicia seu questionamento quanto ao papel dos *topoi* e passa, então, a não mais perceber esse “terceiro elemento” como o responsável pelos encadeamentos argumentativos. O entendimento, agora, é o de que as relações entre os enunciados que comportam “donc/portanto” e “pourtant/no entanto” podem produzir o que o autor denominará de um “bloco semântico”.

Com base nesse “novo” posicionamento, Ducrot (2002) entende que volta a se manter fiel à inspiração estruturalista para a sua Teoria da Argumentação na Língua, uma vez que as palavras – no interior dos enunciados – continuarão, como no início dos postulados, a ser observadas apenas no campo de suas possibilidades discursivas, isto é, suas possibilidades ou não de continuação nos enunciados, e não por intermédio de conhecimento anterior (prévio) da realidade exterior ao enunciado.

A Teoria dos Blocos Semânticos constitui a segunda fase, ou estágio atual, dos estudos da Teoria da Argumentação na Língua, no entanto, destacamos que não nos deteremos nos postulados apresentados pelos autores da semântica argumentativa no que tange esse novo estágio, tendo em vista o fato da não utilização dessa teoria nas nossas análises e por acreditarmos que apenas com a terceira etapa da primeira fase, a Argumentação como constituinte da significação, e a Teoria dos *Topoi*, ser possível realizar as análises por nós objetivadas.

Ao longo das questões levantadas até o presente momento, é preciso que alguns pontos sejam salientados:

i – mesmo tendo a teoria apresentado uma evolução ao longo das últimas três décadas e, claro, o posicionamento dos autores tenham se redirecionado, apoiar-nos-emos nos postulados apresentados na terceira fase da Teoria da Argumentação na Língua, *A argumentação como constituinte da significação*, quando, para os autores dessa teoria, a argumentação se faz presente na própria estrutura da língua por meio de determinados elementos ditos gramaticais bem como nos apontamentos sobre os conceitos e utilização dos elementos modificadores, por entendermos que essa fase, para o nosso propósito, torna-se suficiente;

ii – sobre a teoria dos *topoi*, ainda que em um determinado momento essa tenha sido percebida como incapaz de dar conta da necessidade de explicar de forma estrutural a presença de outros pontos de vista nos enunciados, já que precisava ir ao exterior da língua – à crença e às questões culturais – para propor a existência de possíveis conclusões, entendemos que a leitura de um enunciado exige o conhecimento partilhado, isto é, a conclusão que o leitor/interlocutor irá elaborar dependerá, também, das suas crenças e das informações que são compartilhadas, e não tão somente do valor semântico das palavras. Ressaltando apenas que essas noções já foram discutidas com base em Espíndola (2004).

iii – conforme já mencionamos anteriormente, ainda que não seja do nosso interesse a Teoria dos Blocos Semânticos, a nomenclatura utilizada pelos autores dessa teoria, no caso dos *conectores transgressivos* equivale ao que será utilizado em nossas análises como *operadores de contraposição*.

Dessa forma, diante da teoria ora apresentada, e do nosso recorte teórico, os três princípios acima elencados, refletem, também, nossas escolhas metodológicas, com o objetivo de delimitar nossa ação no campo das análises.

A seguir, será apresentada a Teoria Polifônica da Enunciação, teoria esta que, no âmbito da nossa pesquisa, complementa a TAL e tem sua presença justificada dada à sua importância no trato com os operadores e a observância da presença de pontos de vista nos enunciados.

Dessa forma, passaremos a abordar, a seguir, a questão da Teoria Polifônica da Enunciação.

2 A TEORIA POLIFÔNICA DA ENUNCIÇÃO E OS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO: relações argumentativas

Acreditariam se eu dissesse aos homens
que nascemos tristemente humanos
e morremos flor?
Hilda Hilst (2003, p. 74)

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a Teoria Polifônica da Enunciação, a partir do uso inicial desse termo, em Bakhtin (1929[1981])⁴⁵, até a transposição dessa noção de polifonia para os estudos linguísticos, conforme é visto em Ducrot (1987, 1988). Ainda é intento nosso oferecer ao leitor uma exposição no que se refere ao nosso objeto de estudo, os operadores de contraposição, a partir do que é proposto pela Teoria da Argumentação na Língua e por estudiosos como Koch (2004) e Guimarães (1987) bem como expor algumas considerações a respeito do fenômeno da Modalização.

2.1 A Teoria Polifônica da Enunciação

No texto *Esboço para uma teoria polifônica da enunciação*, de 1987, Ducrot, logo de início, já deixa claro o seu objetivo ao propor essa teoria no campo da linguística: apresentar

⁴⁵ A obra original data de 1929, no entanto, estamos utilizando uma edição datada de 1981.

uma contestação sobre o pensamento hermético que existe em relação à unicidade do sujeito, pois, conforme Ducrot (1988, p. 16), “[...] el locutor de un enunciado no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto numero de personajes”⁴⁶.

Inicialmente, é relevante ressaltar que, originalmente, o termo polifonia foi utilizado no universo musical, para assinalar um tipo de composição musical na qual várias vozes se sobrepunham.

No contexto literário, com Bakhtin, de quem Ducrot (1987) tomou emprestado esse termo, a polifonia foi incorporada diante da constatação de que, segundo Ducrot (1987, p. 161), para Bakhtin, “[...] há toda uma categoria de textos, e notadamente de textos literários, para os quais é necessário reconhecer que várias vozes falam simultaneamente, sem que uma dentre elas seja preponderante e julgue as outras”.

Bakhtin (1981), no campo literário, utilizou-se do termo polifonia para traçar uma oposição entre duas formas de literatura: a dogmática e a polifônica.

Nas ideias desse autor, a literatura dogmática é caracterizada pela presença apenas de uma voz, a do autor, ou de várias personagens. No entanto, ainda que haja a presença de diversas personagens, todas elas são julgadas pelo autor da obra, visto que ele é quem determina a ação e o pensamento das personagens presentes. Para Bakhtin (1981), portanto, o caso em que se pode observar esse tipo de literatura, marcada pela presença de uma só voz, é visto em exposições teóricas e ainda em ensaios.

A literatura do tipo polifônica, popular ou ainda carnavalesca é caracterizada pela presença de diversos personagens que, segundo Bakhtin (1981), apresentam-se por si mesmos, tal como as máscaras de carnaval. Nesse tipo de literatura, as personagens não sofrem julgamentos por parte do autor, e, nesse caso, o sentido geral da obra advém da relação (ou confrontos) entre as personagens, sem que para isso seja necessário que o autor exponha o seu ponto de vista.

A obra de Dostoievski pode ser considerada como exemplo potencial da literatura do tipo polifônica, pois, conforme Bakhtin (1981, p. 21):

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos em vontade individual, então, é precisamente na polifonia que ocorre a combinação para além dos limites

⁴⁶ [...] o locutor de um enunciado não se expressa [nunca diretamente, mas que põe em cena no mesmo enunciado um certo número de personagens. (Tradução nossa).

de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento.

Nesse caso, essas vontades individuais são apresentadas pelas personagens presentes nos romances de Dostoiévski, as quais são tidas como livres e falam por si só, isto é, trazem seus posicionamentos a respeito de determinados temas. Por isso, para Bakhtin (1981, p. 44), “[...] essa multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenevalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski.”

O questionamento de Ducrot (1987) em relação à percepção de Bakhtin (1981) é pelo fato de este último autor ter visualizado a presença dessas várias vozes apenas nos textos, isto é, nos conjuntos (ou sequências) de enunciados, mas não nos enunciados que constroem os textos.

Para a fundação de sua Teoria Polifônica, Ducrot (1987), conforme o próprio autor faz questão de ressaltar, observa ainda os estudos desenvolvidos por Ann Banfield (1979) sobre o estilo indireto livre. O autor percebe a importância dessa autora americana, quando esta assevera que no discurso em estilo indireto livre há um ponto de vista que pode não pertencer ao autor empírico do enunciado, mas ao ponto de vista de um “sujeito de consciência”, termo este utilizado pela autora.

Todavia, nas palavras desse autor, Banfield (1979) se contradiz quando postula, em suas análises, que o locutor de um enunciado seja também o seu sujeito de consciência e que só pode haver “sujeito de consciência” nos enunciados. O sujeito de consciência para essa autora equivale ao enunciatador nos estudos ducrotianos.

É interessante salientar, ainda, que os estudos sobre o estilo indireto livre empreendidos e apresentados por Banfield (1979) foram questionados por teóricos como Authier-Revuz (1978) e Plénat (1979), quando estes detectam problemas na relação entre os dois princípios “um enunciado = um sujeito de consciência” e “locutor = sujeito de consciência”.

Cerquiglioni (1984), por sua vez, ressalta a importância dos estudos empreendidos por Plénat e Authier-Revuz quando aponta que, com esses dois estudiosos, foi possível mostrar através de enunciados como “Parece que Pedro está doente” que o locutor e o enunciatador não são os mesmos, por entender, assim, que, devido à situação da comunicação, os discursos veiculam o discurso do outro, nesse caso, como trata Authier-Revuz, a heterogeneidade discursiva.

Ducrot (1987, p. 161), dessa forma, ressalta que sua teoria tem bastante influência desses dois autores (Authier-Revuz e Plénat), além dos estudos empreendidos por Bakhtin, na literatura, ainda que este último não tenha chegado a “[...] colocar em dúvida o postulado segundo o qual um enunciado isolado faz ouvir uma única voz”.

Dando continuidade aos seus estudos, Ducrot (1987) apresenta as três propriedades de um “sujeito único” – conforme estudos que creem na unicidade do sujeito falante –, que posteriormente serão criticadas por esse mesmo autor, a saber: capacidade psico-fisiológica para a produção de um enunciado; ser a origem do ato ilocutório presente na produção do enunciado e ser designado, no enunciado, por meio de marcas linguísticas de primeira pessoa, em contexto simples e em enunciado simples.

Entretanto, Ducrot (1987, p. 180) apresenta os enunciados que se seguem, como exemplos, para discutir essa percepção da unicidade do sujeito:

Exemplo 37:

A: Onde você estava na semana passada?

B: Na semana passada, eu estava em Lyon.

Segundo o autor (1987), não há problema em “[...] atribuir à mesma pessoa as três propriedades constitutivas do sujeito falante”. No entanto, quando tais critérios são aplicados, ainda que seja a um enunciado simples em certo contexto um pouco mais complexo, a ideia de unicidade do sujeito começa a demonstrar problema. É o caso, por exemplo, do enunciado seguinte, também sugerido pelo referido autor (1987, p. 180):

Exemplo 38:

L: “Ah! eu sou um imbecil; muito bem, você não perde por esperar!”

Em um contexto em que L (o locutor) retruca a alguém, vejamos, portanto, que L é o responsável pela produção do enunciado. Todavia, o primeiro enunciado, “Ah! eu sou um imbecil” não é de sua responsabilidade e a prova disso é que ele retruca o que foi apresentado nessa primeira parte com “muito bem, você não perde por esperar”.

Logo, é perceptível e pertinente dizer que o sujeito não é único nesse enunciado. Ainda consoante Ducrot (1987), os enunciados complexos constituídos pela conjunção “mas”

também podem ser apontados como enunciados que servem para negar o pensamento da unicidade do sujeito nos enunciados, e nos apresenta o seguinte exemplo:

Exemplo 39:

Pode ser que você não tenha dormido, *mas*, de qualquer forma, você roncou solenemente.

Observamos que o locutor não poderia ser responsabilizado pelas duas informações apresentadas no enunciado (1ª - pode ser que você não tenha dormido) e (2ª - de qualquer forma, você roncou). Para o autor (1987), é razoável responsabilizar o locutor apenas pela segunda informação, mas não pela primeira, pois esta pode ser compreendida como uma retomada do discurso de um “alguém” envolvido no diálogo, e que, nesse exemplo, teria afirmado que não havia dormido durante toda a noite.

Considerando, pois, que a ideia de sujeito falante, conforme Ducrot (1988), pode remeter a várias outras personagens, o autor apresenta e exemplifica, então, as noções/funções de sujeito empírico (SE), locutor (L), e enunciadores (E), salientando, como bem o faz o autor, que esses diversos “sujeitos” têm *status* linguísticos diferentes.

O *sujeito empírico* (SE) pode ser percebido como o produtor efetivo do texto, ou seja, quem escreveu/redigiu determinado texto: declaração, ofício, circular administrativa, resumo etc. Um exemplo da participação desse (SE) pode ser encontrado na produção de um ofício, quando o responsável, de fato, pelo conteúdo apresentado nesse texto/documento não é a/o secretária/o, mas quem o assina. Nesse caso, o chefe ou diretor do departamento que envia o ofício.

Por isso, como pontua Ducrot (1988), o grande questionamento em relação ao sujeito empírico (SE) é o da impossibilidade ou dificuldade de sua determinação, pois como bem discute Ducrot (1988, p. 16), quando de um enunciado em uma circular administrativa, por exemplo, “[...] a quién voy a considerar como productor de este enunciado: a la secretaria, al funcionario que dictó la circular, al funcionario de grado superior que tomó las decisiones que allí se anuncian?”⁴⁷

Da mesma forma como há dificuldade na identificação do (SE) no texto escrito, a repetição de nossos discursos, cotidianamente, também pode ser tomada como exemplo para

⁴⁷ [...] a quem vou considerar como produtor deste enunciado: a secretaria, o funcionário que ditou a circular, o funcionário de grau superior que tomou as decisões que ali se anunciam?. (Tradução nossa).

tal questão, visto que aquilo que se diz em determinado momento pode ser a soma de tudo o que já foi lido e/ou escutado em outros momentos anteriores, daí a dificuldade em perceber o responsável “original” por aquilo que se diz.

No entanto, de alguma forma, isentando o linguista desse problema, Ducrot (1988, p. 17) assevera que o linguista não deve se preocupar com as condições externas de produção do enunciado, porque o linguista semanticista “[...] debe preocuparse por el sentido del enunciado, es decir debe describir lo que dice el enunciado, lo que éste aporta. De manera que lo que le interesa es lo que está en el enunciado[...]”⁴⁸.

Ainda podemos perceber, de acordo com o posicionamento desse autor, que a necessidade da determinação do (SE) parece ser mais uma preocupação do sociolinguista, do pragmático ou do analista do discurso, e não do semanticista.

No tocante à noção de *locutor* (L), Ducrot (1987, p. 182) o define enquanto “[...] 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”. Esse locutor, ainda de acordo com os apontamentos desse autor, possui marcas linguísticas na própria estrutura do enunciado, como marcas de primeira pessoa (*eu, me, mim* etc.) e ainda pode haver marcas espaciais e/ou temporais (*aqui, agora...*).

Um exemplo com a presença do locutor (L) pode ser observado no texto seguinte:

Exemplo 40:

AUTORIZAÇÃO

Eu, (**nome completo**), RG nº _____, residente na (**rua, nº, bairro, cidade**), AUTORIZO o(a) meu(minha) filho(a) (**nome completo da criança ou adolescente**), a viajar para * _____, acompanhado(a) de seu(sua) pai(mãe) (**nome completo**), RG nº _____.

Esta autorização tem validade de ** _____ e é expedida em duas vias, uma das quais permanecerá com a Polícia Federal, e a outra deverá permanecer junto aos documentos do(a) menor, não podendo esta ser retida por qualquer órgão ou autoridade, sob nenhum pretexto ou motivo.

São Paulo, ____ de _____ de 200_.

(assinatura) (reconhecer firma por autenticidade ou por semelhança – Res. CNJ 131/2011)

Fonte: <http://www.maeviajante.com/2011/12/viajando-com-menores-para-o-exterior.html>

⁴⁸ [...] deve preocupar-se pelo sentido do enunciado, quer dizer, deve descrever o que diz o enunciado, o que este aporta. De maneira que o que interessa é o que está no enunciado. (Tradução nossa).

Logo, ao observarmos atentamente, percebemos que o sujeito empírico poderia ser a secretária da escola ou mesmo o vice-diretor, no entanto, a responsabilidade pelo enunciado que se faz presente no documento, o *gênero autorização*, é atribuída à pessoa que assinou, enquanto locutor do texto, ainda, nesse caso, designado pela marca linguística de primeira pessoa “eu”, em concordância com o verbo em primeira pessoa “autorizo”.

Ducrot (1988, p. 18) chama a atenção para a necessidade de diferenciar o locutor (L) do sujeito empírico (SE), porque essa distinção permite “[...] conceder la palabra a seres que son incapaces de hablar”⁴⁹. Essa questão de seres inanimados poderem falar ocorre, por exemplo, com os cestos de lixo. Imaginemos, pois, a partir do exemplo que esse autor (1988, p. 18) nos apresenta, que ao passear pela rua de uma cidade nos depararmos com um cesto de lixo suspenso em um poste com o seguinte enunciado:

Exemplo 41:

Não hesite em me utilizar.

É óbvio que, ainda que no enunciado exista a marca linguística de primeira pessoa “me”, é indubitável que o cesto de lixo não é responsável pela produção desse enunciado. Logo, não se pode atribuir ao cesto a função de sujeito empírico, mas a quem, de fato, produziu tal enunciado.

Dessa forma, precisa-se deixar registrado que, embora o cesto não seja o (SE), já que não coube a ele a produção real do enunciado, ele pode ser considerado o locutor L, visto que a ele é atribuída a responsabilidade pelo enunciado, devido, nesse caso, à presença da marca de primeira pessoa “me”.

É importante destacar, ainda, que, após ter distinguido o locutor “ser do discurso” do sujeito falante, Ducrot (1987), no interior da noção de locutor, apresenta ainda a distinção do “locutor enquanto tal”, representado por (L), e o locutor enquanto “ser do mundo”, representado por (λ). Para esse autor, L é o responsável pela enunciação e pode ser considerado exclusivamente por esta função. Já o locutor λ pode ser analisado como uma “pessoa completa”, que, conforme Ducrot (1987, p. 188), possui, dentre outras propriedades, “[...] a de ser a origem do discurso”.

⁴⁹ [...] conceder a palavra aos seres incapazes de falar. (Tradução nossa).

Em relação aos enunciadores, Ducrot (1988, p. 19-20), postula que “[...] todo enunciado apresenta un cierto número de puntos de vista relativos a las situaciones de las que se habla [...]”⁵⁰ e as origens dos diferentes pontos de vista que se fazem presentes no enunciado, o autor denomina de enunciadores. Salientando que os enunciadores não são pessoas, mas pontos de vista abstratos.

Ainda com o objetivo de distinguir e explicitar bem as funções do locutor e do enunciador, no texto *Quelques raison de distinguer «locuteurs» et «énonciateurs»*, sem data, Ducrot apresenta os enunciadores como personagens que funcionam como “intermediários” – termo empregado pelo autor – entre o locutor e os pontos de vista.

Os pontos de vista estariam relacionados a um enunciador e este, por sua vez, ao locutor, como explica o autor, no mesmo texto, (s/d, p. 2) que “A chaque point de vue je relie un “énonciateur”, presente comme la source de ce point de vue [...] par définition l’énonciateur adhère donc au point de vue qui lui est attribué et ne saurait s’en distancier”⁵¹.

A presença de alguns pontos de vista, isto é, de enunciadores postos em cena pelo locutor responsável pelo enunciado, pode ser observada no exemplo, sugerido por Ducrot (1988, p. 69), que se segue:

Exemplo 42:

Faz bom tempo, mas me doem os pés.

E1: faz bom tempo

E2: irei à praia

E3: mas me doem os pés

E4: não irei à praia.

Conforme é possível verificar, o locutor traz para o enunciado quatro enunciadores diferentes (E1, E2, E3 e E4) com os quais mantém relações de aprovação, rechaço e identificação. Essas relações serão melhor discutidas nas próximas sessões.

Após ter percebida a presença de algumas vozes no interior de um enunciado, o que faz cair por terra a tese da unicidade do sujeito falante, objetivo inicial de Ducrot ao propor

⁵⁰[...] todo enunciado presente um certo número de pontos de vista relativos às situações das quais se fala. (Tradução nossa).

⁵¹A cada ponto de visto ligo um “enunciador”, apresentado como a origem desse ponto de vista [...] por definição, o enunciador adere então ao ponto de vista que lhe é atribuído e do qual não se distancia. (Tradução nossa).

sua teoria polifônica da enunciação, o supracitado autor apresenta dois tipos de polifonia: a *polifonia de locutores* e a *polifonia de enunciadores*.

A *polifonia de locutores* ocorre quando em um só enunciado percebe-se a presença de mais de um locutor. O discurso relatado em estilo direto é um exemplo dessa ocorrência desse tipo de polifonia.

Vejam os exemplos que se seguem apresentados por Ducrot (1987, p. 185):

Exemplo 43:

João me disse: eu virei.

Inicialmente, chama-nos a atenção a marca linguística “eu” e nome próprio “João”, o que nos faz inferir que não se trata da mesma pessoa. Percebemos, assim, a presença de dois locutores nesse enunciado, L1 e L2. Ao locutor 1 é atribuída a responsabilidade pelo enunciado como um todo, em sua globalidade, “João me disse: eu virei”. Ao segundo locutor, L2, é atribuída a responsabilidade apenas pelo segmento “eu virei”. Assim, o que ocorre nesse caso, é que o locutor 1 relata, em seu discurso, o que foi apresentado no discurso de L2, o “eu virei”.

Ainda consoante esse autor (1987, p. 185), com o discurso relatado em estilo direto, é possível realizar desdobramentos capazes de produzir:

→ ***Eco imitativo:***

A: “Eu não estou bem”

B: “Eu não estou bem”; não pense que você vai me comover com isso”.

→ ***Discurso imaginário:***

“E se alguém me dissesse *vou sair*, eu lhe responderia...”.

Ducrot (1987) deixa, então, registrado que o discurso relatado em estilo direto – diferente do que vem sendo percebido, como “formas truncadas, desviantes e anormais” – se refere, portanto, a um caso particular de dupla enunciação.

A *polifonia de enunciadores* ocorre, por sua parte, no momento em que há a presença de diversos pontos de vista em um único enunciado. Os enunciadores, para Ducrot (1987, p. 192), são vistos como:

[...] 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 o seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.

E esse posicionamento dos enunciadores é interessante, pois, como já dissemos, trata-se dos pontos de vista que são postos em cena pelo locutor. Ou seja, o enunciador só tem existência na sua relação com o locutor, daí o fato de pensarmos que eles, os enunciadores, não falam no sentido material, concreto, mas, como vimos, são “perspectivas abstratas”.

Dessa maneira, ainda de acordo com Ducrot (1987, p. 193), é o locutor, enquanto responsável pelo enunciado, quem “[...] dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes”. Além disso, o autor completa seu pensamento, afirmando que a posição do locutor pode se manifestar porque há uma assimilação entre o locutor e pelo menos um dos enunciadores, o que faz com que esse locutor tome um enunciador como representante, implicando, dessa forma, a atualização desse enunciador, ou simplesmente porque o locutor desejou fazer aparecer um dos enunciadores, sem que para isso o locutor se assimile a um determinado enunciador.

Na *2ª Conferência de 1988*, Ducrot chama a atenção para o fato de que o locutor é o ser presumido responsável pelos enunciadores, enquanto o enunciador é o responsável pelos pontos de vista apresentados no enunciado.

Dessa forma, o autor apresenta três elementos para o sentido efetivo de um enunciado:

- i) presença de pontos de vista dos diferentes enunciadores;
- ii) posicionamento do locutor;
- iii) assimilação de um enunciador com uma pessoa X.

Em relação ao segundo elemento, a indicação do posicionamento do locutor em relação aos enunciadores, por conseguinte, para Ducrot (1988), há três possibilidades de posicionamento do locutor frente aos diferentes enunciadores postos em cena, a saber: *identificação*, *aprovação* e *oposição* (também chamada de refutação ou rechaço).

Nos estudos empreendidos por Espíndola (2004, p. 73), a autora revela que, além dos posicionamentos apresentados por Ducrot, é possível ainda que o locutor L fique indiferente aos enunciadores postos em cena por ele mesmo.

O locutor se *identifica* com um dos enunciadores, por exemplo, nos casos de asserção, quando o locutor apresenta um ponto de vista e assume esse ponto de vista. Se o locutor apresenta o ponto de vista segundo o qual “Pedro vem”, ele se identifica com esse ponto de vista à medida que tem como objetivo impor o ponto de vista desse enunciador, ou seja, o locutor faz admitir a vinda de Pedro.

O caso de *aprovação*, conforme o autor mesmo salienta (1988, p. 66), ocorre quando “[...] el locutor indica que está de acuerdo con esse enunciado [...]”⁵² ainda que para isso esse locutor não queira fazer admitir o ponto de vista apresentado pelo enunciador. O autor informa que exemplo de casos de aprovação podem ser encontrados na pressuposição, quando se tem, por exemplo:

Exemplo 44:

Pedro *deixou de* fumar.

Nesse caso, o pressuposto é o de que “Pedro fumava antes” e o posto é o de que “Pedro não fuma mais”. Podem-se identificar, ainda, dois enunciadores:

Exemplo 45:

Pedro deixou de fumar.

E1: Pedro fumava antes.

E2: Pedro não fuma mais.

Assim, é possível dizer que o locutor dá sua aprovação a respeito de E1 e se identifica com E2. Dessa forma, buscando sumarizar os aspectos da pressuposição, quando do tratamento polifônico, Ducrot (1988, p. 67) assevera que “[...] lo que comúnmente se llama

⁵² O locutor indica que está de acordo com esse enunciado. (Tradução nossa).

presuposición es aquello a lo cual el locutor da su aprobación y lo que se llama 'lo afirmado' es aquello con lo cual el locutor se identifica"⁵³.

O terceiro posicionamento possível do locutor frente aos enunciadores é o de se *opor*, ou *rechaçar*, um desses pontos de vista. Um exemplo de rechaço pode ser percebido nos casos de humor, quando o locutor L, conforme Ducrot (1988, p. 68), “[...] presenta un punto de vista absurdo que él mismo rechaza sin presentar ningún otro punto de vista susceptible de corregir el primero”⁵⁴.

Além disso, de acordo com Ducrot e Carel (2008, p. 8), o posicionamento de rechaço do locutor em relação a pelo menos um dos enunciadores pode ocorrer também em “[...] um enunciado negativo em relação ao que seria dito no enunciado positivo correspondente”.

Para Ducrot (1988), é possível que a polifonia de enunciadores possa ocorrer em situações como a pressuposição, o humor, a ironia, na negação e mesmo em enunciados construídos com o *masPA*, conforme veremos, quanto ao último caso, nas próximas páginas.

Quanto à posição do locutor diante de um enunciado irônico, esse autor (1987, p. 198) explica que:

Falar de modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador. Posição de que se sabe por outro lado que o locutor L não assume a responsabilidade, e, mais que isso, que ele a considera absurda. Mesmo sendo dado como o responsável pela enunciação, L não é assimilado a E, origem do ponto de vista expresso na enunciação.

Dando continuidade aos estudos sobre a polifonia nos enunciados, Ducrot (1987, p. 203) percebe, então, que esse fenômeno pode ser identificado em enunciados que possuem estruturas linguísticas negativas, isto é, a presença de um elemento negativo “não”.

Na verdade, esse interesse por enunciados negativos é marcado em Ducrot (1981), em texto com a colaboração de M. C. Barbault, quando intentam discutir acerca da presença da negação na linguagem cotidiana e distinguem apenas dois tipos de negação: a descritiva e a polifônica.

⁵³[...] o que comumente se chama de pressuposição é aquilo ao qual o locutor dá sua aprovação e o que se chama de posto é aquilo com que o locutor se identifica. (Tradução nossa).

⁵⁴[...] apresenta um ponto de vista absurdo que o mesmo rechaça sem apresentar nenhum outro ponto de vista suscetível de corrigir o primeiro. (Tradução nossa).

Para Ducrot e Barbault (1981, p. 98), a negação descritiva podia ser entendida como aquela “[...] que é afirmação de um conteúdo negativo, sem referência a uma afirmação antitética”, e a negação polêmica seria vista como “[...] de uma negação da frase”.

Percebendo, pois, que tal distinção não dava conta da presença da negação nos enunciados, Ducrot (1987) reviu essa “classificação” e a reformulou. Após a subdivisão da negação polifônica em negação polêmica e negação metalinguística, esse quadro resultou nestes três tipos de negação, a saber: *descritiva, metalinguística e polêmica*.

A *negação descritiva*, conforme esse estudioso (1987, p. 203), pode ser percebida como o tipo de negação “[...] que serve para representar um estado de coisas, sem que seu autor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário”.

Um caso de negação descritiva pode ser visto no exemplo seguinte:

Exemplo 46:

A: Há muitos alunos na sala?

B: Não há nenhum aluno na sala.

Como se pode perceber, o enunciado B “Não há nenhum aluno na sala” não se opõe ao enunciado proferido por A, mas apresenta uma descrição de forma como estaria a sala, “sem alunos”.

Quanto à *negação polêmica*, o autor (1987, p. 203) postula que esta seja utilizada ou “[...] destinada a opor-se a uma opinião inversa”. Um exemplo desse tipo de negação pode ser identificado no enunciado que se segue:

Exemplo 47:

Os asteroides não atingirão a Terra.

Tomando como base o exemplo 47, pode-se imaginar que esse enunciado tem por objetivo se opor a algum outro afirmado anteriormente, E1, algo como:

Exemplo 48:

E1: Os asteroides atingirão a Terra

E2: Os asteroides não atingirão a Terra, porque passará muito distante dela.

Nesse caso, temos dois enunciadores (ou pontos de vista) – E1 e E2. Vejamos, pois, que o E1 apresenta o ponto de vista de que “os asteroides atingirão a Terra” e E2 opõe-se a E1 afirmando que “os asteroides não atingirão a Terra, porque passará muito distante dela”. Identificam-se, portanto, nesse exemplo, dois enunciadores, e o locutor, diante desses dois enunciadores, identificar-se-ia com E2 e se oporia a E1.

Por último, temos o caso da *negação metalinguística* que, consoante Ducrot (1987, p. 203), caracteriza-se como tal porque é “[...] uma negação que contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe”. Ocorre caso de negação metalinguística no exemplo seguinte:

Exemplo 49:

A: O mar está impróprio para o banho.

B: Não, ele não está impróprio para o banho.

No exemplo 49, a negação contradiz os termos opostos, como podemos identificar em “*o mar está impróprio x o mar não está impróprio*”. O que deve ser ressaltado é o fato de que esses termos apresentados como opostos são de responsabilidades de locutores diferentes.

Ainda consoante esse autor (1987, p. 204), é por meio da negação metalinguística, por exemplo, que podemos anular os pressupostos do positivo subjacente, e nos dá o seguinte exemplo:

Exemplo 50:

Pedro não parou de fumar; de fato, ele nunca fumou na sua vida.

Dessa forma, tomando como base o exemplo supracitado, o segmento “não parou de fumar” além de não pressupor “fumava antes”, ainda só seria possível em uma situação, como resposta, em que tivesse sido dito que “Pedro parou de fumar”.

No entendimento de Garcia Negroni (2009, p. 63) “[...] la negación polémica y la negación metalinguística suponen siempre la presencia de dos puntos de vista antagónicos susceptibles de ser atribuídos a distintos seres discursivos”⁵⁵. O que ocorre nessas duas formas

⁵⁵A negação polêmica e a negação metalinguística supõem sempre a presença de dois pontos de vista antagônicos, suscetíveis de ser atribuídos a distintos seres discursivos. (Tradução nossa).

de negação é que, no caso da negação polêmica, esses pontos de vista são internos à própria estrutura do discurso, correspondendo, por sua vez, aos enunciadores, como vimos em “Os asteroides não atingirão a Terra”. Por outro lado, a negação metalinguística irá opor dois diferentes locutores e não enunciadores.

Ressaltamos que, por não se tratar de nosso objeto de estudo, não nos deteremos nas explicações sobre as questões de humor e ironia, ainda que sejam pontos de extrema relevância dentro da teoria e na construção da argumentação.

No entanto, mesmo que não seja intento nosso trabalhar com os fenômenos do humor e da ironia, a presença de um tópico sobre a questão da Polifonia se justifica pelo fato de no próprio interior das análises empreendidas por Ducrot (1987 e 1988), e nas realizadas por nós, ter-se identificado a presença de vários pontos de vista nos enunciados e, no nosso caso, especificamente, ser de fundamental importância observar a presença desses pontos de vista ativados pelos operadores de contraposição bem como o posicionamento que o locutor responsável pelo enunciado irá assumir diante desses pontos de vista/enunciadores.

2.2 Uma visão global dos operadores: tipos lógicos e tipos discursivos

O termo “operador argumentativo”, usado aqui para designar os elementos *mas*, *porém*, *todavia*, *entretanto*, *no entanto*, e que são denominados pelas gramáticas tradicionais e manuais didáticos como “conjunções adversativas”, foi cunhado por Oswald Ducrot (1972), ao apresentar as noções de escala e classe argumentativa – como já foi mostrado no capítulo anterior desta pesquisa – pois, para esse autor (1987, p. 71), além do fato de a argumentação estar inscrita na língua, na própria estrutura desta, existem “[...] elementos que funcionam como a ossatura interna dos enunciados[...]”.

Assim, é pertinente pensar que os operadores, aqui tomados de forma geral, enquanto elementos presentes na estrutura da língua, são utilizados para orientar os enunciados que produzimos diariamente, no sentido de levar o nosso interlocutor a determinadas conclusões e/ou refutações de algumas outras.

Dito de outra forma, em nossas interações, nos mais diversos ambientes da sociedade em que estamos inseridos, precisamos mostrar e, às vezes, impor nosso ponto de vista sobre um assunto específico, e é por meio do uso de estruturas como os operadores, também, que procuramos dar ao nosso enunciado uma determinada força, a fim de que nosso objetivo, diante do nosso interlocutor, seja alcançado.

Koch (1999) aponta que os operadores funcionam como elementos responsáveis pela coesão do texto e que, enquanto marcas linguísticas, é por intermédio deles que é possível que se estabeleçam diferentes tipos de relação nos textos. Além disso, essas marcas ainda têm como função possibilitar a progressão textual.

A partir desse seu pensamento, a autora estabelece que a coesão, por meio do mecanismo de sequenciação, pode ser apreendida de duas formas: a parafrástica e a frástica. Ao primeiro tipo, estão relacionados elementos e recursos outros que são de ordem organizacional, poderíamos assim dizer, tais como: extensão do parágrafo, reiteração de termos, reiteração de estruturas sintáticas, predominância de verbos no pretérito imperfeito do indicativo etc.

No tocante ao tipo de coesão sequencial frástica, a progressão se dá por meio dos operadores, e estes podem exercer relações lógicas ou relações discursivas/argumentativas nos arrolamentos desempenhados pelos encadeamentos dos enunciados.

São tidas como relações lógicas aquelas em que os arrolamentos que ocorrem entre as orações ocorrem por meio de conectores do tipo lógico e essas relações podem ser do tipo: relação de condicionalidade, causalidade, mediação, disjunção, temporalidade, conformidade e modo, conforme os exemplos que se seguem:

- ✓ condicionalidade: para Koch (1999), há uma relação expressa por duas orações, sendo uma introduzida pelo conector *se*, e sendo o antecedente verdadeiro, o conseqüente também o será.

Se aquecermos o gelo, (então) ele se derreterá.

- ✓ causalidade: nesse caso, na relação entre duas orações, uma encerra a causa que, por sua vez, levará à conseqüência apresentada pela outra oração, conforme mostra o exemplo seguinte:

Pedro estudou tanto à noite (causa), que teve dor de cabeça (conseqüência).

- ✓ Mediação: na relação entre as duas orações explicitam-se meios para que um objetivo fosse atingido.

O rapaz vendeu todos os livros (meio) para comprar a passagem e viajar (fim).

- ✓ Disjunção: se expressa através de um conectivo como “ou”. Pode funcionar tanto com valor exclusivo (um ou outro, mas nunca os dois), bem como com um valor inclusivo.

Você irá assistir ao filme comigo *ou* irá à praia. (exclusivo)

Todos os monitores deveriam usar crachás identificadores *ou* camisas azuis. (inclusivo e/ou)

- ✓ Temporalidade: duas orações estabelecem relações temporais no tocante às ações e estados da realidade.

Quando cheguei, o filme já tinha começado.

- ✓ Conformidade: entre as duas orações é estabelecida uma relação de acordo com algo já “combinado” previamente.

O exercício será realizado na próxima quarta-feira, *conforme* havíamos combinado.

- ✓ Modo: nesse caso, a relação estabelecida entre as orações diz respeito ao modo como a ação começou em uma oração.

Sem dizer absolutamente nada, o rapaz saiu da sala.

A partir de Antunes (2005), é possível acrescentar, ainda, a essas relações do tipo lógico, duas outras formas:

- ✓ Complementação: quando um segmento funciona como complemento de um outro, seja assumindo a função de um sujeito, aposto ou complemento da outra oração.

Por mais de dois meses, os alunos esperaram o pronunciamento da diretora e concluíram *que os jogos estudantis não seriam realizados naquele ano*.

- ✓ Restrição ou delimitação: ocorre quando uma oração estabelece uma relação de delimitação ou restrição de uma outra, por meio de um elemento “que”.

Viva a liberdade *que* o período de férias te dá.

No caso do último exemplo apresentado, podemos dizer que a liberdade da qual é tratada na primeira oração não se trata de qualquer tipo de liberdade, mas apenas a liberdade proporcionada pelo período em que o indivíduo está de férias. Assim, a relação entre as duas orações é restritiva, uma vez que a liberdade que deve ser gozada está limitada a apenas quando se está de férias.

No tocante às relações discursivas ou argumentativas desempenhadas pelos operadores discursivos, baseados em Koch (1999), é possível afirmar que esses elementos são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos. Isso ocorre por meio dos contínuos encadeamentos que ocorrem dos enunciados apresentados pelo locutor.

Diferente do que ocorre com os operadores do tipo lógico, quando a relação existente diz respeito ao conteúdo apenas de duas orações, no caso dos operadores do tipo discursivo/argumentativo, as relações podem ocorrer entre as orações de um mesmo período, entre orações de períodos distintos bem como entre os parágrafos de um texto, por isso podem ser chamados ainda de encadeadores de discursos.

Percebendo, pois, que os operadores do tipo discursivo estabelecem relações bem mais amplas, se comparados aos do tipo lógico, são chamados também de operadores argumentativos, visto a função que esses operadores desempenham quando da determinação argumentativa de um enunciado.

Buscando explicar o funcionamento dos operadores do tipo discursivo, Koch (2007), com base nas noções de escala e classe argumentativa de Ducrot (1972), apresenta a seguinte classificação para os operadores, e as relações que desempenham nos discursos:

- ✓ Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão:

O homem teme o pensamento como nada mais sobre a terra, mais que a ruína e *mesmo* mais que a morte.

- ✓ Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que pertencem a uma mesma classe argumentativa. Koch (1999) também denomina esse tipo de operadores de “operadores de *conjunção*”:

Pedro é o melhor aluno: *não só* frequenta as aulas, *mas também* estuda e tira boas notas.

- ✓ Operadores que introduzem uma conclusão que diz respeito aos argumentos apresentados em enunciados anteriores:

O aumento do salário foi insuficiente, *logo*, as crianças irão para a escola pública.

- ✓ Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas:

Você irá ao cinema com suas amigas *ou* prefere ficar em casa comigo?

Sobre esse tipo de relação, Koch (1999) assevera que temos nesses casos dois atos de fala distintos e que o objetivo, ao utilizar operadores desse tipo, é fazer com que o interlocutor modifique sua opinião ou aceite a opinião já expressa no primeiro. A esse tipo de relação, essa autora denomina, ainda, de *disjunção*.

- ✓ Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão:

A: Pensei em pedir à Maria para confeccionar os convites da nossa festa.

B: A Beatriz é *tão* competente *quanto* à Maria para resolver isso.

Observemos, no entanto, que ainda que os “advérbios” estejam em um grau comparativo de igualdade, “Beatriz é tão competente quanto Maria”, isto é, as duas têm um mesmo peso quando o assunto é competência, de forma argumentativa, o enunciado de B mostra-se mais favorável à escolha de Beatriz e desfavorável à Maria.

- ✓ Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior:

Não se exponha por muito tempo ao sol *porque* isso é prejudicial à pele.

- ✓ Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias:

João tinha tudo para ser uma pessoa feliz, *mas* só vivia triste pelo canto da sala.

Sobre este tipo de operador, podem ainda ser chamados de operadores de contraposição e de contrajunção. Dos argumentos apresentados nos enunciados construídos com operadores desse tipo, deve prevalecer aquele introduzido pelo operador dessa natureza.

Ressaltamos que o grupo de operadores do tipo contraposição será nosso objeto de análise e, por isso, será melhor detalhado e explorado nos próximos itens. Destacamos, ainda, que os demais operadores foram tratados de forma sintética devido ao nosso objetivo nesta pesquisa, quando não nos convém apresentar estudos e análises exaustivas sobre todos os operadores.

Assim, para uma visão bem mais ampla dos demais operadores, apresentamos, ainda neste item, um quadro que se pretende ser uma síntese dos elementos abordados aqui, por nós.

- ✓ Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos:

Júlio *ainda* mora em João Pessoa.

Ao utilizar o “ainda”, o locutor introduz no enunciado o pressuposto de “Júlio já morava em João Pessoa antes”.

- ✓ Operadores que se distribuem em escalas opostas: um deles orienta para a afirmação total e o outro para a negação total:

Paulo estudou *pouco* para a prova de seleção do doutorado.

(negação total → impossibilidade de ser aprovado)

Paulo estudou *um pouco* para a prova de seleção do doutorado.

(afirmação total → possibilidade de ser aprovado)

Em Koch (1999), são pontuados alguns outros tipos de relações estabelecidas por meio dos operadores do tipo discursivo:

- ✓ Operadores que estabelecem relação de comprovação de asserção apresentada no primeiro enunciado/segmento:

Vi seu amigo na festa, *tanto que* ele estava com aquela camisa azul que você deu.

- ✓ Operadores em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato apresentado/ocorrido no primeiro:

Maria está atrasada. *Também*, ela nunca é pontual.

Esse tipo de operador funciona, ainda, como uma amplificação da ideia que foi expressa nele, no primeiro enunciado:

Tive o prazer em conhecê-la. *De fato*, estou encantado.

- ✓ Operadores que estabelecem relação de exemplificação ou especificação em que o segundo enunciado funciona com particularizando ou exemplificando algo que foi declarado no primeiro enunciado:

Nas cidades mais distantes do eixo Rio - São Paulo, *como* João Pessoa, grandes apresentações teatrais são difíceis de se ver.

- ✓ Operadores que estabelecem relação de contraste entre os enunciados. Nesse caso, o segundo enunciado apresenta uma relação que contrasta com a do primeiro, o que, por sua vez, produzirá um efeito retórico, ou mesmo paradoxal:

Gosto muito de esporte. *Mas* luta livre, faça-me o favor!

- ✓ Operadores que estabelecem ideia de correção/redefinição. Esse caso ocorre quando, por meio do segundo segmento, há uma correção, suspensão ou redefinição do conteúdo que foi apresentado no primeiro segmento. Além disso, pode-se, também, atenuar, reforçar o comprometimento do locutor/falante com o conteúdo veiculado:

Prometo ir ao seu encontro. *Isto é*, vou tentar.

Com o objetivo de oferecer um olhar mais sintético em relação aos operadores tanto do tipo lógico como do tipo discursivo, procuramos, então, sumarizar esses dois tipos de operadores nos quadros que se seguem:

Quadro 02: Operadores do tipo lógico.

Tipos de relações	Operadores do tipo lógico
Condicionalidade	se, caso, desde que
Causalidade	porque, então, assim, por isso, já que, tanto que ...
Mediação	para que, a fim de, para.
Disjunção	ou
Temporalidade	quando, nem bem, mal, logo que, depois, assim que...
Conformidade	conforme, segundo, como, consoante.
Modo	às pressas, melhor, mal etc.
Complementação	que, se, como
Restrição ou delimitação	sinalizada pelo pronome relativo “que”

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Quadro 03: Operadores do tipo discursivo.

Tipos de relações	Operadores do tipo discursivo/argumentativo
Escala de argumentos	até, até mesmo, nem, nem mesmo, inclusive etc.
Adição de argumentos	e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso, a par de etc.
Conclusão	portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente etc.
Alternativas	ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.
Comparação	mais que, menos que, tão... como, tão ... quanto etc.
Justificação/explicação	porque, pois, que, já que, visto que etc.
Contraposição	mas (porém, contudo, todavia, no entanto e etc.) embora (ainda que, posto que, apesar de que etc.)
Ativam pressupostos	já, ainda, agora, deixou etc.
Relação entre escalas opostas	pouco, um pouco, quase, apenas (só, somente)
Comprovação	tanto que
Generalização/extensão	de fato, realmente, bem, aliás, mas, também etc.

Especificação/exemplificação	como, assim como (e expressões como “por exemplo”)
Contraste	mas (e outros operadores de contraposição)
Correção/definição	isto é, de fato, ou melhor, pelo contrário etc.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Como é possível observar, nos dois quadros, alguns elementos estão presentes nos dois grupos, tanto no que diz respeito às relações lógicas como no que tange às relações discursivas. O que diferencia o funcionamento dessas estruturas, no interior desses dois grupos, grosso modo, é a relação que é estabelecida, se é de relacionar dois enunciados ou sequências maiores de textos ou mesmo parágrafos.

Além disso, conforme aponta Fávero (1999), se pensarmos na questão do mecanismo de coesão denominado de “conexão⁵⁶”, tanto os operadores do tipo lógico quanto os do tipo discursivo funcionam nas relações textuais, dependendo do tipo de relação que estabelecem.

2.2.1 Os operadores de contraposição enquanto elementos ativadores de polifonia

Conforme já observamos, a partir de análises de manuais e livros didáticos de ensino de Língua Portuguesa (SILVA, 2010), nesses materiais não se diferenciam os elementos apresentados como conjunções coordenativas adversativas, a saber: *mas, porém, todavia, no entanto, entretanto, contudo* e, ainda, *embora*. Dessa forma, o falante (produtor de texto) da língua tem à sua disposição um leque de opções que pode ser utilizado quando necessário for.

Para não dizer que todas podem ser tomadas em pé de igualdade, pelo menos no tocante à questão sintática, já que semanticamente todas as conjunções coordenativas adversativas funcionam da mesma forma, podemos apontar que a única que apresenta um diferencial sintático é a conjunção *mas*, como podemos ver nos exemplos que se seguem:

Exemplo 51:

Pedro comprou os presentes dos amigos, *mas* esqueceu do seu.

⁵⁶ A conexão é tratada por Fávero (1999) como um tipo de mecanismo de coesão textual. Para a autora, a conexão é realizada por meio de conectores interfrásticos e estes podem ser lógicos ou discursivos. A conexão ainda seria uma das formas de sequenciação, já que ao lado da sequenciação temporal teríamos a sequenciação por conexão. Para melhor entendimento dessa questão, recomendamos ver Fávero (1999) presente em nossas referências.

Pedro comprou os presentes dos amigos, esqueceu-se, *mas*, do seu*⁵⁷.

Pedro comprou os presentes dos amigos. Esqueceu-se do seu, *mas**.

Vejamos, agora, exemplos com o *porém* para compararmos as possibilidades de mudança de posição sintática dessas conjunções:

Exemplo 52:

Pedro comprou os presentes dos amigos, *porém*, esqueceu-se do seu.

Pedro comprou os presentes dos amigos, esqueceu-se, *porém*, do seu.

Pedro comprou os presentes dos amigos. Esqueceu-se do seu, *porém*.

Observamos, dessa forma, que o *mas* ocupa um lugar fixo, digamos assim, no enunciado, quer seja o de introduzir uma proposição, enquanto quaisquer outras conjunções, ditas adversativas, podem mover-se no interior da segunda proposição, sem causar prejuízo ao entendimento do enunciado, na sua íntegra.

Assim, após o exposto, pretendemos tomar o *mas* enquanto elemento que representa as demais “conjunções coordenativas adversativas” – abordadas, a partir de agora, apenas por operadores argumentativos – neste trabalho, até mesmo porque os estudos iniciais apresentados na semântica argumentativa, sobre as conjunções, apontam para o *mas* enquanto primeiro operador a ser investigado.

No texto de 1980, Ducrot e Vogt apresentaram os primeiros estudos mais profundos sobre o funcionamento do operador *mas*.

Vista como a principal conjunção adversativa, por esses dois autores, a estrutura *mas*, que equivale ao *mais* no francês e o *ma* no italiano, para esses estudiosos, deriva do advérbio *magis*, uma forma utilizada para a formação do comparativo de superioridade, e não do *sed*, um adversativo latino.

A partir da derivação de *magis*, duas possibilidades de funcionamento foram desenvolvidas pelas línguas romanas e com duas diferentes funções: uma foi formada por meio do vocábulo espanhol *sino* e do alemão *sondern* e é apresentada, pelos autores, por meio

⁵⁷ Na língua portuguesa, esses enunciados seriam tidos como agramaticais, porque além de não serem aceitos pela gramática normativa, eles tornam a comunicação inviável, ainda que seja de uma forma mais branda, se compararmos com um caso de agramaticalidade como “Viu menino peixe o”. Sobre essa questão, verificar Eliseu (2008).

do *masSN*. A outra estrutura é realizada também por *pero* do espanhol e *aber* do alemão, e resulta em um *masPA*.

Assim sendo, a partir dessas derivações e combinações, formou-se o que os autores denominam de dois tipos de *mas* no português: um *masSN* e um *masPA*. O primeiro tipo de *mas*, o *masSN*, tem por função introduzir uma proposição que retifica algo apresentado pela proposição anterior. Conforme os autores (1980, p. 104), o *masSN* “[...] introduz uma determinação *q* que substitui a determinação *p'* negada em *p* e atribuída a um locutor real ou virtual” e um exemplo para tal funcionamento seria:

Exemplo 53:

<u>Ele não é policial,</u>	$\leftarrow(p')\rightarrow$	<u><i>mas</i> atleta.</u>
(p')		(q)

Nesse caso, temos: “ele não é policial (*p*) $\leftarrow(p')\rightarrow$ *mas* atleta”, em que o *mas* introduz uma segunda proposição (*q*). *P* é a proposição inicialmente enunciada, *p'* representa a conclusão formulada pelo interlocutor e substituída por *q*, tornando *p'* um *não-p'*, isto é uma determinação retificada por *q*.

O fato de o *masSN* ter sempre na primeira proposição a presença de uma partícula negativa é apresentado por Guimarães (1987) como uma particularidade dessa estrutura, visto que o *masPA* não exige a presença de elemento negativo e esse fato justifica, mais uma vez, a expressiva ideia de correção imputada à proposição iniciada pelo *masSN*.

Ainda sobre o *masSN*, em texto mais recente, Ducrot (1998, p. 22), quando da descrição linguística do “*mas*”, ratifica seu posicionamento em relação à função retificadora do *masSN*: “[...] je ne considèrerai pas le mais dit de retification, traductible par *sondern* et *sino*, que l'on trouve dans “Je n'habite pas à Paris, mais à Lyon”⁵⁸.

Contudo, ainda que esse autor tenha desconsiderado o *masSN* em suas análises, Martorelli (2005) identificou em suas análises, quando observou o uso dos operadores argumentativos na língua espanhola, que é possível traçar uma análise para essa estrutura bem como é pertinente afirmar que, ao utilizar o *masSN*, o locutor estabelece, também, diferentes

⁵⁸ [...] eu não considerarei o *mas* dito de retificação, traduzível por *sondern* e *sino*, que se encontra em “Eu não habito em Paris, mas em Lyon”.

posicionamentos diante dos enunciados postos em cena. As análises empreendidas por nós, nos resumos acadêmicos, corroboram o posicionamento dessa autora.

Em relação ao *masPA*, para Ducrot e Vogt (1980 p. 104), sua função é “[...] a de introduzir uma proposição *q* que orienta para uma conclusão *não-r* oposta a uma conclusão *r* para a qual *p* poderia conduzir”.

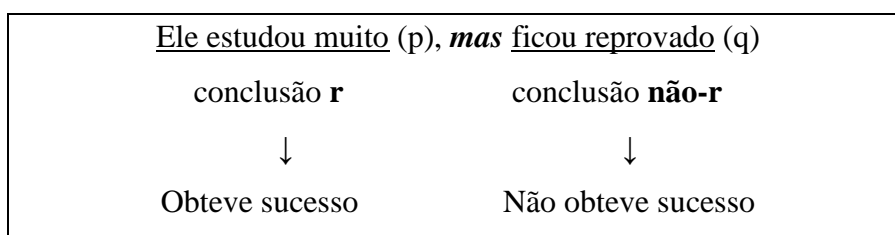
Como exemplo desse tipo de *mas*, podemos ter:

Exemplo 54a:

Ele estudou muito, *mas* ficou reprovado.

Pensando em um desenho para a estrutura acima elaborada com um *masPA*, é possível ter algo do tipo:

Exemplo 54b:



Tratado, pois, por Ducrot (1970) como um operador argumentativo por excelência, o operador *mas*, especificamente o *masPA*, é visto, além disso, como responsável por ativar polifonia de enunciadores.

Como podemos observar no esquema do quadro anterior, exemplo 54b, o funcionamento padrão do *mas* permite identificar quatro enunciadores ou pontos de vista: dois presentes na própria estrutura do enunciado (“Ele estudou muito” e “mas ficou reprovado”); e dois pontos de vista que são apresentados como as conclusões obtidas a partir de cada um desses enunciados: “Obteve sucesso” e “Não obteve sucesso”.

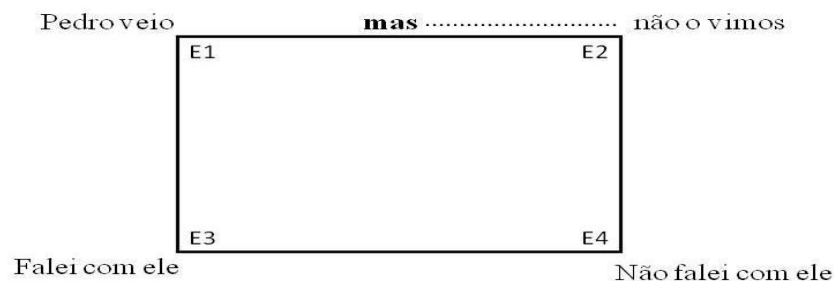
Vejamos outro exemplo, relativo a uma situação em que um indivíduo, Pedro, fez-se presente em um determinado ambiente:

Exemplo 55:

Pedro veio, *mas* não o vimos.

A primeira proposição permite ao ouvinte elaborar a conclusão de que “Falei com Pedro”, mas essa conclusão é negada quando é apresentada ao ouvinte/interlocutor a continuação do enunciado “mas não o vimos”. Dessa forma, outra conclusão será elaborada pelo ouvinte e, nesse caso, podemos identificar quatro pontos de vista nesse enunciado, conforme é exposto no quadro, produzido por nós, que se segue:

Figura 08:



Fonte: Figura elaborada pelo autor.

Retomando a discussão no que tange ao *masSN* e a presença de uma partícula negativa na primeira proposição, em pesquisa empreendida por Silva (2010), foi percebida a possibilidade de uma análise não apenas no que diz respeito aos enunciados postos em cena pelo locutor responsável pelo enunciado mas também devido ao comparecimento do elemento “não”, a realização de uma análise polifônica, isto é, foi possível perceber que o “não”, marca da negação polêmica, presente nos enunciados com a estrutura *masSN* funciona como índice de polifonia, dada a ativação de pelo menos três enunciadores. Assim, em relação à estrutura *masSN*, que apresenta, no máximo, três enunciadores, é salutar dizer que, nos estudos ducrotianos, esse elemento não tem um comportamento argumentativo, apenas retificador.

Ressaltamos que nas pesquisas desenvolvidas por Ducrot e seus colaboradores não há registro de uma análise polifônica de enunciados com a estrutura *masSN*, no entanto, a partir dos postulados apresentados por Martorelli (2005, p. 95), é possível utilizar a Teoria Polifônica da Enunciação em enunciados com *masSN* e, nesse caso, “[...] E1 indica X, que orienta para a conclusão r, recusada pelo locutor; E2 apresenta o ponto de vista de Y, que nega X; e E3 apresenta a retificação de Y, que orienta para a conclusão não-r.

Esse esquema, apresentado por essa autora, pode ser observado na análise desenvolvida por Silva (2010, p. 77-78):

Exemplo 56:

[...]
A adoção, na maioria dos casos, **não** resolve o problema da criança, **mas** sim do casal. (TP)

Observamos que o locutor responsável pelo enunciado introduz o *mas* na segunda proposição objetivando retificar a ideia de que a adoção é uma medida que resolve os problemas dos menores que vivem nas ruas. Do ponto de vista do locutor, a adoção resolve o problema do casal, aquele que deseja ter um filho, mas não resolveria o problema do número de crianças abandonadas.

Pelo menos três enunciados são percebidos nesse enunciado:

E1: A adoção resolve o problema da criança.

E2: A adoção, na maioria dos casos, **não** resolve o problema da criança.

E3: **Mas** sim do casal.

Ressalte-se que o E1 é apresentado como elaborado virtualmente, uma vez que ele representa uma afirmação do que é negado em E1, por E2.

Diante dos três enunciadores, o locutor se posiciona da seguinte maneira: aprova e se identifica com E2 e E3 e recusa parcialmente E1. O rechaço parcial de E1 refere-se ao fato da presença da expressão “na maioria dos casos”, deixando margem para interpretarmos da seguinte ordem: se “na maioria dos casos” não resolve, há alguns “poucos casos” em que a adoção resolve, então, ela não pode ser descartada totalmente enquanto uma ação que contribui para a resolução da problemática dos meninos que habitam as ruas do país.

Esse comportamento de rechaço parcial do locutor diante de um dos enunciadores, E1, nos casos de análises com *masSN* e E2 nos casos de *masPA*, não se fazia presente nas análises apresentadas por Ducrot e seus colaboradores, até mesmo porque, como já comentamos, esses autores não se detiveram a realizar análises da estrutura *masSN*.

Retomemos, portanto, algumas análises apresentadas por Ducrot (1988) com o intuito de discutirmos um pouco mais sobre os posicionamentos do locutor frente aos enunciadores.

Exemplo 57:

Faz bom tempo, *mas* me doem os pés.

A análise possível para esse enunciado seria: ao apresentar a primeira proposição, “Faz bom tempo”, o locutor possibilita ao seu interlocutor concluir que “Irei ao passeio”. No entanto, quando o locutor expõe a segunda proposição iniciada com o *mas*, “mas me doem os pés”, o interlocutor, com base nessa última proposição, concluirá que “Eu não irei ao passeio”.

Conforme a análise empreendida pelo autor, tem-se:

E1: Faz bom tempo.

E2: Eu irei ao passeio. (conclusão r)

E3: *Mas* me doem os pés.

E4: Não irei ao passeio. (conclusão não-r)

De acordo com o próprio Ducrot (1988), o locutor aprova E1, rechaça E2 e se identifica com E3 e E4.

Outro exemplo, com posicionamentos um pouco diferentes, também é exposto por esse autor (1988, p. 70):

Exemplo 58:

Creio que vamos ter êxito, mas nada é seguro nessa vida.

Nesse enunciado, também podem ser identificados quatro enunciadores:

E1: Creio que vamos ter êxito.

E2: A vitória é certa. (conclusão r)

E3: *Mas* nada é seguro na vida.

E4: A vitória não é certa. (conclusão não-r)

O posicionamento do locutor, frente a esses quatro enunciadores é: aprovar E3, identificar-se com E1 e E4 e rechaçar E2.

Retomando de forma breve esses posicionamentos, a aprovação ocorre quando o locutor, diante da presença dos enunciadores, indica que está de acordo com um determinado

enunciador. Com base nas análises notadas, dadas as palavras de Ducrot (1988), o locutor pode aprovar E1 ou E3.

Quanto ao posicionamento de identificação, esse ocorre quando, nos casos de asserção, o locutor expõe um ponto de vista e o assume. No caso do último exemplo, o locutor apresenta e assume o ponto de vista “creio que vamos ter êxito”.

O posicionamento caracterizado como oposição ocorre quando, frente aos enunciadores, o locutor rechaça/recusa um dos quatro pontos de vista, por, nesse caso, não concordar com ele.

Buscando sumarizar esses posicionamentos, Ducrot (1988, p. 71) apresenta, então, a seguinte sistematização:

[...] **L rechaça siempre a E2** y se identifica com E4, es decir que el locutor siempre concluye no r. En quanto a E1 y E3 todo lo que podemos decir es que L no los rechaça, en unos casos puede aprobarlos, en otros casos puede identificarse com ellos. (Grifo nosso).

A postulação desse estudioso no tocante ao fato de que o locutor L sempre rechaçará E2 foi contestada por Silva (2010), a partir da análise de redações produzidas por alunos em contexto de vestibular. Esse pesquisador identificou comportamentos, sim, de rechaços, mas casos em que o locutor rechaça parcialmente ou de forma total o E2.

Esses comportamentos do locutor em relação a E2 foram percebidos não apenas no que diz respeito à estrutura *masSN*, como já foi apresentado anteriormente, mas também nos enunciados cuja estrutura *masPA* se fez presente.

Vejamos um exemplo dos posicionamentos mencionados:

Exemplo 59:

<p>A adoção só resolveria o problema do menor abandonado no Brasil se todos eles estivessem fora das ruas em locais próprios para isso e se as famílias de todo o país se interessassem pela adoção, <i>mas</i> o que ocorre é que nem todos os menores estão em creches e hoje a parcela de famílias que estão dispostos a adotar ainda é muito pequena o que torna a adoção um meio pouco viável para resolver esse problema. (TT⁵⁹)</p>

⁵⁹ Texto identificado com (TT) significa Texto Total. TP significa Texto Parcial.

O locutor do texto do exemplo 59, presente em Silva (2010, p. 63), percebe, a princípio, a adoção como uma ação possível para a resolução do problema apresentado pela grande quantidade de meninos que vivem nas ruas do país. Possivelmente, ao usar a partícula “se” o produtor já induza o seu interlocutor a pensar que a adoção não resolverá a questão por completo, visto a condição existente para que tal fato ocorresse.

Mas, com base na primeira proposição, o interlocutor pode concluir que a adoção atende às necessidades dos menores e poderia sanar tal problema. Quando introduz o *mas* na segunda proposição e apresenta o argumento de que nem todos os menores estão em locais adequados para que possam ser adotados e o fato de que o número de famílias que querem adotar ainda é muito inferior ao número de crianças abandonadas, o locutor leva o seu interlocutor a concluir que a adoção não soluciona totalmente a questão dos meninos de rua.

É possível sistematizar a presença dos enunciadores da seguinte forma:

E1: [...] se todos estivessem fora das ruas e as famílias se interessassem pela adoção.

E2: a adoção atenderia totalmente aos menores abandonados,

E3: **mas** o que ocorre é que nem todos estão em creches e a parcela de famílias que estão dispostas a adotar ainda é muito pequena.

E4: a adoção não atende totalmente (apenas parcialmente) aos menores abandonados.

O comportamento do locutor responsável pelo texto apresentado é o seguinte: identifica-se com E3 e E4, aprova E1 e rechaça parcialmente E2. O rechaço parcial ocorre devido ao fato de nem todos os menores estarem em creches e o número de famílias dispostas a adotar ainda ser pequeno. Dessa forma, apenas pouco menores são adotados, o que não resolve completamente o problema dos meninos que vivem nas ruas, mas apenas de forma parcial.

Salientamos, no entanto, que uma discussão mais aprofundada sobre a questão do rechaço parcial e total será apresentada na própria análise, no decorrer do surgimento de suas ocorrências no *corpus*.

Contudo, de antemão, é possível afirmar que o comportamento do locutor frente aos enunciadores não pode ser tomado de forma hermeticamente fechada, conforme exposto pelos autores da semântica argumentativa, mas, como vimos nos exemplos anteriores, os locutores se comportam de maneiras diferentes, e não fixas, ao que fora proposto.

Podemos afirmar ainda, e também, que o uso de alguns elementos modalizadores contribui para que o comportamento do locutor diante dos enunciadores postos em cena seja de rechaço parcial. Esse detalhe será melhor apresentado no item que se segue.

2.3 Os estudos sobre a Modalização Discursiva

A discussão em torno do fenômeno da Modalização ou Modalidade⁶⁰ remonta desde os gramáticos da Idade Média que, por sua vez, já a herdaram dos gregos e latinos, conforme aponta Cervoni (1989). Segundo esse autor, não seria nova, portanto, a ideia de pensar em uma análise dos enunciados percebendo, assim, uma divisão para tais enunciados a partir do conteúdo proposicional e modalidade.

Consoante ainda Cervoni (1989, p. 54), o conceito de “modalidade” pertence aos estudos lógicos e, mesmo que seu uso tenha se estendido para os estudos sobre a linguagem, esse termo “[...] conserva alguma coisa de sua significação original”, já que na lógica da linguagem há um espaço para um componente básico semântico-lógico.

Dessa forma, esse estudioso (1989) alerta para o fato de que, assumindo a modalidade a partir de um determinado posicionamento lógico, já que a modalidade aponta para a verdade da proposição que ela afeta, ainda assim, é preciso que o linguista dê uma atenção relevante à morfologia, à sintaxe e ao léxico, enquanto que os lógicos não estão presos a essa função.

Para os lógicos, são consideradas, inicialmente, modalidades fundamentais aquelas que estabelecem uma relação com a verdade do conteúdo apresentado pela proposição. Por essa razão, apenas as “aléticas” eram consideradas modalidades. Como salienta Neves (2010, p. 154), a modalidade alética está relacionada “[...] às noções de verdade e/ou falsidade das proposições, podendo os enunciados de uma ciência ser necessariamente ou possivelmente verdadeiros”.

E assim podem ser representadas:

⁶⁰ Utilizaremos no nosso empreendimento, com base em Castilho e Castilho (1993), e estudos mais recentes desenvolvidos por Nascimento (2002), os termos modalização e modalidade como sinônimos, tendo em vista que para esses autores, nos dois casos, há uma avaliação do falante em relação ao conteúdo apresentado na proposição.

necessário	contingente	impossível
	nem necessário nem impossível	

Fonte: NEVES, 2010, p. 154.

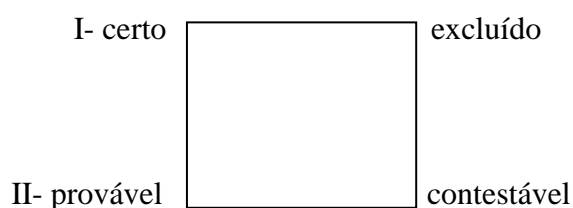
De acordo com Cervoni (1989), ainda no tocante à utilização da modalidade no campo da lógica, precisou-se pensar e refletir sobre o fato de que nas línguas naturais, para expressar a probabilidade de algo acontecer, faz-se necessário que o locutor possua conhecimento sobre o que está sendo veiculado, bem como que o interlocutor perceba, também, o conteúdo enquanto tal. Desse modo, como observa o autor (1989, p. 60), no enunciado “É possível que Pedro venha”, o locutor não tem a informação suficiente para informar se “Pedro virá” ou para dizer que “Pedro não virá”.

Dada essa imprecisão, os lógicos reformularam o conceito de modalidade, aplicando-o, por conseguinte, a determinações, entendidas enquanto o ‘modo’ do “saber” e do “dever” e, assim, as modalidades epistêmicas e deônticas foram definidas enquanto outros dois eixos conceituais, “[...] do conhecimento e da conduta [...]”, respectivamente, conforme destaca Neves (2000, p. 155).

Dessa forma, os outros dois tipos de modalidades podem ser representados nas figuras abaixo:

Figura 09:

- Modalidade epistêmica



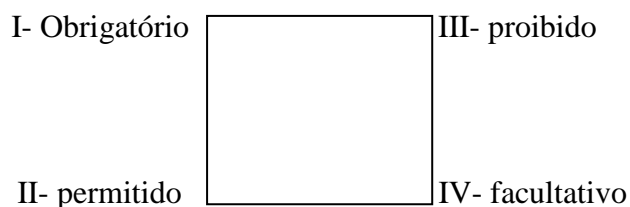
Fonte: CERVONI, 1989, p. 60.

I- É *certo* que (Pedro virá).

II- Possivelmente Pedro virá.

Figura 10:

- Modalidade deôntica



Fonte: CERVONI, 1989, p. 60.

I- Pedro *deve* comprar o caderno.

II- Pedro *pode*⁶¹ comprar o caderno.

III- Pedro *não pode* comprar o caderno.

IV- Pedro *pode* comprar o caderno.

Portanto, a partir dos postulados dos lógicos, Cervoni (1989, p. 61) classifica – levando em consideração o seu interesse em delimitar o que é a modalização no campo linguístico – o que pode ser percebido como “tipicamente modal”, “parcialmente modal” e o que “parece possível e vantajoso excluir do campo da modalidade”.

Conseqüentemente a essa classificação, esse autor denominou de “núcleo duro” tudo aquilo que se enquadra enquanto tipicamente modal e de “modalidade impura” o que se enquadra no campo do parcialmente modal. No núcleo duro, o elemento presente no enunciado recai e modifica inteiramente a proposição e pode ser percebido no seguinte exemplo:

Exemplo 60:

É necessário que Pedro volte cedo.

Como é percebido nos estudos desenvolvidos por Cervoni (1989), o núcleo duro é constituído pelas modalidades proposicionais que obedecem à forma canônica: unipessoal + é

⁶¹ Como é perceptível detectar, e veremos adiante, o verbo “poder” pode apresentar polissemia de significados, e indicar permissão, possibilidade, capacidade etc., mas essa questão será discutida em espaço oportuno.

+ adjetivo + que P ou infinitivo, como no exemplo “É necessário que Pedro volte cedo”. Assim, a modalidade que está sendo expressa por “é necessário que” recai sobre toda a proposição: “Pedro volte cedo”.

Fazem parte ainda do núcleo duro, os auxiliares de modo. Dessa parte, o autor (1989, p. 64) chama a atenção para as ocorrências dos verbos *poder* e *dever*, uma vez que, devido a sua polissemia, eles podem exprimir:

- capacidade física: Ele *pode* jogar amanhã.
- permissão: Ele *pode* entrar na sala.
- eventualidade: Ele *pode* vir como pode não vir.

Quanto ao verbo *dever*, esse pode exprimir:

- obrigação (interna): *Devo* aceitar o desafio (algo imposto pelo próprio locutor e para si mesmo).
- obrigação (externa): Pedro *deve* trabalhar. (algo imposto a outro indivíduo).
- Probabilidade: Ele *deve* ter chegado.

Cervoni (1989) ressalta o caso do verbo *querer*, porque ainda que a ele lhe seja conferido um caráter de verbo “potencial”, falta-lhe precisar o seu valor modal, visto que esse valor é menos evidente em *querer*, do que em *poder* e *dever*.

Consequentemente, em enunciados como “Eu quero que você suma daqui.”, ainda que esteja muito próximo de “É preciso que você suma”, para o referido autor, em outras situações, o caráter modal do verbo *querer* é excluído e, assim, esse verbo passa a expressar tão somente um desejo por parte do locutor do enunciado.

Quanto à modalidade impura, nesse âmbito são inseridos, conforme assevera Cervoni (1989, p. 68), “[...] os casos em que a modalidade é implícita ou mesclada num mesmo lexema, num mesmo morfema, numa mesma expressão, a outros elementos de significação⁶²”. Portanto, esse tipo de modalidade, a impura, é apresentado como uma forma de diferenciar do tipo de modalidade pertencente ao núcleo duro, dada as suas especificidades.

⁶² Destacamos aqui que o LASPRAT (Laboratório Semântico-Pragmático de Textos), coordenado pela professora Lucienne Espíndola, desenvolve pesquisas, há um bom tempo, nas quais vem sendo foi percebido que as expressões metafóricas funcionam como modalidade impura.

Enquadram-se, dessa forma, nesse tipo de modalidade, os verbos modais e os adjetivos avaliativos, como *útil*, *agradável* etc. No entanto, o autor ressalta que esses adjetivos avaliativos só devem ser tomados como modalidade quando for possível fazer uma retomada de sua estrutura canônica, pois, em alguns casos, os adjetivos avaliativos podem veicular uma modalidade em uma determinada estrutura, e em outros casos isso não é possível, como pontua o pesquisador (1989, p. 70):

Os adjetivos avaliativos que podem fornecer uma expressão unipessoal determinam ou uma proposição – eventualmente “reativada” (ex: Sua queda é grave – É grave que tenha caído), e então eles se vinculam às modalidades – e, ou um nome não “reativável” (ex: Um ferimento grave) e, nesse caso, não cabe considerá-los como portadores de modalidade.

No entanto, de acordo com o posicionamento de Neves (2000), os adjetivos podem funcionar como responsáveis por exprimir valores modais, ainda que a sua forma canônica, conforme é exigido por Cervoni (1989), não seja recuperada. A autora apresenta, então, o exemplo:

Exemplo 61:

Pareceu-me o meio mais simples de evitar uma *possível* crise na família.

No exemplo 61, observa-se que o elemento modalizador “possível” recai sobre toda a expressão “crise na família” e, consoante assinala Neves (2000, p. 188), trata-se de um elemento modalizador epistêmico, uma vez que “[...] exprime conhecimento ou opinião do falante”.

Quanto aos modos verbais, enquanto recurso modalizador, Cervoni (1989, p. 70) assevera que “O modo verbal pode ser determinado pela presença no enunciado de um lexema tipicamente modal [...]”. A ideia da modalidade no modo verbal pode ainda estar aliada à questão explícita numa expressão ou palavra ou no contexto, como ressalta esse autor, no exemplo que se segue:

Exemplo 62:

Lamento que Pedro tenha vindo.

ou pode ser implícita, como em:

Exemplo 63:

A noite vem / Venha a noite.

Os estudos empreendidos por Cervoni (1989, p. 72) pontuam ainda para as seguintes percepções para a questão dos modos verbais, sobretudo para o aspecto de futuro e pretérito imperfeito, conforme podemos observar:

- o *futuro* em (-rei)⁶³: como em “Ele não está aqui; terá perdido o trem”, indica possibilidade;
- o *futuro* em (-ria): como em “A guerra teria estourado em...”, revela hipóteses;
- *imperfeito*: pode adquirir valor de irreal, como em “Sem você, ele se afogava (= ele se teria afogado).

Logo, todas essas formas verbais manifestam uma atitude do locutor diante da proposição que está sendo apresentada ao seu interlocutor.

Em estudos mais recentes, Koch (2004), ao se deter à temática da modalização no discurso, assevera que o falante estabelece algumas relações de modalidade com o seu interlocutor e, ao apresentar o seu discurso, deixa registrado, nele, a forma como este deve ser interpretado.

Os termos modalidade e modalização, conforme Castilho e Castilho (1993), referem-se a um julgamento do falante em relação àquilo que está sendo apresentado, ou seja, à proposição. Para os autores, modalidade diz respeito à apresentação do conteúdo proposicional pelo falante, enquanto a modalização ao relacionamento do locutor com o conteúdo proposicional apresentado.

Contudo, esses dois autores ressaltam que o mais indicado é utilizar os dois termos, em pé de igualdade, pois, nos dois casos, seja negando, assegurando, apresentando dúvidas ou certezas, em quaisquer dessas situações, haverá sempre “[...] uma avaliação prévia do falante

⁶³ Entendemos que o futuro em “rei” refere-se ao futuro do presente, mas deveria, na obra consultada, o exemplo estar na primeira pessoa: “terei perdido o trem”.

sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular”, afirmam Castilho e Castilho (1993, p. 217).

Ainda para esses dois autores supracitados, diversos elementos linguísticos podem ser ativados quando da modalização de um enunciado, desde a prosódia, passando pelos modos verbais, até elementos como os adjetivos e advérbios, dentre outros.

No entendimento de Koch (2004, p. 85), é importante destacar que, quando o locutor produz seu discurso, ele “[...] manifesta sua intenção e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meio de diversos modos de lexicalização que a língua oferece”.

Assim, aliando e agrupando esses diversos recursos responsáveis pela movimentação da modalização, a autora apresenta alguns tipos de lexicalização possíveis das modalizações:

Quadro 04: Tipos de lexicalização – Koch (2004)

Performativos explícitos	eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;
Auxiliares modais	poder, dever, querer, precisar etc.;
Predicados cristalizados	é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
Advérbios modalizadores	provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
Formas verbais perifrásticas	dever, poder, querer, etc. + infinitivo;
Modos e tempos verbais	imperativos; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
Verbos de atitude proposicional	eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
Entonação	a possibilidade de distinguir uma ordem de um pedido, na oralidade.
Operadores argumentativos.	pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc.;

Fonte: KOCH, 2004, p. 85.

Mas, mesmo diante de uma possível classificação para esses elementos de lexicalização, é preciso ficar atento, conforme salienta a autora (2004), para o fato da existência da possibilidade diversa de lexicalização desses mesmos elementos apresentados no quadro anterior, isto é, da modalidade.

Vejamos algumas possibilidades dessas apontadas:

Exemplo 64:

É possível que o dólar caia esta semana.

O dólar *pode* cair esta semana.

Provavelmente o dólar cairá esta semana.

O dólar *deve* cair esta semana.

Os enunciados do exemplo 64 revelam a existência de vários itens lexicais para indicar o noção de *possibilidade* de algo acontecer: *possível, pode, provavelmente, deve*.

Como é possível verificar ainda, e conforme aponta a autora (2004, p. 72), podemos ter também a existência de “[...] diferentes modalidades veiculadas por meio de um mesmo item lexical”, como nos exemplos que se seguem:

Exemplo 65:

- a) Paulo *pode* levantar este embrulho sem esforço.
- b) Paulo *pode* ir ao cinema, eu lhe dei minha permissão.
- c) Cuidado, este banco *pode* cair.
- d) Os inimigos *podem* ser uns cem.
- e) O pai *pode* castigar os filhos desobedientes.

Observamos que em cada enunciado apresentado no exemplo 65 o verbo “pode” indica um tipo de modalidade, pertencendo, por sua vez, a uma modalização diferente. Vejamos.

Em (a), a estrutura “pode” refere-se à capacidade física que Paulo tem para levantar o embrulho; é uma modalização asseverativa; em (b), o “pode” revela uma permissão – um ato performativo, conforme Austin (1969) e também uma permissão, modalização deôntica de obrigatoriedade; em (c), o “pode” indica uma modalização quase-asseverativa, uma vez que revela uma possibilidade de o banco cair; em (d), assim como em (c), há uma possibilidade de os inimigos serem uns cem (ou mais ou menos) e em (e) tanto pode ser lida como deôntica de obrigatoriedade quanto de possibilidade.

Com base em Castilho e Castilho (1993), é possível identificarmos uma primeira classificação para a modalização. Esses autores reúnem os elementos modalizadores em três grupos, tipos de modalização, com base no posicionamento estabelecido entre os falantes e suas relações com o conteúdo proposicional apresentado, a saber: modalização epistêmica, deôntica e afetiva.

A modalização do tipo epistêmica ocorre quando o falante imputa uma avaliação sobre o caráter de verdade da proposição e pode ser dividida em três subtipos:

- *Modalização epistêmica asseverativa*: o falante tem como verdadeiro o conteúdo proposicional apresentado.

É certo que Júlio virá à festa.

- *Modalização epistêmica quase-asseverativa*: o conteúdo proposicional é apresentado como quase certo ou como uma hipótese que pode ou não ser confirmada. Nesse tipo de modalização, diferente do que ocorre com a asseverativa, o falante apresenta o conteúdo como algo que pode acontecer e, assim, fica isento do valor de verdade da proposição.

Possivelmente Júlio virá à festa.

- *Modalização epistêmica delimitadora*: esse tipo de modalização delimita o campo em que o conteúdo proposicional deve ser analisado.

Artisticamente, Júlio é muito competente.

Sobre este último tipo de modalização, a delimitadora, Nascimento e Silva (2012) com base em pesquisas empreendidas sobre os gêneros formulaicos e a redação comercial e oficial, além de filiados à perspectiva apresentada por Neves (2002), propõem que a modalização delimitadora constitua um outro tipo de modalização, exterior ao grupo da epistêmica, pois, para esses autores (2012, p. 90), esse elementos “[...] não garantem nem negam o valor de verdade do que se diz, mas sim estabelecem a condição, o ambiente das afirmações e/ou das negações”.

Assim sendo, esse tipo de modalização apenas restringe o espaço em que o locutor pode agir. Logo, ao utilizar o elemento “artisticamente”, o locutor/falante delimita a esfera em que seu discurso pode e deve ser percebido – apenas no campo artístico e não político ou social, por exemplo – mas não avalia o conteúdo apresentado em termos de verdade, necessariamente.

Portanto, a partir dessa percepção, Nascimento e Silva (2012, p.90) assinalam que os modalizadores delimitadores serão tratados como elementos linguísticos “[...] que agem como negociadores na articulação argumentativa com o interlocutor, o que será guiado pelo locutor a partir de sua intenção, atendendo ao seu próprio interesse discursivo”.

Na modalização do *tipo deôntica*, os elementos modalizadores funcionam como responsável pela avaliação do fato de que o falante considera que o conteúdo proposicional deve ocorrer obrigatoriamente. Como exemplo desse tipo de modalização, podemos ter:

Exemplo 66:

Júlio *deve* comer toda a salada.

É importante que se ressalte que, nesse caso, o verbo “deve” precisa ser percebido como algo que realmente precisa acontecer, é obrigado que aconteça, pois, como vimos anteriormente, um mesmo elemento pode funcionar como responsável por diversos tipos de modalização.

Por último, o tipo apresentado como *modalização afetiva* por Castilho e Castilho (1993). Para esses dois autores, essa forma de modalização pode ser apresentada/classificada de duas maneiras: *modalização afetiva subjetiva e modalização afetiva intersubjetiva*, além de caracterizar a função emotiva da linguagem.

Vejamos, pois, alguns exemplos que se seguem:

Exemplo 67:

Infelizmente Júlio não foi à festa.

Nesse enunciado, há a presença de um predicado que ocupa dois lugares, pois apresenta uma avaliação do falante em relação ao conteúdo proposicional exposto (para o falante é uma infelicidade o fato de Júlio não ter ido à festa, isto é, o falante se sente infeliz por isso) e também qualifica o conteúdo proposicional quando nos permite entender que Júlio não ter ido à festa é uma infelicidade. Logo, nesse enunciado, trata-se de um tipo de modalização afetiva subjetiva.

No caso da modalização afetiva intersubjetiva, não ocorre essa dupla predicação, visto que teremos um predicado simples.

Vejamos o seguinte exemplo:

Exemplo 68:

Sinceramente Júlio é muito prático.

No exemplo anterior, o advérbio modalizador está direcionado apenas em relação exclusiva ao falante. Trata-se, nesse caso, apenas de uma única forma de avaliação do falante com o conteúdo, sem a qualificação deste conteúdo, como ocorre com a subjetiva.

Neves (2010) apresenta os seguintes tipos de modalidade: alética, epistêmica, deôntica, bulomaica e disposicional.

A modalidade alética, para essa autora (2010, p. 159), “[...] está exclusivamente relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições”. Ainda conforme essa autora, esse tipo de modalidade passa por uma escala e reflete do que é necessário até o que é impossível. Os exemplos apresentados pela autora são:

Exemplo 69:

A água *pode* ser encontrada em estado sólido, líquido ou gasoso. (HID)

Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto do Sol, não *deve* ser verão em toda a Terra? (ATE).

Com base nas análises desenvolvidas por essa autora, no primeiro exemplo, o verbo *pode* exprime uma modalidade que permeia o campo do possível, enquanto o verbo *deve* situa-se no campo do necessário.

Consoante Neves (2010, p. 160), a modalidade epistêmica tem relação direta com “[...] a necessidade e a possibilidade epistêmicas que são expressas por proposições contingentes, isto é, que dependem de como o mundo é”. Nesse caso, o conhecimento que o falante tem sobre o mundo constitui um conjunto de proposições. A autora expõe os seguintes exemplos:

Exemplo 70:

- Lá fora, o sol da tarde *pode* estar dourando tudo.
(possibilidade epistêmica)
- - A moça está lá dentro?
- *Deve* estar. Quer que mande chamá-la?
(necessidade epistêmica)

A modalidade do tipo deôntica, para essa mesma autora (2010, p. 160), está relacionada com a obrigação e permissão e estaria ainda condicionada por “[...] traços lexicais específicos ligados ao falante e, de outro lado, implica que o ouvinte aceite o valor de verdade do enunciado para executá-lo”. Temos como exemplos:

Exemplo 71:

Depois do almoço, Ricardo *pode* ir com a gente.

(permissão deôntica/permissão)

Ângela, é preciso tomar cuidado e não exagerar: você não *deve* estragar Mário.

(necessidade deôntica/proibição)

Quanto à modalidade bulomaica, ou volitiva, trata-se de um tipo de modalidade que estabelece relação com a necessidade e a possibilidade relacionadas com os desejos do locutor. Para Neves (2010, p. 159), trata-se, ainda, de uma “necessidade deôntica”.

Exemplo 72:

Não *pode* ser. Seria sorte demais...

(possibilidade bulomaica)

Dessa vez, o título *deve* ser nosso.

(necessidade bulomaica)

Em relação à modalidade do tipo disposicional, ou habilitativa, esta tem relação com a disposição, habilitação ou capacitação, o que, na verdade, remete sempre à modalidade deôntica de possibilidade.

Exemplo 73:

Os reimplantes são contemplados. A criatura, mesmo renga, *pode* andar.

Como foi possível observar, os tipos apresentados por Neves (2010) convergem, quase sempre, para a questão da *necessidade* e da *possibilidade*, ou ainda para a questão deôntica.

Estudos desenvolvidos por Nascimento (2005) apontam para uma reclassificação daqueles três tipos apresentados por Castilho e Castilho (1993) e caminham na direção do que é proposto por Neves (2000), mas com algumas modificações. Conforme aquele autor (2005, p. 46), é preferível denominar este terceiro tipo de modalização – a afetiva – de *avaliativa*, porque:

[...] 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.

Por conseguinte, Nascimento (2009, p. 47) apresenta a seguinte classificação das modalizações: modalização epistêmica, deôntica e avaliativa, mantendo os conceitos apresentados por Castilho e Castilho (1993) para os dois primeiros tipos e redefinindo o último tipo como aquela que no enunciado imprime uma “[...] avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, excetuando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deôntica”.

No tocante à modalização deôntica, Nascimento (2010) aponta para um novo olhar quanto ao funcionamento desse tipo de modalização. Para o autor, esse tipo de modalização vai além da simples e pura obrigatoriedade, pois perpassa a noção de obrigação, proibição, permissão e volição.

No texto “O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática”, Nascimento e Silva (2012) conferem à modalização deôntica uma nova classificação. Diferente do que fora proposto por Cervoni (1989), que classifica essa modalização, mas não exemplifica, em “obrigatória, proibida, permitida e facultativa” e Neves (2000), como vimos, que diferencia deôntica de necessidade e possibilidade, Nascimento e Silva (2012, p. 84) apresentam a seguinte definição e classificação para a modalização deôntica: “[...] é aquela que expressa obrigatoriedade, permissão, proibição ou desejo [...]” por parte do locutor em relação ao conteúdo apresentado.

A classificação apresentada é a seguinte:

- *Deôntica de obrigatoriedade*: quando expressa que o conteúdo do enunciado é algo que deve ocorrer obrigatoriamente, e que o provável interlocutor deve obedecer a esse conteúdo.

Exemplo 74:

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

Vejam que a obrigatoriedade em realizar a tarefa de casa é direcionada ao interlocutor do texto, pelo locutor.

- *Deontica de proibição*: aquilo que é expresso no conteúdo do enunciado “[...] é algo proibido e deve ser considerado como tal pelo provável interlocutor” (2012, p. 84).

Exemplo 75:

Você *não pode* fumar nesse ambiente.

Se a frase está escrita em um corredor de hospital, logo, os transeuntes devem encarar tal enunciado com um caráter de ordem que, por sua vez, proíbe as pessoas de fumarem no hospital.

- *Deontica de possibilidade*: o conteúdo expresso na proposição revela que algo é facultativo ou quando é dada ao interlocutor a permissão para realizar algo ou não.

Exemplo 76:

Você *pode* entrar nessa sala.

Nesse enunciado do exemplo 76, ao interlocutor cabe escolher se irá entrar ou não na sala. Nesse tipo de modalização, não ocorre uma ordem, mas é dada uma escolha, o que não garante, também, que o conteúdo ocorra de fato, o que vai depender do interlocutor.

- *Deontica volitiva*: equivale à modalidade bulomaica apresentada por Neves (2010). Esse tipo de modalização deixa registrado no conteúdo um desejo ou vontade, por parte do locutor.

Exemplo 77:

Eu gostaria que você fosse comigo.

Para Nascimento e Silva (2012, p. 86), autores do exemplo 77, na modalização do tipo deôntica volitiva, além de deixar marcado no enunciado a vontade do locutor, esse tipo de modalização “[...] pode funcionar como uma estratégia argumentativo-pragmática através da qual um locutor pode pedir ou solicitar a seu interlocutor que realize algo que deseja”.

Além disso, como bem salientam os autores, a relação estabelecida entre os interlocutores envolvidos na interação é menos tensa quando se utiliza um enunciado como “Eu gostaria que você fosse comigo”, como quando se usa, por exemplos, “Eu exijo que você vá comigo”.

Dessa forma, com base nesses novos entendimentos tanto em relação à modalização do tipo delimitadora, do tipo avaliativa e da deôntica, Nascimento e Silva (2012, p. 93) apresentam um novo quadro para os tipos e subtipos de modalização, ao qual acrescentamos os exemplos:

Quadro 05: Tipos de modalização – Adaptado de Nascimento e Silva (2012).

Tipos de modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação	Exemplos
Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade da proposição	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro	<i>Com certeza</i> João virá à noite.
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro	<i>Possivelmente</i> João virá à noite.
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado	João <i>pode</i> abrir a porta. Ele é forte.
Deôntica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer	A inscrição deve ser paga, <i>obrigatoriamente</i> , nas agências dos Correios.
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer	Você <i>não pode</i> ouvir música na sala de aula.
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a	Você <i>pode</i> ir de carro para a festa.

		permissão para que algo aconteça	
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra	<i>Eu gostaria que</i> você desligasse o seu celular.
Avaliativa		Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico	<i>Infelizmente</i> , João não passou na seleção de doutorado.
Delimitadora		Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado.	<i>Artisticamente</i> , João é uma ótima pessoa.

Fonte: NASCIMENTO e SILVA, 2012, p. 93.⁶⁴

Como já divulgamos anteriormente, não tivemos a pretensão de aprofundar as questões sobre a modalização, mas apenas trazer este fenômeno à tona, uma vez que, para nós, em nossas análises, alguns elementos modalizadores são responsáveis por um comportamento específico do locutor do texto no tocante à sua relação com os enunciadores presentes no enunciado, quando de algumas ocorrências e análises de enunciados com as estruturas *masPA* e *masSN*, conforme veremos no capítulo 4, relativo às análises.

Então, com o objetivo de concluir esse segundo capítulo, alguns pontos devem ser considerados:

- i- considerando que nossos enunciados são povoados de outros pontos de vista, conforme é proposto pela teoria polifônica da enunciação anteriormente apresentada, podemos pensar que o locutor, ao expor o texto pelo qual ele se torna responsável, apresenta também alguns outros pontos de vista com os quais irá estabelecer determinadas formas de relação. Além disso, com os operadores argumentativos, sobretudo os operadores de contraposição, essa característica polifônica dos enunciados, parece-nos que é ainda mais perceptível, a partir da observação e da construção dos enunciadores E1, E2, E3 e E4, como vimos na teoria e como veremos nas nossas análises;

⁶⁴ O acréscimo dos exemplos é de responsabilidade do autor desta pesquisa.

- ii- em relação aos operadores argumentativos, é preciso destacar que tomaremos o *masPA* como representante dos demais operadores que estabelecem função de contrapor conclusões, a saber: *todavia, porém, no entanto, entretanto, contudo e embora*. Além de uma escolha metodológica, nossa opção se justifica por ter sido aquela primeira estrutura objeto de estudo de Ducrot, e continua até hoje sendo estudada;

- iii- no tocante aos elementos modalizadores, é relevante justificar que também não foi objetivo nosso expor de maneira profunda todas as questões que envolvem esse fenômeno. Mas, tendo em vista a presença de alguns elementos modalizadores no nosso *corpus*, e que tais elementos, em alguns casos, são responsáveis por um determinado comportamento do locutor e, ainda, salientando que o gênero resumo é visto como um texto objetivo, claro, preciso etc., e que a modalização denuncia um posicionamento, uma subjetividade do locutor frente à proposição por ele apresentada, entendemos que era necessário tecer alguns comentários sobre o fenômeno da modalização, justamente para mostrar que, mesmo quando há essa tentativa de “objetivação” proposta para tal gênero, o locutor deixa nessa espécie de texto marcas de sua subjetividade.

3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO DISCURSIVO *RESUMO ACADÊMICO*

“A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.
Mikhail Bakhtin (2002, p.282)

Neste capítulo, apresentaremos algumas considerações a respeito da metodologia adotada para os processos de coleta e de análise do nosso *corpus*, os resumos acadêmicos. Além disso, será o espaço para a exposição de um breve comentário acerca desse gênero.

3.1 Apontamentos metodológicos

A proposta metodológica adotada por nós, nesta pesquisa, é de caráter quanti-qualitativa, uma vez que nos interessa não apenas a quantidade das ocorrências dos elementos linguísticos aqui analisados – os operadores de contraposição *mas*, *porém*, *contudo*, *todavia*, *entretanto*, *no entanto* e *embora* – mas, sobretudo, a forma como esses elementos se comportaram, no gênero tomado como espaço para análise, diante do uso desses elementos por seus locutores.

Além disso, acrescentamos que essa pesquisa é de natureza descritiva e interpretativa, uma vez que procuraremos descrever o funcionamento das estruturas analisadas, observando que relação há entre os operadores de contraposição e o gênero por nós selecionado.

Levando em consideração que o resumo acadêmico é um gênero que circula e pertence à esfera acadêmica e requer um grau extremo de formalidade, objetividade, clareza e síntese, a nossa hipótese, nesta pesquisa, é a de que os operadores de contraposição, nesse gênero, implicam ativação de *topoi* e de informações compartilhadas e que, quando conjugados com certos tipos de elementos modalizadores, esses operadores possibilitam diferentes comportamentos semântico-argumentativos do locutor frente aos enunciados, quer seja de rechaço parcial ou total, graças, também, a essa combinação. Os diversos pontos de vista, postos em cena pelo locutor, além das crenças que podem ser contestadas ou não, caracterizam-se, dessa forma, como um recurso argumentativo utilizado pelo locutor na produção do resumo acadêmico.

Assim sendo, tendo como base as questões supracitadas, quanto ao uso da argumentação no nosso cotidiano, sobretudo no que se refere à produção de textos escritos, constitui objetivo principal desta pesquisa perpetrar uma análise linguístico-discursiva dos operadores de contraposição (*mas, porém, todavia, contudo, embora, entretanto e no entanto*) no gênero *resumo acadêmico*, intencionando, ainda, verificar o comportamento do locutor no tocante à questão da polifonia presente nos enunciados elaborados com esses operadores.

Especificamente, buscaremos: identificar as ocorrências dos operadores de contraposição já listados anteriormente no gênero resumo acadêmico; descrever o funcionamento semântico-argumentativo desses operadores; descrever a polifonia de enunciadores ativada por esses operadores; identificar, através da leitura dos resumos, que *topos* são ativados e que informações compartilhadas são apresentadas pelo locutor do texto. Com bases nos objetivos traçados, teceremos alguns comentários, a respeito dos resultados obtidos nessas análises, buscando estabelecer possíveis relações entre o funcionamento desses operadores e o gênero resumo acadêmico.

A relevância desta investigação é justificada pela possibilidade que teremos, com base nas análises empreendidas, de perceber o/os funcionamento/s dos operadores de contraposição no gênero discursivo/textual *resumo acadêmico*.

No que tange ao aspecto metodológico empregado nesta pesquisa, destacamos que se trata de uma pesquisa quanti-qualitativa, considerando que estaremos atentos ao funcionamento e às ocorrências dos operadores de contraposição no *corpus* já mencionado. Logo, é pertinente pontuar também que este estudo se enquadra, ainda, no inventário das pesquisas de natureza descritiva, tendo em vista que procuraremos não apenas identificar o funcionamento dos operadores aludidos anteriormente, mas descrever o seu funcionamento linguístico-discursivo.

Nossa inquietação inicial surgiu no tocante à quantidade de resumos que poderiam e deveriam ser analisados para que os resultados pudessem ser substanciais. Assim, ficou estabelecido que nosso *corpus*, para análise, seria composto de um total de 300 resumos. A coleta dos resumos ocorreu durante os meses de novembro e dezembro de 2011, fevereiro, março e abril de 2012 e, para a obtenção desses resumos, recorreremos às pesquisas na *internet*, o que configura versão eletrônica de algumas revistas, ou ainda por meio de sites específicos dos eventos nacionais e internacionais, nos quais os resumos foram publicados, bem como em cadernos de resumos de congressos publicados na versão impressa, nas mais diversas áreas, a saber: engenharia⁶⁵, linguística e informática.

Dessa forma, é pertinente apresentar os espaços nos quais os resumos foram coletados.

Os resumos pertencentes à área de engenharia foram recolhidos na revista eletrônica “Teoria e Prática na Engenharia Civil”, organizada pela Editora Dunas e disponível no endereço (<http://www.editoradunas.com.br/revistatpec/index.htm>).

Os resumos dos textos de linguística foram coletados do Caderno de Resumos do I SINIEL (Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem), realizado pela UFRPE, em abril de 2010.

No que tange à coleta dos resumos de informática, os textos pertencem ao 23º SBIE (Simpósio Brasileiro de Informática da Educação), disponível em (<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/>) realizado no Rio de Janeiro, em novembro de 2012, pela Sociedade Brasileira de Computação.

Convém ressaltar que os resumos aqui analisados foram conservados em sua forma/escrita original e não sofreram qualquer tipo de alteração. Mas, para manter a preservação dos seus produtores, os nomes dos autores foram suprimidos.

Após a primeira etapa, a da coleta dos resumos, deu-se início à segunda fase da pesquisa, que compreende a leitura de todos os resumos e, simultaneamente, a realização da identificação dos operadores de contraposição, sem a preocupação ainda, nesse estágio, de identificar o funcionamento de cada um dos elementos presentes.

À terceira etapa coube realizar a análise propriamente dita, de forma mais minuciosa, de cada operador de contraposição – identificando o seu funcionamento em cada caso – além da observação do posicionamento do locutor diante dos pontos de vista presentes em casa

⁶⁵ Salientamos que os resumos de Engenharia foram gentilmente cedidos pelo LASPRAT (Laboratório Semântico-Pragmático de Textos) e constituem *corpora* de análise de grupo de pesquisadores que constitui esse laboratório.

ocorrência, confrontando, sempre que possível, com os apontamentos previstos pela teoria aqui adotada.

Identificado o posicionamento do locutor e descritos os enunciadores, buscamos identificar que *topos* os operadores ativam e, além disso, que informações compartilhadas o locutor responsável pelo texto como um todo traz à tona, considerando, para essa questão, a relação entre o gênero *resumo acadêmico* e a relação com os operadores argumentativos de contraposição.

Em seguida, dando início à última etapa, fizemos a quantificação das ocorrências dos operadores identificados no nosso *corpus*, buscando, com isso, ter uma ideia mais ampla dos usos desses operadores nos resumos acadêmicos, bem como mapear que operadores se fizeram presentes com mais frequência. Nosso objetivo com esse processo foi o de apresentar uma sumarização dos resultados, apresentados aqui por meio de alguns gráficos e quadros.

3.2 Sobre os Gêneros Discursivos/Textuais

Embora sejam objetos de estudo desde a Antiguidade, com Aristóteles (1966) e Platão (2000), ainda que o interesse desses filósofos fosse pelos gêneros retóricos e literários, é com os estudos bakhtinianos que os gêneros passam a ser considerados a partir dos discursos/textos e, ao universo linguístico, é apresentada a noção de gêneros discursivos.

Com Platão, no livro III de *A República*, são apresentadas as três modalidades de imitação ou mimese, a saber: a tragédia e a comédia – o *teatro*; o ditirambo – *poesia lírica*; e a *poesia épica*.

Aristóteles (1966), em busca de uma sistematização das manifestações literárias já apontadas por Platão, opõe a poesia ditirâmbica à tragédia e à comédia, e contrapõe também o processo narrativo do processo dramático, visto que neste o direito à palavra é privativo às personagens, enquanto naquele as falas podem ser efetuadas tanto pelo poeta quanto pelas personagens.

Consoante apontamentos de Soares (1993, p. 9-10), o autor de *A Poética*, ao voltar seus olhares para as questões estéticas do texto, rejeitou “[...] a hierarquia platônica, apresentando na Poética uma nova percepção do processo de mimeses artística”. Assim, é preciso ressaltar que essa “reclassificação” aristotélica diz respeito aos estudos presentes na *Arte Poética*.

Na *Arte Retórica*, Aristóteles procurou classificar os discursos em três espécies principais, a saber: o *deliberativo*, o *judiciário* e o *epidítico*, conforme já pontuamos no primeiro capítulo desta tese.

É a partir de um novo campo de visão em relação aos gêneros, agora percebendo os gêneros enquanto produto elaborado por uma sociedade e por meio do qual os indivíduos interagem, que o estudioso russo Mikhail Bakhtin (2000[1979])⁶⁶ apresenta ao terreno dos estudos linguísticos a noção de gêneros discursivos.

Como bem ressalta este último autor, os gêneros literários sempre foram e até bem pouco tempo eram abordados a partir de um viés artístico-literário, mas não como formas de enunciados capazes de estabelecer interações verbais entre os sujeitos.

Desse fato, resulta um interesse em estudar os gêneros enquanto instrumento responsável pela utilização da língua, pois, conforme Bakhtin (2000), é sempre por meio dos gêneros discursivos que nos relacionamos na sociedade na qual estamos inseridos, uma vez que nossos enunciados resultam na produção de um determinado gênero discursivo. A produção de cada gênero, destaca o autor, irá depender das condições específicas e das necessidades de produção de cada enunciado em sua esfera, também, específica.

A esses enunciados produzidos nessas diferentes esferas sociais nas quais os indivíduos estão todos inseridos, Bakhtin (2000, p. 279) denomina de “[...] gêneros do discurso [...]” e os caracteriza enquanto “[...] tipos relativamente estáveis de enunciado”.

Para esse autor, os gêneros, ou enunciados, são constituídos por três elementos básicos: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*.

O conteúdo temático tem relação com o assunto que o locutor tem por objetivo apresentar/tratar. Ressaltamos que é esse mesmo assunto quem determina o gênero que o locutor irá produzir em um determinado contexto. E isso sucede porque determinado gênero é responsável por veicular determinado assunto, e não qualquer e todo assunto.

Um resumo acadêmico, por exemplo, não irá veicular um convite para uma festa, um relatório de material utilizado durante um mês por uma empresa ou mesmo um texto declarando a presença de um aluno em um congresso em um determinado período.

No caso do *resumo*, o conteúdo temático pode ser o mais diverso possível. Se tomarmos, por exemplo, nosso objeto de estudo/análise aqui, o *resumo acadêmico*, veremos que, pelo fato de termos resumos de três áreas distintas, teremos, portanto, também, conteúdo temático de áreas diferentes.

⁶⁶ A obra Bakhtin (2000) estará sempre fazendo referência à *Estética da Criação Verbal*, originalmente publicada em 1979.

Torna-se ainda interessante observar que o conteúdo que é apresentado no resumo também fica limitado ao conteúdo do texto maior, isto é, do texto na íntegra, fonte do objeto do resumo. Nesse caso, apenas ratificando o que já foi dito, o conteúdo temático variará conforme a necessidade de enquadramento da produção do gênero com a necessidade de sua produção e circulação. Dessa forma, se em um congresso, por exemplo, tratar-se da temática “Leitura e Ensino”, os textos, artigos completos/resumos, necessariamente, versarão sobre esse tema.

Ainda conforme Bakhtin (2000), por meio do conteúdo temático é possível perceber a forma como o responsável pelo texto trata o tema apresentado, pois, para esse autor (2000), o tema pode ser trabalhado de forma mais ou menos exaustiva, a depender das esferas. Se atentarmos para a questão da produção do resumo acadêmico, ainda que seja produzido para circular na mesma esfera, esse gênero pode ser tratado de forma exaustiva ou não, visto que dependerá das normas apresentadas pela organização do evento, pensando, pois, na questão de que quanto mais espaço disponível se tem para discutir sobre um determinado tema mais informações é possível trazer para esse espaço.

Normalmente, o resumo de artigo científico tem sua quantidade de palavras variada entre 250 e 400 palavras. Devido a esse número, de certa forma limitada, o produtor não pode tratar seu tema de forma exaustiva, como é o caso do exemplo que se segue, retirado do nosso *corpus*:

Exemplo 78⁶⁷:

A erodibilidade, particularizada como a susceptibilidade a erosão hídrica por fluxo superficial concentrado, é uma das propriedades de comportamento dos solos de maior complexidade pelo grande número de variáveis intervenientes. Estudada por diferentes áreas do conhecimento (Agronomia, Hidráulica, Geologia de Engenharia e Engenharia Geotécnica), tem no meio geotécnico a maior lacuna na sua quantificação e entendimento dos mecanismos envolvidos. O artigo traz uma revisão das pesquisas geotécnicas referentes a avaliação da erodibilidade dos solos destacando os avanços recentes e tendências futuras.

Fonte: Esse exemplo faz parte do nosso *corpus* de análise.

Mas há, ainda, outro tipo de resumo, denominado de resumo estendido, que permite uma maior quantidade de palavras, além de um maior poder de espaço para uma apresentação mais ampla do conteúdo temático, ou seja, o assunto. Essa forma de resumo pode ser percebida no exemplo que se segue:

⁶⁷ Os exemplos aqui expostos foram conservados conforme os formatos originais.

Exemplo 79:

Resumo: O tema apresentado está em voga, e tem presença constante nos meios midiáticos. Isto porque a palavra “célula-tronco” traz esperança de cura a milhares de pessoas ao redor do mundo, portadoras das mais variadas doenças e deficiências. Também é um tema polêmico e complexo, já que envolve bastantes ciências como o Biodireito e a Bioética, entre outras. Aborda legislações brasileiras, entre elas, a Lei de Biossegurança.

Palavras-chave: Biodireito. Bioética. Células-tronco.

Abstract: The issue presented is in vogue, and has a constant presence coming from the media. This is because the word "stem cell" brings hope of cure to thousands of people around the world, who suffering from various diseases and disabilities. This theme is also controversial and complex as it involves a lot of sciences such the Biolaw and Bioethics, among others. Discusses brazilian laws, among them Law on Biosafety.

Keywords: Biolaw. Bioethics. Stem cells.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido abordará um tema muito atual, complexo e polêmico. Trata-se das pesquisas com células-tronco, a qual é a grande promessa da pesquisa médica contemporânea, e suas discussões nas mais diversas áreas como o Biodireito e a Bioética. O objetivo principal é saber o que nosso ordenamento jurídico permite à Ciência pesquisar e fazer experiências, principalmente com relação à embriões, para a obtenção de células-tronco embrionárias. Assim como, tratar da importância das pesquisas científicas em prol de pessoas doentes, deficientes e demonstrar o posicionamento do STF frente às discussões sobre as pesquisas científicas. O trabalho será desenvolvido utilizando os métodos de procedimento históricos, descrevendo a evolução da Ciência nos últimos anos e também comparativo, verificando as semelhanças e as divergências das legislações as quais tratam do assunto em outros países. A investigação se dará pelo método bibliográfico, baseando-se mais em revistas conceituadas e sites confiáveis, pois como o tema é moderno, encontram-se poucos livros ainda. O método de abordagem será indutivo, já que a partir de pesquisas com células-tronco, muitas pessoas terão uma melhor qualidade de vida. Por conseguinte, o desafio do Direito é regulamentar, criar legislações para as pesquisas científicas sem que estas evoluem não fundamentadas na ética e não havendo discussão da sociedade. E sua tarefa é dever atuar buscando sempre o equilíbrio das condutas humanas.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O Direito tem como principal função, quando se trata das novas biotecnologias, impor limites nas pesquisas dos cientistas, sem impedir seus avanços, para que direitos importantes dos homens não sejam feridos, como a dignidade da pessoa humana e principalmente a vida. Entre as áreas do Direito que tratam desse assunto estão o Biodireito e a Bioética. O Biodireito é o guardião da vida. Tem esta como objeto principal e procura trazer para o campo jurídico os acontecimentos científicos, definindo o que é lícito e o que é ilícito. A Bioética é a ciência da responsabilidade. Responsabilidade da vida humana, animal, ambiental e dos cientistas em suas pesquisas e suas aplicações. A lei de Biossegurança – nº. 11.105/2005, entre outras regulamentações, estabelece normas de segurança e mecanismos de fiscalização de atividades que envolvam organismos geneticamente modificados – OGM e seus derivados. Este dispositivo é bastante polêmico e tem em seu artigo 5º, o qual libera as pesquisas com células-tronco embrionárias no país, o seu ápice. Tanto é que foi parar no STF em maio de 2005, pelo ex-procurador da República Cláudio Fonteles, que considera o artigo inconstitucional, alegando que “o artigo 5º da Constituição Federal garante o direito à inviolabilidade da vida humana, e que os embriões são seres vivos”. As pesquisas embrionárias, após muita discussão, foram aprovadas pelos ministros do STF em 29/05/2008, onde seis ministros do tribunal votaram a favor das pesquisas e os outros cinco sugeriram mudanças na lei. O direito à vida, no âmbito da legislação supranacional, se apresenta sob o prisma dos direitos humanos, e na esfera nacional, é encontrado em várias normas, a começar pela Carta Maior. No campo infraconstitucional, o Código Civil de 2.002 resguarda este direito em muitos artigos, assim como tem amparo jurídico-penal no Código Penal brasileiro de 1.940. Algumas Leis serão vistas com mais detalhes, como as Leis ns. 8.974/95, 9.434/97 e principalmente a Lei n. 11.105/05 (Lei da Biossegurança). Em alguns países, principalmente os europeus, as disposições doutrinárias e legais estão mais avançadas do que o Brasil, e também mais coerentes com o desenvolvimento científico atual. Não existe um consenso mundial para a liberação das pesquisas com células humanas, mas o que se vê hoje é a tendência da prática das mesmas com células-tronco embrionárias, entretanto, com rígidas restrições éticas.

CONCLUSÃO

O século XX foi marcado não só pelas guerras e pelos crimes, mas também pela vida, pois através das descobertas científicas, a espécie humana melhorou sua saúde. Da mesma forma que traz esperança à

humanidade, traz perigo caso seja manipulado erroneamente, com falta de ética. Destarte, ao impor limites nesta busca de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, a Bioética e o Biodireito são usados para proteger e respeitar a VIDA, desde sua concepção. E o Brasil, com a atual Lei de Biossegurança que liberou as pesquisas com células-tronco embrionárias, com as devidas restrições, está no caminho certo nesse campo “embrionário” da área jurídica. Portanto, diante do sucesso terapêutico que essas pesquisas têm obtido, elas devem ser incentivadas cada vez mais, porém com responsabilidade civil, penal e administrativa, da mesma forma, obedecerem aos princípios éticos e morais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Biossegurança, n. 11.105 de 24 de março de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111105.htm>. Acesso em: 09 mar. 2012.
- CUCOLO, Eduardo. STF aprova realização de pesquisas com células-tronco embrionárias. *Folha Online*, Brasília, 29/05/2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u406855.shtml>>. Acesso em: 25 nov. 2011.
- DICIONÁRIO ON LINE. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- DINIZ, Maria Helena *apud* MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. *Curso de Bioética e Biodireito*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. *Curso de Bioética e Biodireito*. São Paulo: Atlas, 2010.
- VADE MECUM SARAIVA. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- VEJA.COM. *Lei de Biossegurança* - março de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/biosseguranca/index.shtml>. Acesso em: 25 nov. 2011.

Fonte: http://www.fap.com.br/forum_2012/forum/pdf/Humanas/Comunicacao_Oral/ResHumCO25.pdf. Acesso em 10/06/13.

Apenas pela extensão dos dois resumos, podemos identificar algumas marcas bem características de cada um deles. Vejamos que praticamente não há discussão no resumo 1, exemplo 78, enquanto no 2⁶⁸, exemplo 79, o estendido, há toda uma organização, com a presença de uma introdução, uma discussão teórica, as conclusões, as referências, conforme orientações da ANBT e, inclusive, de um resumo de apresentação dentro do resumo maior⁶⁹.

Tomemos, ainda como exemplo, os resumos dos exemplos 78 e 79, apresentados anteriormente, para percebermos a variação que pode ocorrer no gênero resumo, quando do assunto presente no conteúdo temático: no primeiro, o conteúdo temático/assunto do resumo versa sobre a erodibilidade do solo, a partir da avaliação do solo de uma determinada região, ao passo que o segundo resumo tem como assunto os estudos com a célula tronco e as questões legais que envolvem o uso dessas células em pacientes com algum tipo de problema. A variação de conteúdo é justificada, naturalmente, pelas áreas nas quais os resumos estão inseridos.

Diante dessa breve análise, mais uma vez reforçamos que o fato de o conteúdo temático de cada resumo desses ser diferente diz respeito, tão somente, ao fato de estes circularem em contextos também diferentes. Assim, ainda que esses contextos sejam

⁶⁸ O resumo do exemplo 80 não faz parte do nosso corpus de análise. Ele foi extraído do site: http://www.fap.com.br/forum_2012/forum/pdf/Humanas/Comunicacao_Oral/ResHumCO25.pdf, em 23 de maio de 2013.

⁶⁹ Durante a confecção desta tese, várias pesquisas foram feitas por nós e constatamos que é característico do resumo estendido apresentar outro resumo/abstract menor no seu interior. A existência de um resumo estendido sem esse elemento, talvez seja possível por exigência interna da revista ou do evento.

semelhantes, pelo fato de se tratar de congressos, eventos acadêmicos, as discussões que envolvem cada evento, isto é, a área/temática em que estão inseridos os eventos e os textos produzidos nesses espaços, são diferentes, como vimos, um está situado na área da engenharia e outro na área da saúde.

No tocante ao estilo, consoante Bakhtin (2000, p. 279), esse elemento diz respeito à “[...] seleção operada nos recursos da língua”. Esses recursos apontados pelo autor podem ser entendidos como os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais presentes na estrutura de uma língua e que são acionados/selecionados pelo produtor do texto, a depender de sua necessidade contextual.

A par dessas informações, podemos afirmar que o resumo acadêmico, devido ao seu caráter acadêmico, não abre espaço para a presença de um estilo linguístico informal, coloquial. Dessa forma, dadas as circunstâncias de produção e circulação dos resumos, percebemos que esse tipo de resumo apresenta um estilo podado de informalidades, pretendendo, assim, “ser claro”, “sintético” e “objetivo”, até mesmo pelo fato de ser orientado por algumas normas.

É pertinente salientar, também, que a linguagem utilizada no resumo acadêmico segue padrões formais da língua e exige, além disso, um vocabulário técnico científico, tendo em vista, conforme já pontuado aqui, o domínio discursivo no qual esse gênero circulará. Compreendemos, portanto, que esse domínio, o acadêmico, exigirá uma linguagem, também, acadêmica.

Sobre a linguagem acadêmica, Cima (2009) aponta que as características para essa linguagem não foram inventadas em um período determinado, mas que, ao contrário, foram estabelecidas a partir da necessidade de registrar e ampliar o conhecimento científico produzido.

Conforme apontamentos de Machado (1997, p. 338), no tocante à questão da objetividade, o texto acadêmico deve afastar do campo científico pontos de vista pessoais que deixem transparecer impressões subjetivas, não fundadas, sobre dados concretos. Assim, essa autora afirma que expressões como “eu penso”, “parece-me que” e “eu acho que” violam o princípio de objetividade e indicam, ainda, um tipo de raciocínio subjetivo.

Ainda é importante considerar que na linguagem acadêmica não há espaço para “floreios” na escrita, pois o pensamento científico deve ser direto, sem margens para interpretações subjetivas e/ou ambiguidades.

No entanto, ainda que expressões como essas apontadas por essa autora sejam evitadas, quando da produção de um resumo acadêmico com o objetivo de “torná-lo

objetivo”, outras marcas são reveladas nesse gênero, marcas essas que revelam uma subjetividade por parte do locutor do texto, conforme pontuaremos em nossas análises.

No tocante à estrutura composicional, como já foi mencionado anteriormente, os resumos não são produzidos de forma dispersa, visto que há normas, e cada evento ou revista apresenta suas próprias regras⁷⁰ quanto ao formato, ou produção, do resumo que deverá ser enviado e submetido à avaliação dos pareceristas, quando da participação em um congresso ou quando do envio de um resumo estendido a uma determinada revista.

Nesse caso específico dos resumos acadêmicos, é possível que o percebamos, de certa forma, enquanto uma forma textual que se enquadra no grupo dos gêneros formulaicos, dada a sua caracterização e sua forma de produção, pois há uma certa maneira de fazê-los, obedecendo à estrutura exigida pela organização de um determinado evento ou mesmo uma comissão técnica de uma revista científica.

Assim, informações sobre a forma como deve ser produzido/elaborado cada texto se fazem presentes, como forma de orientação ao participante, como por exemplo: cada resumo deverá conter⁷¹ entre 200 e 300 palavras, 3 palavras-chave, todas elas separadas por vírgula, e informações como tema, objetivos, quadro teórico-metodológico, resultados parciais/finais as conclusão devem ser indicados no texto.

Além disso, geralmente, nos casos de eventos regionais, nacionais e/ou internacionais, os resumos só são enviados através da ficha de inscrição presente na página (*online*) do evento. No caso de periódicos, o resumo é parte constituinte do texto na íntegra e, algumas vezes, não pode ser enviado separadamente, pois há um espaço – caixa de texto – específico da própria revista, para que esse texto seja enviado/submetido à apreciação dos pareceristas.

O texto/resumo, dependendo das orientações e da magnitude do evento ou da relevância da revista, também pode ser submetido em uma das quatro línguas: português, inglês, francês e espanhol.

Em tese, são informações dessa natureza que orientam alguém (o autor do texto) a produzir e submeter seu resumo em um determinado evento e, em seguida, caso o resumo/trabalho seja aceito, e se for do interesse do produtor do texto, outras orientações guiarão a produção e o envio do trabalho completo.

Poderíamos pensar, portanto, na imagem de um formulário em que o autor do resumo iria inserindo, em cada espaço, as informações necessárias para preencher cada lacuna: os

⁷⁰ É importante salientar que, ainda que os eventos apresentem suas normas de padronização para a produção, e possível publicação dos resumos, essas normas são baseadas na ABNT.

⁷¹ Normas apresentadas pelo VII SIGET e disponível na página: <http://www.7siget.com/br/circulares.php?op=1>.

objetivos, a metodologia utilizada, os pressupostos teóricos, a forma metodológica como se deu o procedimento de análise, os resultados finais ou parciais e uma reflexão final do seu trabalho, tudo isso de forma sintética e aparentemente “objetiva”⁷².

Atentemos para o fato de que cada “peça” de um resumo acadêmico deve ser colocada em seu devido espaço. Não é permitido, assim, iniciar um texto dessa natureza com a apresentação dos resultados de uma pesquisa, tampouco apresentar as conclusões antes mesmo dos objetivos. Essas questões, ainda que bem pouco exploradas aqui, sugerem reforçar a ideia do resumo acadêmico enquanto um gênero com características de um gênero formulaico.

Nesse caso, o resumo acadêmico, sobretudo aqueles submetidos a um determinado congresso ou revista, conforme já vimos quando tratamos da questão da composição estrutural, deve obedecer a algumas normas/regras de escritura e, pensando nessa necessidade de apresentar todas as “etapas” exigidas pela comissão que organiza o evento, alguns pontos precisam se fazer presentes, como veremos no resumo, exemplo 80, que se segue:

Exemplo 80:

<p>Percebendo que em nossas interações estão assinaladas algumas marcas de subjetividade e que essas marcas deixam registradas nossas intenções sobre o nosso interlocutor, este artigo objetiva apresentar uma análise dos elementos modalizadores no gênero textual <i>carta do leitor</i>. As cartas analisadas foram coletadas em diversas edições da revista VEJA do ano de 2011. Os textos foram lidos, analisados e as ocorrências foram agrupadas a partir das recorrências em que apareciam. Para a confecção deste trabalho lançamos mão dos pressupostos teóricos postulados por Ducrot e colaboradores (1988), na Teoria da Argumentação na Língua, quando apresentam que a língua é, por natureza, argumentativa e que na estrutura da língua há elementos que funcionam como a ossatura interna dos enunciados. Complementando os estudos argumentativos, buscamos um aporte teórico sobre a Modalização em Castilho e Castilho (1993), quando apresentam a classificação da modalização em três tipos, a saber: <i>deôntica, epistêmica e afetiva</i>. Ressaltamos que - ainda que tenhamos como ponto de partida os estudos empreendidos por esses últimos autores citados, bem como Koch (2002) e Cervoni (1989) - utilizaremos a revisão da Teoria da Modalização proposta por Nascimento (2009), quando apresenta uma reclassificação da modalização, a saber: <i>deôntica, epistêmica e avaliativa</i>. No tocante ao gênero textual <i>carta do leitor</i>, teremos como base Bakhtin (2000) e Marcuschi (2009), e esse gênero será visto como pertencente à esfera jornalística, publicado em revistas e jornais, que objetiva apresentar um elogio, um pedido ou uma reclamação. A <i>carta do leitor</i> é usada, assim, para aproximar remetente e destinatário. Com base nas análises empreendidas, registramos que houve</p>	<p>{ Introdução/objetivo</p> <p>{ Metodologia</p> <p>{ Teoria geral</p> <p>{ Teoria específica</p>
---	--

⁷² A expressão “aparentemente objetiva” é utilizada aqui para se referir, também, a outros tipos de textos, como a notícia, por exemplo, que é tida pelos manuais de comunicação como um texto imparcial, objetivo e que, quando de uma análise mais profunda de alguns elementos linguísticos presentes na sua estrutura, podemos apontar que há marcas de subjetividade do seu locutor/produzidor responsável pelo texto. Exemplo de estudos dessa natureza pode ser encontrados em Nascimento (2012), quando observa, em conjunto com seus orientandos, o funcionamento de alguns elementos linguísticos na redação comercial e oficial.

<p>um maior uso da modalização dos tipos deôntica e epistêmica delimitadora, em oposição aos tipos epistêmica quase-asseverativa, epistêmica asseverativa e avaliativa. Assim, pensando no ensino de língua, vimos que esses elementos tidos como “apenas gramaticais”, exercem função argumentativa, registrando, no enunciado, a forma como o locutor deseja que seu texto seja lido, comprometendo-se em diferentes graus com o conteúdo exposto.</p>	<p>{ Resultados</p> <p>{ Considerações</p>
--	--

É importante que se ressalte, aqui, que o resumo deve ser visto como um produto construído após a produção do trabalho completo, ou seja, é uma forma compactada, uma espécie de cartão de visitas de um texto maior – o artigo completo – na íntegra, daí já ser possível apontar resultados e possíveis desdobramentos do trabalho apresentado, ou submetido, em forma de resumo.

O resumo pode ser entendido, conforme Motta-Roth e Hedges (2010, p. 152), como “[...] um texto breve que encapsula a essência do artigo que se seguirá”. Além disso, essas duas autoras ainda asseveram que a função do resumo é levar o leitor à continuação do texto-fonte e convencer esse leitor de que o texto, que por ventura será lido, é relevante. Uma discussão mais ampla sobre o gênero resumo será apresentada no próximo item.

3.3 O gênero *resumo*: conceito, características e uma possível classificação

De acordo com Terezzo (2011), a partir dos preceitos apresentados pela ABNT, o resumo é uma forma de condensação de um texto, de forma “[...] inteligível em si mesma, redigida em nível padrão de linguagem, com as próprias palavras do leitor resumidor”. Trata-se, ainda, de uma atividade característica do ambiente escolar/acadêmico e, às vezes, do mundo do trabalho, que pressupõe exercício de leitura de um texto e de redação de um novo texto.

Conforme é sublinhado no dicionário Houaiss (2001, p. 384), a ação de resumir implica “[...] sintetizar, limitar-se, reduzir-se, representar em ponto menor”, enquanto o produto “resumo” é tomado como “condensação em poucas palavras, representação, redução, conversão”.

Assim, entendemos que essa ação de resumir, de produzir resumos, faz parte das atividades não apenas acadêmicas, mas também cotidianas, de muitas pessoas, visto que, diariamente, estamos expostos a uma imensa quantidade de informações que, de alguma forma, precisam ser selecionadas, com o objetivo de ponderarmos apenas os dados considerados mais relevantes, que são realmente necessários, e poder expor nossos pontos de vista sobre um determinado assunto.

Após sair de uma sala de cinema e ser indagado sobre o filme a que se assistiu, o indivíduo irá, certamente, fazer um resumo daquilo que realmente é considerado importante por ele durante as mais de duas horas do filme visto. É possível, inclusive, dizer que seu resumo oral não passará de cinco minutos, a não ser que se trate de uma discussão ou avaliação sobre o conteúdo visto.

Da mesma forma, podemos perceber que o resumo de um livro deve prezar pela questão sintética na organização do conteúdo apresentado.

Na esfera acadêmica, estamos, também, inseridos em um universo repleto de informações, textos, livros, artigos, teses etc. e que precisam ser lidos, interpretados, resumidos e compreendidos.

Com base em Guimarães (2005), é pertinente afirmar que a questão da produção de resumos ganhou notoriedade no contexto científico e internacional a partir da explosão com o grande número de informação na segunda metade do século XIX, quando, dada a grande quantidade de periódicos, a diversidade de literatura científica e técnica, a leitura, em sua totalidade, de muitos desses textos tornou-se algo inexequível. Logo, diante dessa crescente produção intelectual, veio à tona a urgência por uma forma mais ágil e um acesso a uma grande quantidade de informação: *o resumo*.

Hodiernamente, diante, pois, da diversidade das atividades presentes na nossa sociedade, é possível pensar em dois blocos de tipos de resumos, conforme apontam Silva e Mata (2002), e aqui adaptado: um bloco formado pelos resumos produzidos em nosso cotidiano, presente no quadro 06, e outro bloco formado pelos resumos produzidos na esfera acadêmica, como figura o quadro 07 que será apresentado posteriormente:

Quadro 06: Tipos de resumos produzidos no cotidiano – Adaptado de Silva e Mata (2002).

Tipos de resumo	Critérios de análise		
	Uso e função social do gênero	Funcionamento do resumo: a relação com o texto-base	Circuito comunicativo: produção e processo de difusão
Resumo de telenovela	Tem a função de apresentar ao público/telespectador um quadro resumitivo dos fatos que serão desenvolvidos nos próximos capítulos.	O autor do resumo tem acesso a algumas informações sobre os capítulos, mas não ao texto escrito, logo, a natureza do texto-fonte é diferente, o que interfere na configuração do gênero.	É veiculado em cadernos de TV de jornais de grande circulação.

Resumo de filme	Texto que tem a principal função de apresentar uma síntese dos fatos que serão narrados, com objetivo de levar o leitor ao desejo pela obra.	O autor do resumo tanto pode ter acesso a dados sobre o filme, temática e acontecimentos, como pode produzir o resumo após ter assistido ao filme. A natureza do texto-fonte guarda semelhanças com o do resumo da telenovela.	Pode aparecer em cadernos especializados de jornais, em revistas, em semanais, e ainda nas embalagens dos próprios filmes.
Resumo jornalístico de texto	Tem a função de informar o leitor sobre os fatos que lhe podem ser úteis ou que lhe despertem o interesse, que não precisa ser, necessariamente, da mesma área do texto-fonte.	Configura-se enquanto um apresentação sintética de algum artigo. Além disso, há marcas características encontradas no universo dos texto jornalístico, como o presente genérico.	É publicado em revistas semanais, como VEJA e ISTO É, além de jornais de grande circulação.
Resumo literário	Apresenta uma síntese de uma obra ao leitor. Pode vir acompanhada, ou não, de uma crítica produzida pelo autor do resumo.	A característica desse texto é que ele reproduz os acontecimentos do texto-base, desde a narração à sua estrutura. Assim como o seu fuso e função social, pode ter algum comentário do autor do resumo sobre a obra.	É veiculado em revistas publicadas para o público vestibulando, além de jornais, revistas e sites específicos.

Fonte: SILVA; MATA, 2002, p. 125.

Situando o contexto de produção e circulação de resumos, pelo menos do resumo acadêmico – nosso *corpus* –, podemos afirmar, conforme Marcuschi (2008, p. 155), que esse gênero pertence ao domínio discursivo acadêmico. A noção de domínio discursivo é apresentada por esse autor enquanto “[...] instâncias discursivas [...]”, espaços nos quais os gêneros são criados, tendo em vista que os gêneros são marcados institucionalmente.

São apontados por esse autor exemplos como: domínio religioso, instrucional, jornalístico, militar, saúde, comercial, jurídico, industrial, lazer, interpessoal e ficcional. Nesse caso, o resumo, tanto o acadêmico quanto escolar, está inserido no domínio discursivo instrucional, que abrange as áreas “científica, acadêmica e educacional”.

No domínio discursivo instrucional/acadêmico, podemos encontrar atividades de produção de resumos, no entanto, diferentemente do que ocorre com os resumos produzidos em nosso cotidiano, no resumo de cunho acadêmico, sua produção é realizada a partir de normas apresentadas pela ABNT/NBR (6028/80).

Nesse caso, para esse órgão normatizador, o resumo tem a função de documentar informações de caráter complementar, possibilitando, dessa forma, que o leitor recupere informações presentes no texto-fonte, também denominado de texto-base.

No quadro 07, que segue, é possível observarmos alguns resumos produzidos e consumidos na esfera acadêmica, ainda a partir de Silva e Mata (2002):

Quadro 07: Tipos de resumos produzidos na esfera acadêmica – Adaptado de Silva e Mata (2002)

Tipos de resumo	Critérios de análise		
	Uso e função social do gênero	Funcionamento do resumo: a relação com o texto-base	Circuito comunicativo: produção e processo de difusão
Resumo de tese e dissertação	A função básica desse tipo de texto é apresentar informações que permitam ao leitor decidir sobre a pertinência ou não de aprofundar o texto-fonte.	Apresenta objetivos, a metodologia adotada, a linha teórica seguida, as análises e ainda os dados. Dessa forma, está em um outro espaço da obra resumida.	Produzido na própria academia e previsto para circular também no interior dela. Pode ser produzido pelo autor do texto-base ou não.
<i>Abstract</i>	Tem por função apresentar, de forma breve, informações e/ou dados de cunho teórico e metodológico sobre o objeto em discussão no texto-fonte. É produzido e consumido pela comunidade acadêmica.	Apresenta os objetivos do trabalho, abordagem teórica e metodologia adotadas. Funciona no interior de outro gênero (artigo, tese, dissertação). Semanticamente falando, deve apresentar pistas para que o leitor tenha conhecimento do texto que está sendo investigado.	Tem o seu circuito mais amplo do que o resumo da tese e dissertação, visto que alcançam leitores que apenas estão fazendo uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, e não apenas os que estão na sala de aula.
Resumo de trabalhos para congressos	Tem por objetivo, assim como o <i>abstract</i> , apresentar de forma breve informações de cunho teórico e metodológico sobre algum trabalho, mas, nesse caso, sobre um trabalho que irá ser apresentado em um congresso. Também é produzido e consumido pela comunidade acadêmica.	Assim como o <i>abstract</i> e o resumo de tese e dissertação, apresenta objetivos, metodologia e teoria adotadas. Semanticamente, é preciso que fique claro sobre o que o trabalho irá tratar durante sua apresentação no congresso.	É previsto para circular em um domínio de conhecimento específico, tanto porque aparece em material impresso, como pelo fato de ser produzido por um especialista de uma determinada área e para um determinado grupo da academia.
Resumo escolar	É usado para avaliação da leitura de um determinado texto, para verificar a apreensão do conteúdo pelo aluno.	Apresenta, de forma clara e objetiva, os pontos mais importantes do texto-base.	Texto produzido na escola ou em casa, enquanto atividade escolar, sem previsão de circulação em outros ambientes.

Fonte: SILVA; MATA, 2002, p. 127.

Conforme observamos no quadro 07, para Silva e Mata (2002), há o *resumo de tese e de dissertação*, o *abstract* e o *resumo de trabalhos para congressos*. Percebemos que as características (ou o funcionamento) para cada tipo desses resumos se entrelaçam e uma delimitação clara parece meio complicada de se estabelecer, visto que no interior da própria tese e dissertação encontramos o *abstract*, que se trata, na verdade, da tradução do resumo do texto em português para o inglês, bem como em alguns eventos internacionais há a exigência do resumo em português e seu equivalente na língua inglesa.

Uma possível diferença entre esses três gêneros poderia ser apontada no tocante à circulação desses textos, visto que, enquanto a tese e a dissertação têm uma circulação mais restrita à própria academia, os *trabalhos para congressos* e o *abstract*, conforme apontamentos das autoras, extrapolam o ambiente estritamente acadêmico.

Diante dessa imprecisão enquanto a delimitação desses três gêneros, filiar-nos-emos ao posicionamento de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 152), quando tomam um termo pelo outro “*abstract/resumo acadêmico*”, por entender que o *abstract* e o resumo acadêmico tratam de um texto que “[...] acompanha textos acadêmicos mais longos, por exemplo, artigos, dissertações, teses, com padrões específicos exigidos pela retórica”.

Nesse caso, apenas a título de definição de nosso *corpus*, utilizaremos a expressão “resumo acadêmico” para nos referir aos resumos produzidos e apresentados nos textos publicados em congressos acadêmico-científicos bem como em artigos publicados em revistas científicas. Não nos interessará, portanto, os resumos publicados em teses e/ou dissertações, apenas por questões de escolha metodológica.

Ainda que nosso objetivo não tenha sido o de mostrar um estudo aprofundado da questão da produção e composição do gênero resumo, especificamente o resumo acadêmico, essas breves considerações se fizeram necessárias, tendo em vista que esse gênero constitui nosso *corpus* de análise e a necessidade de percebê-lo enquanto gênero que circula no universo acadêmico.

Diante do movimento que este texto vem fazendo, desde a introdução, passeando pelas questões que envolvem as teorias abraçadas – a *Teoria da Argumentação na Língua*, a *Teoria Polifônica da Enunciação*, Os Estudos sobre a *Modalização* e os comentários sobre os operadores argumentativos e o gênero discursivo *resumo acadêmico* – chegamos ao momento de observar como todos esses elementos estão enlaçados, isto é, ao momento das análises. O próximo capítulo destina-se às análises propriamente dita dos operadores de contraposição no gênero já mencionado.

4 OS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO NO RESUMO ACADÊMICO: análises do *corpus*

“Nada sei desse mar.
Nado sem saber.”
Paula Toller (2009)

Este capítulo está destinado à apresentação efetiva das análises empreendidas no *corpus*: os *resumos acadêmicos*. Além das análises descritivas, trouxemos, também, alguns quadros e gráficos para mostrar a distribuição, em relação à quantidade de ocorrências dos operadores, bem como apresentar uma discussão que girará em torno da representatividade e importância dos dados encontrados, isto é, o real significado das análises realizadas, ainda que não seja objetivo primordial, conforme já alertamos, empreender uma análise quantitativa.

4.1 Análises

Os operadores de contraposição *mas*, *porém*, *todavia*, *no entanto*, *entretanto* e *contudo* são tomados nos livros didáticos e pelas gramáticas tradicionais em pé de igualdade, isto é, têm a mesma carga semântica, podendo, portando, serem usados um pelo outro, visto que todos, segundo alguns manuais, terão a função de unir termos opostos.

A título de exemplificação do tratamento conferido a esses elementos, podemos pontuar o que Bechara (2009, p. 319), em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, apresenta

como sendo a função desses elementos. Para esse autor “A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado”.

Assim, conhecidas tradicionalmente por “conjunções”, essas unidades podem ser classificadas em dois grupos: *coordenativas e subordinativas*. Para Bechara (2009), as conjunções tidas como coordenativas têm por função reunir orações que pertencem ao mesmo nível sintático, isto é, são independentes umas das outras, podendo, por esse motivo, aparecer em enunciados apartados.

Sobre as conjunções adversativas, esse autor (2009. 321) afirma que sua função é a de enlaçar “[...] unidades apontando uma oposição entre elas”, e apresenta o seguinte exemplo:

Exemplo 81:

Acabou-se o tempo das ressurreições, *mas* continua o das insurreições.

É interessante observar que, ainda que esse autor perceba a conjunção também enquanto um conector, a função de elementos como o *mas*, *porém* e *entretanto*, por exemplo, fica restrito a tão somente “unir” termos sintaticamente equivalentes. Semanticamente, nenhuma outra função é adjudicada a elementos dessa natureza.

Como vimos, no interior da Teoria da Argumentação na Língua, Ducrot (1988) e Ducrot e Vogt (1980) reservam espaço para a discussão do operador *mas*, distinguindo-o em duas formas: *masPA* e *masSN*. Assim como os manuais didáticos, esses autores também não se detêm a estudar, de forma minuciosa as outras formas, tomadas como equivalentes, dos operadores, ou seja, o *porém*, *todavia* etc.

Dessa forma, entendendo que, de alguma maneira, esses operadores podem ser tomados como equivalentes, senão sintática, mas semanticamente, e intentando, dada essa equivalência, evitar repetições e análises exaustivas, apresentaremos duas análises de cada operador quando as ocorrências forem relevantes para a descrição do funcionamento de tais elementos.

Precisando a configuração das análises, é importante destacar que os exames serão realizados no seguinte formato:

- i- os resumos serão apresentados em sua íntegra, ressalvando, é claro, que as informações como nome dos autores e instituição foram suprimidas, buscando, assim, não identificar o seu produtor efetivo;

- ii- após a análise de cada resumo, será feita a descrição do funcionamento dos elementos (operadores de contraposição), apresentando, então, o esquema polifônico com a identificação dos enunciadores;
- iii- dada a identificação dos enunciadores, analisaremos o posicionamento do locutor responsável pelo texto diante da presença desses enunciadores, observando, em cada caso específico, se há algum elemento modalizador, palavra ou expressão, que influencie no comportamento do locutor frente aos enunciadores presentes;
- iv- além dos itens já citados, serão também observados os *topoi* e as informações compartilhadas apresentados pelo locutor, sempre que for o caso. Buscaremos com essa ação, identificar a relação do *topos* (ou *topoi*) e as informações compartilhadas, os enunciadores postos em cena pelo locutor responsável pelo texto e o gênero resumo acadêmico;
- v- serão apresentados, ainda, após as análises detalhadas dos resumos, mais dois exemplos de resumos e as análises mais sucintas – com os posicionamentos do locutor, o *topos* e as informações compartilhadas – quando for o caso da presença destes últimos elementos e da quantidade suficiente de amostras. Intentamos, com essa ação, possibilitar uma compleição mais ampla do nosso *corpus*, sem a necessidade de análises mais profundas. No entanto, a adição de mais dois exemplos dependerá da quantidade de ocorrências por nós identificadas, isto é, apenas quando for possível, considerando o volume das passagens.
- vi- ao final das análises, apresentaremos um quadro, com o objetivo de oferecer um panorama geral das ocorrências dos operadores e, ainda, discutiremos a relevância de tais fatos.

Apresentaremos a seguinte sequência para a exposição dos resumos com suas respectivas análises: ocorrências de operadores *masPA* (operador com função argumentativa) que ativam *topos*; ocorrência de operadores que ativam informação compartilhada e casos de operadores que ativam informação compartilhada e *topos* ao mesmo tempo. Em seguida, esse mesmo esquema será atribuído aos operadores *masSN* (operador com função retificadora).

a) OPERADOR <i>masPA</i> com ocorrência de <i>topos</i>:

TEXTO 01:

Caracterização das Abordagens para Construção (Semi)

Automática de Mapas Conceituais
--

(INF-RES-02) ⁷³

Mapas Conceituais são ferramentas gráficas para organização e representação de conhecimento. <i>Nesta década, houve um crescente interesse pela construção de mapas conceituais a partir de fontes de dados como forma de superar as dificuldades de construção a partir do “zero”. Identificamos, contudo, a ausência de referências consistentes que permitissem a caracterização desta área de pesquisa.</i> Portanto, com o intuito de preencher esta lacuna, propomos uma série de características para análise das abordagens de construção (semi) automática de mapas conceituais. Este artigo é parte integrante de uma pesquisa que investiga o uso de mapas conceituais em ambientes virtuais de aprendizagem.
--

Uma análise inicial do texto 01, acima apresentado, permite-nos afirmar que a estrutura “contudo” presente nesse texto caracteriza-se como um operador com função argumentativa, isto é, tem a mesma função de um *masPA*. Assim sendo, é possível apontar, por meio de um olhar mais acurado, que o locutor responsável pelo texto coloca em cena quatro enunciadores.

Com base no primeiro enunciado “Nesta década, houve um crescente interesse pela construção de mapas conceituais a partir de fontes de dados como forma de superar as dificuldades de construção a partir do “zero”, o interlocutor do texto, fluentemente, irá concluir que “há investigações que dão conta desse fenômeno”, a saber: o crescente interesse pela construção dos mapas conceituais.

Mas, uma vez que no enunciado seguinte é apresentado um outro argumento, o de que há “a ausência de referências consistentes que permitissem a caracterização desta área de pesquisa”, o ouvinte/leitor deverá, obrigatoriamente, entender que “não há investigações que deem conta desse fenômeno”, o da construção de mapas conceituais.

⁷³ A sigla (INF-RES-02), aqui apresentada, significa que o resumo pertence à área de informática, resumo de número 02, no total de nossas análises.

Logo, percebemos, a partir da correlação entre as conclusões elaboradas com base somente em E1 e com aquela produzida a partir de E3, que E2 e E4 são opostas. O operador, “contudo”, nesse caso, tem por função levar o interlocutor do texto a construir conclusões que são contrárias.

Polifonicamente, podemos pontuar os quatro enunciadores do seguinte modo:

E1 Nesta década, houve um crescente interesse pela construção de mapas conceituais a partir de fontes de dados como forma de superar as dificuldades de construção a partir do “zero”.

E2 Há investigações que dão conta desse fenômeno.

E3 Identificamos, **contudo**, a ausência de referências consistentes que permitissem a caracterização desta área de pesquisa

E4 não há investigações que deem conta desse fenômeno.

O comportamento do locutor responsável pelo texto, no resumo por ora apresentado, é o seguinte: rechaça E2, identifica-se com E3 e E4 e aprova E1. A aprovação de E1 se dá quando o locutor concorda com esse ponto de vista; enquanto que a identificação com E3 e E4 se dá pelo fato de o locutor assumir esses dois pontos de vista e, como já pontuamos, rechaça E2, uma vez que será apresentada uma oposição entre o E2 e o E4, sendo que é com este último enunciador que o locutor se identifica.

O *topos* identificado no resumo 01 foi o de que “O interesse leva ao investimento” e a forma tópica foi a de que “Quanto mais interesse em um tema, mais investimento em pesquisa neste tema”.

Nesse caso, o *topos* é contestado; entendemos que o *topos*, enquanto crença que pode ser contestada, assim o é pelo enunciador E4 e, além disso, percebemos que é por meio dessa contestação desse enunciador, posto em cena pelo locutor responsável pelo texto como um todo que o locutor propõe e justifica a importância de sua pesquisa.

TEXTO 02:

A produção textual escrita no livro didático de geografia: algumas reflexões

(LING-RES-07⁷⁴)

O letramento escolar, enquanto fenômeno das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas escolas, pode delinear um novo quadro

⁷⁴ A sigla (LING-RES-07), aqui apresentada, significa que o resumo pertence à área de linguística, resumo de número 07.

*no ensino brasileiro, tendo como apoio materiais didáticos que auxiliem, **embora** não substituam, o trabalho do professor nas escolas.* O êxito do alunado na produção textual escrita, no Ensino Fundamental II, bem como em outros níveis escolares, depende do processo empreendido pelas estratégias pedagógicas e dinâmicas escolares no ensino da escrita. Partindo-se do pressuposto de que a escrita é responsabilidade de todas as áreas, esta pesquisa analisou os tipos de atividades propostas para a produção escrita nos livros didáticos de geografia. Para tanto, foram analisadas duas coleções de livros didáticos entre as mais usadas na escola pública estadual pernambucana, em 2008. Foi observado, além da presença significativa de representações gráficas e textos não verbais, como mapas e fotografias, variados gêneros textuais. Apesar de haver, no que tange às atividades de leitura, o uso das representações e dos gêneros para a compreensão textual, não se observou o trabalho exploratório da escrita envolvendo principalmente a produção de gêneros textuais. A análise apontou ainda para a falta de clareza nas escassas propostas de produção escrita, uma vez que essas não surgem como produtos de didatização envolvendo planejamento, produção e revisão dos textos.

No resumo presente no texto 02, aqui exposto, temos a ocorrência do operador “embora”, cujo comportamento funciona como operador argumentativo com valor de *masPA*. Salientamos, entretanto, que, quando do uso dos operadores “embora” e “mas”, o locutor de um texto utiliza-se de estratégias diferentes: antecipação naquela, e suspense nesta.

Na utilização do *embora* no resumo 02, o locutor do texto apresenta o argumento de que “O letramento escolar, enquanto fenômeno das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas escolas, pode delinear um novo quadro no ensino brasileiro, tendo como apoio materiais didáticos que auxiliem,”, o que permite ao seu interlocutor elaborar a conclusão de que “os materiais didáticos resolvem a questão da aprendizagem”.

Contudo, ao apresentar, na continuação do enunciado o operador “embora”, o interlocutor, conseqüentemente, com base no argumento que “*embora não substituam, o trabalho do professor nas escolas*”, isto é, a figura do professor na sala de aula ainda é extremamente necessária, o interlocutor deverá concluir que “os materiais didáticos não resolvem totalmente a questão da aprendizagem”. Nesse caso, diferente do ocorreu na análise do texto anterior, quando o rechaço foi total, temos aqui um exemplo de rechaço parcial, pois os materiais didáticos levados para a sala de aula não resolvem totalmente, mas de alguma forma há um auxílio, uma ajuda.

Um esquema polifônico com a presença dos quatro enunciados pode ser observado na distribuição abaixo:

E1 O letramento escolar, enquanto fenômeno das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas escolas, pode delinear um novo quadro no ensino brasileiro, tendo como apoio materiais didáticos que auxiliem,

E2 os materiais didáticos resolvem a questão da aprendizagem.

E3 **embora** não substituam, o trabalho do professor nas escolas.

E4 os materiais didáticos não resolvem totalmente a questão da aprendizagem (precisa-se da figura do professor)

No exemplo do rechaço parcial apresentado no texto 02, o locutor se posiciona da seguinte forma: rechaça parcialmente E2, aprova E1, identifica-se com E3 e E4. Mais uma vez a aprovação ocorre pelo fato de o locutor aderir com o que é apresentado em E1; a identificação se dá pela questão de haver uma asserção do locutor com E3 e E4 e o rechaço parcial, conforme já pontuamos, dá-se em função de, ainda que não haja uma resolução total do problema que envolve a aprendizagem, os materiais didáticos, de alguma forma, auxiliam, contribuem para uma minimização dos problemas decorrentes da aprendizagem, mesmo que a figura do professor seja indispensável na sala de aula.

Podemos pontuar ainda que a presença do elemento modalizador “pode”, marca da modalização do tipo quase-asseverativa, no sentido de possibilidade, “é possível que haja uma solução para os problemas de aprendizagem graças à ajuda dos materiais didáticos” de certa maneira, contribui para o posicionamento de rechaço parcial do locutor frente ao enunciador E2.

O *topos* identificado no resumo 02 foi o de que “estratégias de ensino levam à aprendizagem”, logo, a forma tópica possível seria algo em torno de: “quanto mais estratégias de ensino, mais aprendizagem”. Ainda na ocorrência do resumo 02, entendemos que o *topos* pode ser visto como uma informação compartilhada.

Outros exemplos em que ocorre a presença apenas de *topos* podem ser observados nos dois resumos que seguem:

TEXTO 03:

Controle Inteligente de Tempo Livre em Tutoria Multissessão: Concepção, Implementação e Avaliação Empírica

(INF-RES-03)

Esta pesquisa propõe o controle inteligente de tempo livre (pausas) em tutoria multissessão. A estratégia de ensino apresenta o conteúdo em módulos com vídeo-aula, exercício, sugestão prática, tempo livre e

exercício de revisão. Baseado no desempenho do aluno nos exercícios, o sistema proposto utiliza Aprendizagem por Reforço para controlar a duração das pausas. O grupo experimental (com controle inteligente do tempo livre) foi comparado ao grupo controle (onde a decisão pertence ao próprio estudante). **Resultados mostram ganhos significativos e equivalentes na retenção de conhecimento. Contudo, alunos do grupo experimental perceberam melhor o tempo livre como componente da estratégia de ensino.**

Os enunciadores podem ser vislumbrados da seguinte forma:

E1: Resultados mostram ganhos significativos e equivalentes na retenção de conhecimento.

E2: o uso da técnica é perceptível em ambos os grupos. (com alunos sujeito ou não ao controle da técnica).

E3: **Contudo**, alunos do grupo experimental perceberam melhor o tempo livre como componente da estratégia de ensino.

E4: o uso da técnica só é perceptível pelos sujeitos quando há o controle explícito.

O locutor responsável pelo texto assume o seguinte posicionamento, frente aos quatro enunciadores: aprova E3, identifica-se com E1 e E4 e rechaça parcial E2.

O *topos* identificado nesse resumo é o de que “A liberdade leva à aprendizagem”, e uma forma tópica possível seria: “Quanto maior for a liberdade do aluno, maior será a possibilidade de aprendizagem”. Lembramos apenas que o *topos* pode ser contestado, bem como a forma tópica.

TEXTO 04:

A PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS E SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

(LING-RES-16)

As pessoas surdas são sujeitos especialmente visuais no modo de apreensão do mundo. Os estudos linguísticos nas línguas de sinais trouxeram uma nova perspectiva para as ciências relacionadas à surdez. Os estudos sobre escrita e sujeitos surdos ainda se mostram insipientes na produção científica fonoaudiológica. A partir da prática com surdos e de observações empíricas do ensino do português escrito, acredita-se na importância de os sentidos serem partilhados para que a aquisição da linguagem escrita seja efetivada, a partir dos princípios da uma segunda língua (L2). Portanto, este trabalho tem como objetivo investigar a produção escrita de aprendizes surdos e sua relação com a Língua Brasileira de Sinais. Para tanto, foi composta

uma equipe com três professoras do Departamento de Fonoaudiologia da UFPE, dez graduandas e uma intérprete de Libras. A metodologia consta em encontros semanais para: (a) avaliação dos perfis dos surdos; (b) estudos à luz de referenciais teóricos sobre surdez (SKLIAR, 1997, 2008; STROBEL, 2008; QUADROS, 2004), gêneros textuais (BAKHTIN, 1995) e ensino de português como L2 (DIDONATO, 2008; GRANNIER 2005; BROCHADO, 2003, 2007); (c) propostas das intervenções; (d) e acompanhamento dos discentes. A amostra foi constituída por seis surdos atendidos duas vezes por semana na clínica-escola de Fonoaudiologia da UFPE. *Este estudo encontra-se em andamento, **todavia**, já apontam significativas conquistas dos surdos na apropriação da escrita do português.*

É pertinente apontar que os quatro enunciadores se mostram a partir do seguinte esquema polifônico:

E1 Este estudo encontra-se em andamento

E2 não há resultados

E3 **todavia**, já apontam significativas conquistas dos surdos na apropriação da escrita do português

E4 já há resultados

O Comportamento do locutor diante dos enunciadores presentes é: aprova E1, identifica-se com E3 e E4 e rechaça E2.

O *topos* identificado por nós, no resumo como um todo, foi o de que “Investimento leva a resultados” e a forma tópica possível seria a de que “Quanto mais investimentos no meio científico, mais resultados”.

b) OPERADOR *masPA* com ocorrência de informação compartilhada:

TEXTO 05:

Caracterização do esgoto sanitário coletado na cidade de Passo

Fundo-RS

(ENG-RES-09)⁷⁵

Atualmente, a cidade de Passo Fundo não dispõe de uma Estação de Tratamento de Esgotos. O efluente coletado é lançado no rio Passo

⁷⁵ A sigla (ENG-RES-09), aqui apresentada, significa que o resumo pertence à área de engenharia, resumo de número 09.

Fundo sem nenhum tratamento, poluindo as águas superficiais. Por este motivo o presente trabalho visou caracterizar o esgoto doméstico do Município de Passo Fundo, considerando os parâmetros químicos e biológicos e verificando as vazões. Estes parâmetros foram comparados com referências bibliográficas e com as normas de padrões de lançamento de efluentes. *Através da caracterização do esgoto verificou-se que este possui uma variabilidade de parâmetros, demonstrando que o esgoto não pode ser lançado nos corpos hídricos sem tratamento, no entanto por possuir uma alta biodegradabilidade, pode ser tratado através de processos biológicos.*

A análise do nosso quinto texto, que equivale ao resumo de número 09, pertencente à área de engenharia, apresenta o operador “no entanto” em sua composição. Assim como nos demais casos apresentados anteriormente, o operador ora em análise põe em cena quatro enunciadores. O primeiro enunciador, ou ponto de vista, diz respeito ao fato de que “Através da caracterização do esgoto verificou-se que este possui uma variabilidade de parâmetros, demonstrando que o esgoto não pode ser lançado nos corpos hídricos sem tratamento”. A partir desse argumento, o interlocutor irá concluir que “não se pode reutilizar o esgoto”, ou que não é prudente tentar reutilizar a água de esgoto.

Mas, dada a continuidade do texto, o locutor apresenta o argumento de que “por possuir uma alta biodegradabilidade, pode ser tratado através de processos biológicos” e esse novo argumento é articulado ao argumento anterior por meio do operador “no entanto”. Dessa forma, uma nova conclusão, por parte do leitor/ouvinte deverá ser produzida, nesse caso, a de que “pode reutilizar o esgoto”, ou, dito de outra maneira, a de que é possível, dadas as características presentes nesse material, sim, reutilizar o esgoto.

De forma esquemática, os enunciadores presentes nesse texto podem ser observados por meio da seguinte repartição polifônica:

E1 Através da caracterização do esgoto verificou-se que este possui uma variabilidade de parâmetros, demonstrando que o esgoto não pode ser lançado nos corpos hídricos sem tratamento

E2: Não se pode reutilizar o esgoto.

E3 **no entanto** por possuir uma alta biodegradabilidade, pode ser tratado através de processos biológicos

E4: Pode-se reutilizar o esgoto.

Consequentemente, após colocar em cena os quatro enunciadores, o locutor do texto se posiciona da seguinte forma: rechaça E2, identifica-se com E3 e E4, e aprova E1. O rechaço

em relação a E2 se dá em função de o locutor se opor a esse enunciador, tendo em vista a conclusão que é apresentada, posteriormente, em E4. A identificação com E3 e E4 ocorre pelo fato de o locutor assumir esses pontos de vista, e a aprovação com E1 é justificada pela questão de esse locutor mostrar-se de acordo com o argumento exposto.

Neste referido texto, não identificamos a presença de um *topos*, mas apenas de uma informação compartilhada, a de que “Esgoto não pode ser jogado nos rios”, através da qual o locutor responsável pelo texto justifica não apenas a relevância de sua pesquisa, mas desenvolve todo o seu texto. Além disso, pelo fato de essa informação não poder ser contestada, tampouco medida em termos de gradualidade, como é o caso dos *topoi*.

TEXTO 06:

As orações adjetivas: funcionamento textual-discursivo

(LING-RES-01)

Nas gramáticas e nos manuais tradicionais de Língua Portuguesa, geralmente de orientação mais estruturalista, as orações adjetivas são apresentadas como componentes do estudo da “subordinação”, ao lado das chamadas “orações substantivas” e “orações adverbiais”. Nessas obras, o que se pode evidenciar é que o principal objetivo das explicações apresentadas é o de levar o leitor a diferenciar entre as adjetivas do tipo ‘restritiva’ e as do tipo ‘explicativa’. ***Outro conjunto de trabalhos integrantes da literatura linguística focaliza as funções sintáticas (seus valores como adjuntos adnominais ou como apostos) e/ou semânticas (seu papel de diminuir, ou não, a extensão do termo a que se refere e, assim, aumentar sua compreensão) das orações adjetivas. No entanto, são escassos os trabalhos acerca das funções textuais e/ou discursivas dessas orações e dos seus subtipos.*** Com o intuito de colaborar para diminuir essa lacuna, este trabalho objetiva apresentar e discutir o funcionamento textual e discursivo das orações adjetivas, inseridas em contextos reais de uso. Adotando como referencial teórico as propostas de autores funcionalistas (especialmente HALLIDAY, 1985; NEVES, 1999; 2000), a análise aqui empreendida tomou como objeto de pesquisa dados coletados de textos escritos, de graus variáveis de formalidade, dos seguintes gêneros da língua portuguesa: da esfera acadêmica (teses, dissertações, ensaios e artigos científicos), da esfera jornalística (notícias, anúncios e editoriais) e da esfera literária (crônicas, contos e fábulas).

O operador “no entanto”, nesse caso utilizado, no texto 06, opõe conclusões que são elaboradas a partir de porções textuais bem maiores, e não apenas de enunciados. É pertinente

pontuar, conforme já ocorreu nos textos anteriormente analisados, que, aqui, também há a presença dos quatro enunciadores.

O primeiro argumento apresentado, que compreende a sequência “Outro conjunto de trabalhos integrantes da literatura linguística focaliza as funções sintáticas (seus valores como adjuntos adnominais ou como apostos) e/ou semânticas (seu papel de diminuir, ou não, a extensão do termo a que se refere e, assim, aumentar sua compreensão) das orações adjetivas” permite ao interlocutor elaborar a conclusão de que “há trabalhos que abordam a questão do funcionamento das orações adjetivas”.

Com a utilização do operador “no entanto” unindo as duas porções textuais, e introduzindo um novo argumento, o de que “são escassos os trabalhos acerca das funções textuais e/ou discursivas dessas orações e dos seus subtipos”, o interlocutor vê-se na condição de elaborar uma conclusão que será oposta àquela elaborada tão somente com base no argumento anteriormente apresentado. Nesse caso, ele irá concluir que “os trabalhos existentes não abordam a questão da descrição do funcionamento das orações adjetivas”, isto é, conclusões que são opostas.

A partir da explicitação dos enunciadores apresentados pelo locutor do texto, é pertinente pensar no seguinte desenho para tais pontos de vista:

E1 [...] Outro conjunto de trabalhos integrantes da literatura linguística focaliza as funções sintáticas (seus valores como adjuntos adnominais ou como apostos) e/ou semânticas (seu papel de diminuir, ou não, a extensão do termo a que se refere e, assim, aumentar sua compreensão) das orações adjetivas.

E2 há trabalhos existentes que abordam a questão da descrição do funcionamento das orações adjetivas

E3 **No entanto**, são escassos os trabalhos acerca das funções textuais e/ou discursivas dessas orações e dos seus subtipos.

E4 os trabalhos existentes não abordam a questão da descrição do funcionamento das orações adjetivas.

Consequentemente, diante dos quatro pontos de vista postos em cena pelo locutor do texto, este último irá se posicionar da seguinte forma: rechaça totalmente E2, aprova E1, identifica-se com E3 e E4.

Com base na leitura do resumo anteriormente apresentado, em sua íntegra, é possível afirmar que a informação compartilhada apresentada é a de que “Os estudos tradicionais sobre orações adjetivas não consideram os contextos de interação, de uso da língua”. Mais uma vez, ressaltamos que essa informação não é contestada pelos estudiosos da área da linguística, área

na qual o resumo se insere. Nesse caso, há ainda outro ponto relevante a ser percebido que é o fato de em todo o texto (resumo) o locutor, por meio dessa informação compartilhada, justificar que, apoiado nessa informação compartilhada, o seu trabalho irá se desenvolver em uma vertente que perceberá o funcionamento dessas orações.

É possível, portanto, tendo em vista a informação compartilhada trazida para o texto pelo locutor, justificar o seu posicionamento diante dos quatro enunciadores, uma vez que ele rechaça E2, quando apresenta E3 e o interlocutor conclui E4 (E2 e E4 são conclusões opostas).

Logo, a pesquisa proposta pelo locutor do texto irá se desenvolver em uma linha de pensamento que privilegia E3 e E4, ou seja, irá refletir sobre a questão do funcionamento das orações adjetivas. Essa observação é possível de ser feita, também, pela presença dos autores, aportes teóricos, trazidos pelo locutor do texto, quando esses se propõem a fazer uma análise do funcionamento de estruturas da língua (e da própria língua), bem como pelo fato da inexistência de pesquisas nessa área, ponto de vista apontado pelo locutor em E4.

TEXTO 07:

Personalização em Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem em Conformidade com o Padrão SCORM

(INF-RES-04)

Para uma aprendizagem de qualidade baseada na educação a distância através da Internet, é necessário que o conteúdo instrucional seja atraente, considere as características individuais do aprendiz e atenda aos padrões globalmente aceitos. *O padrão SCORM inclui exigências sobre a interação do aluno com os conteúdos de aprendizagem. No entanto, embora existam alguns critérios para adaptação ao comportamento do aluno, o conteúdo é sempre exibido da mesma maneira.* Este trabalho propõe a personalização do ensino em ambientes de gerenciamento da aprendizagem em conformidade com o padrão SCORM, através da associação do modelo do estudante do modelo sob a forma de estereótipo com a representação do conteúdo a ser ensinado a cada estereótipo.

O operador “no entanto” estabelece uma relação entre tudo que foi dito anteriormente a ele e o que foi apresentado posteriormente. Assim, esse operador funciona como conector entre grandes porções textuais.

Os enunciadores presentes nesse resumo podem ser identificados a partir do seguinte esquema:

E1 *O padrão SCORM inclui exigências sobre a interação do aluno com os conteúdos de aprendizagem.*

E2 os conteúdos não são exibidos de formas diferentes.

E3 *No entanto, o conteúdo é sempre exibido da mesma maneira.*

E4 os conteúdos são exibidos de formas diferentes.

O locutor se posiciona da seguinte forma: aprova E1, identifica-se com E3 e E4 e rechaça de forma total o enunciador E2. A informação compartilhada colocada em cena pelo locutor responsável pelo texto é a de que “Aprende-se também (ou melhor) por meio de recursos visuais”.

TEXTO 08:

Aplicação de Técnicas de Mineração de Dados no Processo de Aprendizagem na Educação a Distância

(INF-RES-13)

A utilização do Ensino a Distância a partir da Internet tem crescido bastante nos últimos anos, no entanto, uma das maiores dificuldades está em acompanhar o aprendizado dos estudantes. Nesse contexto, este artigo tem o objetivo de analisar os dados de um ambiente de ensino-aprendizagem a partir da aplicação de técnicas de Mineração de Dados para descobrir informações relevantes sobre o perfil do aluno com relação à utilização dessa tecnologia.

Os pontos de vista postos em cena pelo locutor do texto podem ser melhor percebidos no esquema que segue:

E1 A utilização do Ensino a Distância a partir Internet tem crescido bastante nos últimos anos

E2 A internet permite o avanço do ensino a distância.

E3 *no entanto*, uma das maiores dificuldades está em acompanhar o aprendizado dos estudantes

E4 A internet não permite o avanço do ensino a distância totalmente (em todos os aspectos).

Diante desses quatro enunciadores, o locutor assume o seguinte posicionamento: aprova E1, identifica-se com E3 e E4 e rechaça parcialmente E2. O rechaço parcial se dá em função do fato de que ainda que a internet não tenha permitido um avanço em todos os

âmbitos/aspectos, no que diz respeito ao ensino a distância, houve, sim, um certo avanço nessa área.

Ainda com base na leitura do texto 08, é pertinente pontuar a presença da informação compartilhada de que “A internet tem favorecido o crescimento da EaD”.

c) Operador *masPA* com ocorrência de *topos* e informação compartilhada

TEXTO 09:

Positividade em fóruns de EAD: uma contribuição para a construção de conhecimento?

(INF-RES-07)

Este trabalho investigativo consiste numa análise quanti-qualitativa sobre fóruns de discussão em comunidades de aprendizagem. As leituras de Losada (1999), bem como Araújo e Lucena (2005) instigaram-nos a procurar uma relação entre o nível de cordialidade entre os grupos e a construção de conhecimento em suas discussões. ***Com base na teoria sócio-histórica temos que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos se dá a partir das suas atividades inter-relacionais em seus grupos de convívio. Contudo, a simples interação não é suficiente para que o sujeito se aproprie de novas habilidades cognitivas.*** Nossos fóruns mostraram que interações com alta taxa de positividade nem sempre resultam numa construção coletiva de conhecimento.

Nessa ocorrência do operador “contudo”, no texto 09, observamos que o argumento de que o desenvolvimento cognitivo do sujeito se dá por meio de atividades interacionais dentro dos grupos de convívio permite que o interlocutor conclua que “a interação é suficiente para esse desenvolvimento cognitivo dos sujeitos”.

Mas, com a introdução do operador “contudo” no início da outra proposição, um novo argumento é inserido: “Contudo, a simples interação não é suficiente para que o sujeito se aproprie de novas habilidades cognitivas” e, por meio dele, o ouvinte deverá elaborar outra conclusão, a de que “apenas a interação não é suficiente para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos”.

Os enunciadores, ou pontos de vista, podem ser melhor visualizados no esquema que segue:

E1 Com base na teoria sócio-histórica temos que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos se dá a partir das suas atividades inter-relacionais em seus grupos de convívio

E2 A interação é suficiente para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

E3 **Contudo**, a simples interação não é suficiente para que o sujeito se aproprie de novas habilidades cognitivas.

E4 Apenas a interação não é suficiente para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Assim sendo, diante dessa distribuição, é pertinente assinalar que o locutor se posiciona da seguinte forma: identifica-se com E3 e E4, pontos de vista assumidos pelo locutor do texto, aprova E1, por mostrar-se de acordo com esse enunciador, e rechaça parcialmente E2.

O rechaço parcial em relação ao enunciador E2 se dá pelo fato de o locutor perceber que o motivo de a interação não ser vista como a responsável total pelo desenvolvimento cognitivo dos sujeitos não significa dizer que ela não possa, de alguma forma que seja, ter um pouco de responsabilidade nesse desenvolvimento cognitivo. Nesse caso, o que modaliza o enunciado é a expressão “não é suficiente”, que faz com que o leitor entenda que ainda que não seja suficiente, há uma ajuda.

Nesse caso, trata-se de uma expressão avaliativa, a partir da qual o locutor se posiciona em relação aos demais pontos de vista apresentados, justificando seu posicionamento, ao negar o caráter de completude presente em E2. Assim, a interação por si só não é totalmente suficiente, uma vez que é necessária a presença de outros elementos para que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos se dê de forma completa.

Logo, o locutor rechaça parcialmente esse enunciador, pois considera a interação como um elemento participante nesse desenvolvimento. Essa noção é ainda trazida à tona com a continuidade (parte final do resumo) do texto, quando o locutor afirma que “interações com alta taxa de positividade nem sempre resultam numa construção coletiva de conhecimento”. Isto é, em ambientes virtuais, também, é preciso um elemento a mais do que apenas a interação.

Identificamos, no resumo do texto 09, a informação compartilhada, a de que “A interação gera aprendizagem”. Ainda neste texto é possível identificarmos o *topos* de que “A interação com cordialidade gera aprendizagem” e a forma tópica “quanto mais cordial for a relação entre aluno/professor, maior será a aprendizagem” podem ser ativados/identificados.

Destacamos que o *topos* aqui identificado, e apresentado pelo locutor do texto, faz-se presente em todo o texto, e não é ativado tão somente pelo operador “contudo”. É importante ressaltar, também, que tanto a informação compartilhada quanto o *topos* apresentados pelo

locutor responsável pelo texto surgem como crenças e conhecimentos já compartilhados pelos autores trazidos à tona, como Losada (1999) e Araújo e Lucena (2005), autores estes que também comungam da noção de que a interação é processo responsável pela aprendizagem.

Destarte, por meio dessa escolha teórica, o locutor do texto justifica, também, o lugar de onde ele se pronuncia e a importância de sua pesquisa.

TEXTO 10:

Critérios para priorização de intervenções de manutenção em pavimentos rodoviários

(ENG-RES-08)

Neste estudo são descritas aplicações práticas envolvendo a utilização de diferentes critérios propostos na bibliografia para a priorização de intervenções de manutenção em redes pavimentadas. Os propósitos principais que motivaram a investigação efetuada são a insuficiência dos recursos financeiros disponíveis para manter os pavimentos em condições aceitáveis e a ausência de procedimentos racionais adequados para priorização dos investimentos a serem realizados numa dada rede pavimentada. Apresenta-se, ainda, uma discussão acerca dos resultados obtidos quando da aplicação de critérios de priorização os quais contemplam metodologias distintas para identificação das prioridades das intervenções de manutenção a serem realizadas ao longo do tempo em estruturas de pavimentos. Tal análise foi realizada em uma rede pavimentada do Estado do Rio Grande do Sul, denominada Lote 01 e que possui 378,116 quilômetros distribuídos em 31 trechos rodoviários. *Através deste estudo concluiu-se que os critérios de priorização, embora bastante úteis, necessitam ser aprimorados com a inclusão de modelos de previsão de desempenho na sua formulação original.*

O operador “embora”, presente no resumo do exemplo do texto 10, foi utilizado de forma argumentativa, isto é, com a função de apresentar os quatro enunciadores e orientar os enunciados para conclusões contrárias. Ao apresentar o argumento de que os critérios de priorização são bastante úteis, o locutor possibilita ao seu pretense interlocutor elaborar a conclusão de que esses critérios podem ser utilizados.

Ressaltamos que, nesse exemplo específico, faz-se presente uma estratégia possibilitada pelo posicionamento do operador “embora”, considerada por Koch (2004) como uma estratégia de antecipação.

Com a continuidade do discurso, o locutor apresenta o argumento de que os critérios de priorização “necessitam ser aprimorados com a inclusão de modelos de previsão de desempenho na sua formulação original”. A partir da inclusão desse novo argumento, o leitor ver-se-á na obrigação de organizar uma outra conclusão, que por sua vez não será, necessariamente oposta, mas parcialmente oposta, visto que os critérios de priorização devem ser utilizados quando passarem por uma atualização, um ajuste.

Um esquema da organização desses enunciadores pode ser visto na distribuição abaixo:

E1 **embora** bastante úteis,

E2 podem ser utilizados.

E3 necessitam ser aprimorados com a inclusão de modelos de previsão de desempenho na sua formulação original.

E4 não podem ser utilizados, (a não ser que sejam reajustados).

Tendo em vista os quatro enunciados presentes na constituição desse enunciado, o locutor aprova E1, rechaça parcialmente E2 e identifica-se com E3 e E4. Consoante já explicamos, o rechaço parcial se dá em função dos critérios de priorização poderem ser utilizados, precisando, apenas, de uma reformulação.

Nesse caso do texto 10, o rechaço parcial é gerado pelo efeito modalizador presente no elemento “necessitam”, característica da modalização deôntica. Assim, o locutor coloca em cena os enunciadores E1 e E3 que possibilitam o entendimento, por parte do seu interlocutor, de que os critérios de priorização podem e devem ser utilizados, desde que sejam reajustados.

O locutor ainda concorda com E1, e apresenta E3 como uma obrigação, algo que deve ocorrer, o que explica a presença do verbo “necessitar”.

A informação compartilhada acarretada pelo locutor do texto é a de que “As rodovias não sofrem um processo de manutenção adequada” e, tendo em vista o conhecimento que temos das nossas rodovias, sobretudo quando essas condições são vistas por um olhar mais crítico das pessoas que entendem profundamente do conteúdo discutido, aquelas que trabalham na área de engenharia, essa informação não pode ser contestada.

O *topos* presente nesse enunciado é o de que “Investimento leva à qualidade do serviço (ou das rodovias)”, tendo como forma tópica “Quanto mais investimento, mais qualidade (nas rodovias)”.

É partindo dessa forma positiva exposta pelo texto, sobretudo no que tange à apresentação dos enunciadores E3 e E4, que o locutor responsável pelo resumo justifica a

necessidade de aprimoramento dos critérios de priorização bem como a relevância da pesquisa que será empreendida.

TEXTO 11:

**A informação implícita na interação oral:
de que maneira emergem as intenções do narrador?**

(LING-RES-30)

O estudo da informação implícita por meio da avaliação laboviana visa a analisar as estratégias utilizadas pelo narrador para dar relevância à sua narração. Parte-se do pressuposto de que toda história deve conter avaliação para merecer ser contada e para justificar o tempo mais longo tomado. Este trabalho visa a analisar a avaliação implícita veiculada pelo envolvimento entre os interlocutores e deles com o texto. Pode-se dizer que só há interação se houver um mínimo de envolvimento considerado como o comprometimento dos participantes da interação com os objetivos comunicativos. O referencial teórico constitui-se de textos de Labov (1972, 1981, 1997, 2001, 2003), Koch (1990), Tannen (1982^a, 1982^b, 1985, 1987) e Marcuschi (2000, 2008), entre outros. *Para efeito da pesquisa, o corpus foi constituído por quatro narrativas extraídas dos inquéritos tipo DID (diálogo entre informantes e documentador) e quatro dos inquéritos do tipo D2 (diálogo entre os informantes), pertencentes ao Projeto NURC – Recife. Entretanto, para esta apresentação, foram escolhidas apenas duas narrativas.* Em todos os textos analisados, foram encontradas estratégias de envolvimento, dos mais variados tipos, que veiculam a avaliação implícita. A pesquisa demonstrou novamente que o envolvimento sendo um recurso importante na construção do sentido é também uma estratégia relevante de avaliação das narrativas, em ambos os tipos de inquéritos (DID e D2).

A análise do texto 11, para nós, difere das análises anteriores. Isso será explicado ao longo dos nossos apontamentos aqui.

Tomando como ponto de análise o trecho que tem início como “Para efeito da pesquisa, o corpus foi constituído por quatro narrativas extraídas dos inquéritos tipo DID (diálogo entre informantes e documentador) e quatro dos inquéritos do tipo D2 (diálogo entre os informantes), pertencentes ao Projeto NURC – Recife.”, o interlocutor irá concluir que “serão apresentadas as quatro narrativas”.

No entanto, com a inserção de um outro argumento/enunciado “Entretanto, para esta apresentação, foram escolhidas apenas duas narrativas”, o interlocutor precisa concluir que

não serão apresentadas as quatro narrativas”. Percebemos, portanto, que as duas conclusões são totalmente contrárias e isso não é algo estranho, pois a função dos operadores de contraposição é, de acordo com a própria teoria aqui abarcada, orientar os enunciados para conclusões que são distintas.

Os enunciadores presentes nesse enunciado podem ser vislumbrados no esquema que segue:

E1 Para efeito da pesquisa, o corpus foi constituído por quatro narrativas extraídas dos inquéritos tipo DID (diálogo entre informantes e documentador) e quatro dos inquéritos do tipo D2 (diálogo entre os informantes), pertencentes ao Projeto NURC – Recife.

E2 serão apresentadas as 4 narrativas

E3 Entretanto, para esta apresentação, foram escolhidas apenas duas narrativas.

E4 não serão apresentadas as 4 narrativas

O locutor, diante desses quatro enunciadores, reage da seguinte forma: rechaça E2, aprova E1, identifica-se com E3 e E4. Além disso, a informação compartilhada pode ser identificada, com base na leitura e compreensão integral do texto/resumo, como algo de subsequente natureza: “Interação é envolvimento autor-texto-leitor”. Essa informação compartilhada, conforme já foi possível identificar em outros resumos, é algo já cristalizado na área da linguística, sobretudo nas correntes que percebem a linguagem como processo de interação e, dessa forma, não pode ser contestada.

Além disso, ainda nesse resumo, é possível apreender o *topos* “interação é envolvimento” que, conseqüentemente, possibilitará a produção da forma tópica “quanto maior o envolvimento, maior a interação”. O *topos* também é justificado a partir da presença dos autores, aporte teórico trazido à luz da ribalta pelo locutor responsável pelo texto, por meio de nomes como Koch, Marcuschi e Labov.

É importante ressaltar que nem o *topos* nem a informação compartilhada foram ativados pelo operador “entretanto”. No entanto, são postos em cena pelo locutor do texto por meio da presença das bases teóricas que fundamentam todo o texto apresentado e são trazidos, dessa forma, à tona, como estratégia para produzir mais argumentatividade ao texto, pelo locutor.

A função desses elementos, no resumo ora analisado, é a de justificar a relevância da pesquisa que será (ou está sendo) empreendida e, conseqüentemente, atentando para o fato de que o resumo passará por uma avaliação prévia para ser aceito, ou ainda de que é por meio da leitura do resumo que o pretense leitor irá se interessar, ou não, pela leitura do texto na íntegra.

Assim, tanto *topos* como informação compartilhada são extremamente relevantes para um possível convencimento do leitor (auditório) de que valerá a pena ler o texto completo posteriormente, ou que o texto, devido ao lugar de onde o locutor fala, deve ser aceito em um determinado evento.

TEXTO 12:

Análise das Dimensões Afetivas do Tutor em Turmas de EaD no Ambiente Virtual Moodle

(INF-RES-12)

As inovações na computação têm apresentado mudanças em todas as áreas, inclusive no ensino e, mais especificamente, no ensino a distância. Outra área computacional que surgiu recentemente e está sendo alvo de mais pesquisas é a computação afetiva. ***Alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos sob esta aplicação, porém não abrangem um ator importante neste processo: o tutor.*** Este presente trabalho visa observar exatamente esse papel desenvolvido no ensino à distância, buscando analisar e definir as principais funções, os fatores afetivos que podem ser detectados e como podem melhorar e influenciar o ensino. Estudos sobre computação afetiva, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, atividades do tutor e dimensões afetivas são apresentados, a fim de obter embasamento suficiente. Pretende-se desenvolver um módulo protótipo implantado dentro de um sistema EaD escolhido (MOODLE), que buscará auxiliar o professor a melhorar seu método de ensino, seu relacionamento com os alunos e suas atividades.

Aqui, no exemplo do texto 12, resumo 12 pertencente à área de informática, o efeito polifônico proporcionado pela utilização do operador “porém” pode ser melhor vislumbrado com a distribuição dos enunciados, a partir do esquema que segue:

E1 Alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos sob esta aplicação

E2 As pesquisas na área computacional têm dado conta dos aspectos afetivos.

E3 ***porém*** não abrangem um ator importante neste processo: o tutor.

E4 As pesquisas na área computacional não têm dado conta, totalmente, dos aspectos afetivos (porque não têm incluído os tutores)

O locutor, frente a esses quatro enunciadores, comporta-se da seguinte maneira: aprova E1, identifica-se com E3 e E4 e rechaça parcialmente E2.

A informação compartilhada identificada nesse texto é a de que “A internet tem ajudado a ampliar a EaD”. O *topos* presente no resumo é o de que “A afetividade leva à aprendizagem”, cuja forma tópica pode ser percebida como: “Quanto melhor for a relação entre aluno/tutor, melhor será a aprendizagem”.

TEXTO 13:

POR UM SISTEMA DE ESCRITA PARA AS LÍNGUAS DE SINAIS

(LING-RES-20)

O surgimento da escrita, representação da língua falada por meio de signos gráficos, representa sem dúvida um marco na história da humanidade. A Língua Brasileira de Sinais – Libras – vem conquistando um significativo espaço na educação de pessoas surdas e na sua inclusão em diferentes dinâmicas sociais através da quebra de barreiras comunicacionais. *Trata-se de uma língua de natureza gesto-visual ou visuo-espacial, portadora de todas as características de uma língua. Embora os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais tenham início há algumas décadas, atingindo um considerável nível de maturidade, ainda encontramos uma recorrente discussão em torno da legitimidade destas línguas, considerando-as equivocadamente como inferiores em relação às línguas orais.* A falta de uma tradição escrita leva os menos avisados a não reconhecerem que as línguas de sinais são de fato línguas, ou mesmo considerando-as línguas classificam-nas inferiores em relação às línguas orais com tradição escrita. Alguns sistemas de escrita foram criados considerando as especificidades desta língua, sendo o sistema Sign Writing, de Sutton, o mais conhecido; cita-se também o sistema ELiS, de Estelita, e o Sistema de Notação de Sinais, de Lima. Os benefícios trazidos pelo uso de um sistema de notação de sinais serão de grande valia, cumprindo com o mesmo papel da escrita de comunicar, registrar, conservar e acessar a língua.

Observando o texto 13, é possível identificar os quatro enunciadores da seguinte forma:

E1 **Embora** os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais tenham início há algumas décadas, atingindo um considerável nível de maturidade,

E2 a língua de sinais está consolidada.

E3 ainda encontramos uma recorrente discussão em torno da legitimidade destas línguas, considerando-as equivocadamente como inferiores em relação às línguas orais.

E4 a língua de sinais não está totalmente consolidada.

O locutor, dessa forma, posiciona-se da seguinte forma: rechaça parcialmente E2, aprova E3, identifica-se com E1 e E4.

A informação compartilhada é a de que “O uso efetivo de uma língua é uma forma de inclusão social”. O *topos*: “Informação gera conhecimento”. E a forma tópica: é a de que “Quanto mais informação, mais (re)conhecimento” ou “Quanto mais estudada uma língua for, mais legitimada esta será”.

d) Operador *masSN* com ocorrência de *topos*:

TEXTO 14:

Modelando um sistema educacional de mmc sob a perspectiva da web semântica

(INF-RES-11)

*O uso cada vez maior das redes de computadores vem quebrando as barreiras geográficas da comunicação, possibilitando o compartilhamento dos mais diversos tipos de informações. **No entanto, apenas a disponibilização das informações não é garantia de facilidade de uso e nem do acesso universal à informação. O acesso a informação deve ser universal e participativo, tendo em vista que o usuário não é apenas um mero espectador, mas sim um participante na construção do conhecimento.*** Este artigo tem o objetivo de demonstrar a modelagem de um ambiente educacional mediado por computador baseado na Web Semântica, que contenha ferramentas e mecanismos de aprendizado adaptativas e colaborativas.

Inicialmente, ressaltamos que mesmo havendo a presença de um operador “no entanto”, com função de *masPA*, este não será analisado, tendo em vista que nosso objetivo/foco, com o texto de número 14, resumo 11 de informática, conforme já destacamos anteriormente, será dado à segunda ocorrência do operador “mas”, no caso, o *masSN*.

Aqui, abriremos um breve espaço para explicitar que o *masSN* funciona como elemento retificador e, em seu uso, o locutor apresenta sempre na proposição anterior um partícula negativa.

O locutor do texto 14 apresenta o argumento de que “O acesso à informação deve ser universal e participativo, tendo em vista que o usuário não é apenas um mero espectador”. Esse enunciado se opõe ao enunciado que afirma o fato de que “o acesso à informação deve ser universal e participativo, tendo em vista que o usuário é apenas um mero espectador”. Assim, o locutor retifica esse argumento e apresenta o seu posicionamento quanto a essa questão, que o usuário é “um participante na construção do conhecimento”.

Logo, a estrutura *masSN*, empregada pelo locutor do texto, nesse resumo, tem a função de retificar algo dito anteriormente por um locutor virtual. Ainda assim é possível apontar a existência de pelo menos três enunciadores, segundo podemos constatar no esquema polifônico abaixo:

E1 O acesso à informação deve ser universal e participativo, tendo em vista que o usuário é apenas um mero espectador.

E2 O acesso à informação deve ser universal e participativo, tendo em vista que o usuário não é apenas um mero espectador,

E3 **mas** sim um participante na construção do conhecimento.

O locutor responsável pelo texto, em face aos três enunciadores, aprova e se identifica com E2 e E3 e rechaça parcialmente E1. O rechaço parcial é justificado pelo fato de que o usuário é enquadrado como “não apenas um mero espectador”. Ele o é, mas também é um sujeito que participa na construção do conhecimento, ponto de vista este demarcado em E3.

Nesse caso, temos a presença de mais de um elemento modalizador, considerando que a expressão “mero espectador” é um ponto de vista do locutor, isto é, uma avaliação sobre o conteúdo apresentado e a palavra “apenas” pode ser interpretada como um modalizador delimitador, no sentido de “somente”, “exclusivamente”.

Dessa forma, o elemento modalizador “mero espectador” qualifica o usuário e o “apenas” delimita e retifica. O que ocorre é que essa retificação é negada e, por isso, ocorre o rechaço parcial. Além disso, entendemos que o operador deve ser considerado não somente a partir da palavra “apenas”, mas “não apenas ... mas sim”, isto é, o espectador “é um espectador, mas não somente isso, ele também é algo mais do que um mero espectador”. Ou seja, por si só essa estrutura já parece possuir um caráter delimitador, o que contribui, de certa forma, para o rechaço parcial. É assim a forma como o interlocutor deve pensar as conclusões.

No exemplo do texto 14, é importante observar que a estrutura “*não só... mas também*”, além de possuir uma função retificadora – considerando a existência de uma correção ao conteúdo apresentado em E1 “o usuário é apenas um mero espectador” e corrigido por E2 “o usuário não é apenas um mero espectador”, – exerce também a função aditiva, uma vez que amplia os argumentos, isto é, soma os dois elementos (espectador + participante).

O *topos* ativado nesse resumo é o de que “O avanço tecnológico possibilita aprendizagem” e a forma tópica é percebida como “Quanto mais acesso às tecnologias, maior a obtenção de conhecimento”.

e) Operador *masSN* com ocorrência de informação compartilhada:

TEXTO 15:

A constituição do ethos em diferentes discursos em circulação na sociedade contemporânea

(LING-RES-03)

A Comunicação Coordenada reúne pesquisadores da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, envolvidos na discussão sobre os modos de constituição do ethos discursivo em diferentes discursos em circulação na sociedade contemporânea, à luz da Análise do Discurso, nas perspectivas de Maingueneau. O pressuposto que fundamenta nossa comunicação exige que compreendamos e interpretemos os fenômenos discursivos do ponto de vista lingüístico e extralingüístico. Aliás, não há outra possibilidade, pois a Análise do Discurso, hoje, rompe as fronteiras, que limitam o mundo interior e o exterior, a ordem da expressão e a do conteúdo, na medida em que se utiliza da língua para reunir estes dois planos. Justificamos nossa opção pela Análise do Discurso, na medida em que as discussões sobre as práticas sociais da contemporaneidade, com enfoque no discurso religioso, no discurso literário e no discurso jornalístico, aqui privilegiados, possibilitamos uma reflexão sobre os valores e tensões neles presentes e, também, nos contextos socioculturais de produção, que envolvem tais discursos. É nosso objetivo examinar o campo de investigação do ethos discursivo, que se configura, de modo particular, nos *corpora* selecionados. *Nosso trabalho entende que os discursos não se apresentam com sentido estável ou fechados neles mesmos, mas construídos na interlocução entre enunciador e coenunciador. Por isso, o ato interpretativo que desenvolvemos não corresponde a uma*

*simples decifração de signos, **mas** um ato de cooperação entre enunciadores para tornar inteligível o material linguístico.*

As duas ocorrências da estrutura *masSN* nesse resumo do texto 15 funcionam como operador com função retificadora. No primeiro caso, o locutor apresenta, com o argumento “Nosso trabalho entende que os discursos não se apresentam com sentido estável ou fechados neles mesmos”, uma correção ao argumento proferido por um locutor virtual, o de que “Nosso trabalho entende que os discursos se apresentam com sentido estável ou fechados neles mesmos” e, por sua vez, apresenta um novo argumento (conclusão) que encerrará seu posicionamento em relação ao conteúdo exposto, o fato de que os discursos são construídos na interlocução entre enunciador e coenunciador.

Nessa primeira ocorrência, os três enunciadores podem ser observados com a seguinte configuração:

E1 *Nosso trabalho entende que os discursos se apresentam com sentido estável ou fechados neles mesmos,*

E2 Nosso trabalho entende que os discursos não se apresentam com sentido estável ou fechados neles mesmos,

E3 mas construídos na interlocução entre enunciador e coenunciador

O locutor, em face desses três enunciados, posiciona-se da seguinte forma: rechaça totalmente E1, aprova e se identifica com E2 e E3. O comportamento de rechaço decorre de o locutor não concordar com esse ponto de vista, entendê-lo como equivocado.

Na segunda ocorrência da estrutura *masSN*, temos os seguintes enunciadores:

E1 *o ato interpretativo que desenvolvemos corresponde a uma simples decifração de signos*

E2 o ato interpretativo que desenvolvemos não corresponde a uma simples decifração de signos,

E3 mas um ato de cooperação entre enunciadores para tornar inteligível o material linguístico.

O locutor, assim como no exemplo da ocorrência anterior, rechaça parcialmente E1, aprova e se identifica com E2 e E3.

A segunda ocorrência da utilização da estrutura *masSN*, assim como ocorreu no texto 14, temos a presença de um elemento que funciona com o caráter de “não só ... mas também”, que, ao mesmo tempo em que retifica o conteúdo apresentado em E1, apresenta uma soma de argumentos em E3. Ora, não há interação que não passe antes pelo processo de decodificação.

Dessa forma, podemos entender que o ato interpretativo é, além de uma decifração, um ato de cooperação entre os interlocutores envolvidos no processo interativo. Então, acreditamos, aqui também, ser possível pontuar tal ocorrência como realizadora de um processo de retificação e ampliação dos argumentos. Posto de outra forma, a estrutura aqui analisada acumula duas funções: retifica e amplia.

Algumas informações compartilhadas podem ser identificadas ao longo da construção da argumentação do texto, como, por exemplo: “Os estudos estruturalistas não se ocupam das funções discursivas” e “Os sentidos são construídos a partir do processo de cooperação entre os sujeitos”. Essas informações são já noções cristalizadas no âmbito da linguística que percebe a linguagem como um processo de interação e, portanto, nem os discursos são fechados/encerrados em si mesmos, nem a interpretação é vista, hoje em dia, como um ato tão somente de decifração, mas um processo cooperativo que envolve o leitor, o texto e o autor, além dos contextos de produção e recepção dos textos.

É pertinente dizer ainda que o operador *masSN* presente nas duas ocorrências contribuem sobremaneira para a identificação dessas informações compartilhadas e que, por meio delas, o locutor constrói a argumentação no seu texto e justifica a pertinência do seu resumo.

TEXTO 16:

FRONTEIRAS DO FUTURO: LITERATURA CONTEMPORÂNEA EM PERNAMBUCO

(LING-RES-09)

A literatura produzida em Pernambuco tem importante papel na constituição de uma literatura nacional, sem necessariamente deixar de assinalar um "lugar" especificamente seu no jogo de trocas culturais que compõe o mundo contemporâneo. *Nessa fronteira entre o nacional e o local, entre o velho e o novo, entre o chão de cada um e o universal, inscreve-se a produção literária atual, matizando-se em dicções e vozes diferenciadas que materializam a lógica plural de nosso tempo. Entretanto, é possível também identificar constantes estéticas na proposta artística de alguns escritores importantes, que não negam essa pluralidade, mas a potencializam pela via de elementos permanentes, revelando intensos laços estéticos entre o contemporâneo e a alta modernidade.* Assim, reunimos um conjunto de estudos que visam pensar a literatura atual feita em Pernambuco a partir de suas relações com a tradição, o jornalismo, a memória e o

cânone literário. Artur de Ataíde explorará a força da voz poética de Alberto da Cunha Melo e suas ligações com o universo social e cultural que lhe deram chão; Cristhiano Aguiar discutirá o significado e pertinência da memória na narrativa contemporânea; Eduardo César Maia sondará as relações entre crítica literária e jornalismo cultural; e, por fim, Fábio Andrade, analisará as tensões e conexões que presidem a poesia de Micheliny Verunschik em relação à obra canônica e formadora de João Cabral de Melo Neto.

Assim como no exemplo do texto 14, não nos deteremos na análise do operador “entretanto” presente no texto 16, pelo motivo já explicitado anteriormente, na ocasião da análise empreendida naquele resumo/texto.

No tocante à utilização da estrutura *masSN* aqui presente, é salutar pontuar que, assim como nas duas ocorrências anteriores, essa tem a função retificadora, quando o locutor responsável pelo texto corrige o argumento de que “é possível identificar constantes estéticas na proposta artística de alguns escritores importantes que negam essa pluralidade”.

Para esse locutor, há possibilidade de identificação das constantes estéticas na proposta artística de alguns escritores importantes, mas essas constantes estéticas não negam uma pluralidade existente, pelo contrário, potencializam essa pluralidade por intermédio de elementos permanentes.

Os três enunciadores serão bem melhor percebidos com a observação da distribuição desses pontos de vista baixo:

E1: [...] é possível identificar constantes estéticas na proposta artística de alguns escritores importantes que negam essa pluralidade,

E2: [...] é possível identificar constantes estéticas na proposta artística de alguns escritores importantes que **não** negam essa pluralidade,

E3: **mas** a potencializam pela via de elementos permanentes, revelando intensos laços estéticos entre o contemporâneo e a alta modernidade.

O locutor, devido à presença desses três enunciados pautados, assume o seguinte posicionamento: rechaça E1, aprova e se identifica com E2 e E3. Consoante já pontuamos aqui, o rechaço de E1 se dá pelo fato de o locutor recusar plenamente esse ponto de vista, imputado a um locutor virtual. Quanto à aprovação e identificação de E2 e E3, isso ocorre pelo fato de que ao mesmo tempo em que o locutor assume esses pontos de vista, ele também, com eles, concorda.

No presente resumo em análise, é possível identificar a informação compartilhada de que “A literatura representa a identidade de um lugar”. Todavia, aqui chamamos a atenção

para uma questão bastante interessante posta em cena, a partir dessa informação compartilhada: ao mesmo tempo em que sabemos que tal informação apresentada não pode ser contestada, ela se contrapõe, de certa forma, a uma outra informação também compartilhada no universo literário que é a de que a literatura é universal.

O locutor do resumo, de alguma forma, assim também entende, ao apresentar a literatura produzida em Pernambuco, espaço restrito, mas representativo, como fazendo parte ainda de uma literatura construída em um âmbito maior, a literatura nacional. Esse posicionamento do locutor, por si só, também justifica a presença dos enunciadores postos em cena com o elemento *masSN*, visto que é possível apreender que a pluralidade estética posta na arte pernambucana corrobora a diversidade literária que há no Brasil, uma vez que se considera as diversas regiões e suas peculiaridades, no momento do trabalho com as análises das produções artísticas de escritores brasileiros.

TEXTO 17:

ENSINO DE HISTÓRIA E COMPETÊNCIA LEITORA: QUESTÕES DE COMPREENSÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

(LING-RES-06)

A escola tem sido considerada como uma das principais agências de letramento, sobretudo dos alunos provenientes de meios sociais nos quais as experiências com materiais escritos são reduzidas. *Partindo desse pressuposto e reconhecendo que os alunos das diferentes disciplinas apresentam, muitas vezes, dificuldades não necessariamente nos conteúdos específicos das disciplinas, mas na exposição escrita das temáticas avaliadas, vem se discutindo o quanto fundamental é o papel da leitura e produção de textos no ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.* Sendo o livro didático o único livro de muitos alunos da escola pública, objetiva-se, nesta pesquisa, investigar e analisar quais tipos de atividades de leitura vêm sendo desenvolvidas nas salas de aula de história, observando como tais atividades têm contribuído ou não para a ampliação das experiências de letramento dos alunos. Para consecução do objetivo proposto, foi realizada a análise de duas coleções de livros didáticos de História dentre os mais adotados no estado de Pernambuco, aprovados pelo último PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Com base na leitura do texto 17, identificamos três enunciadores possibilitados pela utilização do operador “mas”, conforme podem ser observados no esquema que segue:

E1 Partindo desse pressuposto e reconhecendo que os alunos das diferentes disciplinas apresentam, muitas vezes, dificuldades nos conteúdos específicos das disciplinas

E2 Partindo desse pressuposto e reconhecendo que os alunos das diferentes disciplinas apresentam, muitas vezes, dificuldades **não** necessariamente nos conteúdos específicos das disciplinas

E3 **mas** na exposição escrita das temáticas avaliadas, [...]

O posicionamento do locutor diante desses enunciadores é de rechaçar parcialmente E1, aprovar e se identificar com E2 e E3. O rechaço parcial se dá em função da presença do elemento modalizador deôntico “necessariamente”.

Em relação ao rechaço parcial, entendemos que esse procedimento ocorre devido ao fato de o elemento modalizador estar em uma forma negativa, isto é, conjugado com a partícula “não”, em “não necessariamente”, o que confere a esse modalizador o efeito de sentido que nega a necessidade (ou seja, a obrigatoriedade, marca da modalização deôntica) da dificuldade apresentada pelos alunos, uma vez que tais alunos apresentam, também, dificuldades em relação à escrita.

É importante ressaltar, aqui, tendo em vista a análise deste resumo, que não é negado o fato de haver dificuldades, por parte dos alunos, em relação aos conteúdos – isso também pode ocorrer –, mas é apresentado que as dificuldades existem na exposição escrita (E3). Assim, percebemos que o que é rechaçado é justamente o fato de existir dificuldade somente no conteúdo. Logo, temos, mais uma vez, a ocorrência de uma estrutura “não ... mas” com função de “não só... mas também”, isto é, retificadora e ampliadora; as dificuldades, portanto, existem em duas esferas: escrita e de conteúdo.

Talvez seja prematuro falar, e aqui ressaltamos que nosso objetivo não era estabelecer análises profundas em relação aos elementos modalizadores, mas nos parece que há uma mescla da função deôntica com a asseverativa, isto é, a obrigatoriedade com a possibilidade, e essa possibilidade é negada em E2, mas de forma parcial; é tanto que em E3 uma outra possibilidade é apresentada, ou seja, os alunos têm dificuldades “na exposição escrita das temáticas avaliadas...”

É possível identificar algumas informações compartilhadas nesse texto, como: “Muitas escolas não têm recursos didáticos e se valem apenas do livro didático”, “Os alunos têm dificuldade de aprendizagem devido ao conteúdo e à exposição do conteúdo” e “Os alunos saem da escola sem saber ler e escrever com proficiência”.

Vejamos que esta última informação compartilhada, apresentada pelo locutor do texto, de certa maneira, justifica não apenas a sua pesquisa, mas uma boa quantidade de pesquisas que são desenvolvidas por estudiosos e que relatam tal situação no campo da educação.

TEXTO 18:

A ESTRUTURA MÉTRICA DA LÍNGUA SAYNÁWA (PANO)

(LING-RES-13)

Nosso trabalho analisa, a partir de Hayes (1995), o padrão rítmico da língua Saynáwa e como esse padrão funciona como um princípio organizador da fonologia desse idioma, que é classificado como pertencente à família linguística Pano (Couto, 2010) e é falado pelos índios Saynáwa, os quais residem na Terra Indígena Jamináwa do Igarapé Preto, no município de Rodrigues Alves A. C. Identificamos que o Saynáwa obedece ao padrão rítmico Iâmbico, formando iampos da direita para a esquerda, derivando-se o acento da língua a partir desse padrão rítmico. Além de estar relacionado à atribuição do acento, o padrão rítmico do Saynáwa também condiciona a ocorrência de determinados processos fonológicos, como a inserção da oclusiva glotal e o alongamento iâmbico, bem como não permite a formação de ditongos em palavras fonológicas dissilábicas, enquanto em palavras ímpares ele não apenas permite a ressilabificação das vogais altas, como é uma das principais motivações para tal ocorrência. *Desse modo, confirmando o entendimento de Hayes (1995: 82), a estrutura métrica do Saynáwa regula não apenas o padrão acentual, mas a fonologia dessa língua como um todo.*

A distribuição polifônica dos enunciadores presentes nesse texto 18 pode ser observada conforme o esquema seguinte:

E1 a estrutura métrica do Saynáwa regula apenas o padrão acentual

E2 a estrutura métrica do Saynáwa regula não apenas o padrão acentual

E3 mas a fonologia dessa língua como um todo.

Assim sendo, o locutor assume o seguinte posicionamento diante desses três enunciadores: rechaça parcialmente E1, aprova e se identifica com E2 e E3. A presença da expressão “não apenas”, delimita, de alguma forma, o conteúdo que deve ser avaliado, tal como ocorre no texto 14. O enunciador E2, portanto, não concorda com essa delimitação e esta é corrigida e ampliada em E3 a partir do entendimento de que “não apenas regula o padrão acentual, mas também a fonologia de uma língua”.

Conforme ocorreu no caso precedente, temos aqui também a presença de uma estrutura que funciona como “não apenas... mas também”, considerando que a estrutura métrica regula o padrão acentual e atua no campo da fonologia. Há, dessa forma, um uso de uma estrutura que retifica e amplia os argumentos, conforme já demonstramos nos exemplos antecedentes.

Nesse texto 18, a informação compartilhada identificada é de que “A caracterização fonológica de uma língua está relacionada com o padrão rítmico dessa língua”.

f) Operador *masSN* com ocorrência de *topos* e informação compartilhada:

TEXTO 19:

**A aquisição da língua brasileira de sinais em jovens
E adultos surdos**

(LING-RES-21)

A aquisição da linguagem na criança ouvinte é um processo subconsciente que acontece a partir da interação das crianças com o meio social no qual ela está inserida. Desde o nascimento a criança está imersa num ambiente lingüístico riquíssimo que vai favorecer a aquisição da linguagem e futuro aprendizado da escrita. No caso das crianças surdas, estas são privadas desse ambiente lingüístico por falta do impedimento auditivo advindo da surdez. Essas crianças então passam a aprender uma língua de modalidade que não lhe dá o feedback necessário ao processo de compreensão das informações e conhecimentos passados nas relações familiares e educacionais. ***Muitos surdos brasileiros, 95% dos casos, nascem de famílias ouvintes e estes não adquirem a Língua Brasileira de Sinais Libras como L1, mas vão para a escola aprender como L1 a língua portuguesa.*** O processo de aquisição da Língua de sinais vai acontecer anos após, normalmente na adolescência, quando esses jovens começam a conviver com outras pessoas surdas, fazendo com que os mesmos se deparem com outra realidade e compreensão de mundo. Esse trabalho objetiva discutir o processo de aquisição da Libras, em jovens e adultos surdos que tiveram tardiamente contato com essa língua, a partir do relato de vida de seus autores surdos.

A análise do emprego do elemento *masSN*, no resumo do texto/exemplo 19, remete-nos a mais uma ocorrência desse operador com função retificadora, com a presença de três

enunciadores, mas, diferente do que ocorre no resumo do texto 18, exposto anteriormente, agora com a apresentação de um *topos* e uma informação compartilhada.

O locutor do texto expõe o argumento de que “Muitos surdos brasileiros, 95% dos casos, nascem de famílias ouvintes e estes não adquirem a Língua Brasileira de Sinais Libras como L1”. Esse enunciado é uma retificação ao enunciado, de responsabilidade de um locutor virtual, que afirma que “Muitos surdos brasileiros, 95% dos casos, nascem de famílias ouvintes e estes adquirem a Língua Brasileira de Sinais Libras como L1”. Para o locutor responsável pelo resumo, os surdos brasileiros aprendem Libras como L1 é na escola.

Os enunciadores presentes, especificamente nesse recorte aqui analisado, podem ser identificados com a configuração ulterior:

E1 Muitos surdos brasileiros, 95% dos casos, nascem de famílias ouvintes e estes adquirem a Língua Brasileira de Sinais Libras como L1.

E2 Muitos surdos brasileiros, 95% dos casos, nascem de famílias ouvintes e estes não adquirem a Língua Brasileira de Sinais Libras como L1.

E3 mas vão para a escola aprender como L1 a língua portuguesa.

O posicionamento do locutor desse texto, em face dos três enunciados arrolados, é o de rechaçar parcialmente E1, identificar-se com E2 e E3 e aprovar esses pontos de vista. O rechaço parcial ocorre em decorrência, nesse caso específico, da sequência “muitos” e “95% dos casos”, expressão modalizadora delimitadora. Assim, é possível perceber que E1 não é totalmente negado, tendo em vista que não são todos os surdos brasileiros, mas “muitos deles adquirem Libras como L1”, daí o rechaço parcial. Quanto aos enunciadores E2 e E3, são pontos de vista com os quais o locutor assume e ao mesmo tempo deseja impor ao seu interlocutor.

O efeito delimitador ocorre justamente porque a palavra “muitos” não pode ser tomada com o sentido de “todos”, ou seja, “muitos surdos brasileiros nascem de famílias ouvintes”, mas há uma certa quantidade de surdos que não nascem de famílias ouvintes e, igualmente, a expressão “95% dos casos” delimita o espaço a partir do qual o interlocutor deve considerar o conteúdo apresentado: apenas com base nesse percentual de 95%.

No caso desse resumo, o *topos* identificado por nós é o de que “O homem é sujeito do meio” e, conseqüentemente, formas tópicas como: “quanto mais exposto ao meio em que vive, mais o homem passa a usar (ou não) a língua”, considerando que ele aprende a partir das experiências vivenciadas pela/na sociedade na qual ele está inserido.

A informação compartilhada identificada no resumo foi a de que “A aprendizagem ocorre por meio da interação”

Tanto o *topos* quanto a informação compartilhada aqui apresentados podem ser apreendidos por intermédio das informações presentes no texto e pela própria continuidade discursiva.

Quando um *topos* é, simultaneamente, uma informação compartilhada*

TEXTO 20:

Hvet: um modelo web de hipervídeo aplicado ao ensino de cirurgia veterinária

(INF-RES-15)

Através da introdução de recursos interativos nos vídeos, o hipervídeo tem-se mostrado um tipo de tecnologia bastante útil em diversas aplicações, dentre elas, a Educação. Contudo, nos modelos de hipervídeo existentes, os links são unidirecionais, possibilitando ao usuário explorar um único tópico para cada objeto/link clicado. Este artigo propõe um novo modelo de hipervídeo onde co-links são utilizados para criar, para um mesmo elemento, diversas opções de navegação. Através deste recurso, permite-se ao usuário explorar conteúdos de forma mais precisa. Além de propor este novo modelo, este trabalho também apresenta e discute sua utilização no contexto da aprendizagem em cirurgia veterinária.

No texto do exemplo 20, resumo de número 15 da área de informática, o locutor faz uso do operador “contudo” com função argumentativa, que irá opor duas conclusões, estas elaboradas a partir de E1 e E3. Ao apresentar o argumento de que “Através da introdução de recursos interativos nos vídeos, o hipervídeo tem-se mostrado um tipo de tecnologia bastante útil em diversas aplicações, dentre elas, a Educação” o interlocutor deverá concluir que o “o hipervídeo é válido para o ensino”.

Ao apresentar o outro argumento, iniciado com o operador “contudo” (contudo, nos modelos de hipervídeo existentes, os links são unidirecionais, possibilitando ao usuário explorar um único tópico para cada objeto/link clicado), o interlocutor vê-se na obrigação de elaborar uma outra conclusão “o hipervídeo não é totalmente válido para o ensino”, e esta, por

sua vez, não será totalmente oposta, mas apenas parcialmente contrária, visto que o fato de não ser totalmente válida não significa dizer que não seja de alguma forma válida.

Observemos, portanto, como esse esses enunciadores se relacionam no texto e o posicionamento do locutor diante desses pontos de vista:

E1 Através da introdução de recursos interativos nos vídeos, o hipervídeo tem-se mostrado um tipo de tecnologia bastante útil em diversas aplicações, dentre elas, a Educação.

E2 o hipervídeo é válido para o ensino.

E3 **Contudo**, nos modelos de hipervídeo existentes, os links são unidirecionais, possibilitando ao usuário explorar um único tópico para cada objeto/link clicado.

E4 o hipervídeo não é totalmente válido para o ensino.

O locutor do texto, frente aos enunciadores, assume o seguinte posicionamento: aprova E1, identifica-se com E3 e E4 e rechaça parcialmente E2. O rechaço parcial se dá em função de o locutor reconhecer, a partir dos enunciadores postos em cena, que o hipervídeo contribui, ainda que não seja a única forma para o trabalho, na área da Educação.

Nesse caso, na expressão que compõe o enunciador E3, podemos identificar vários elementos que funcionam com caráter modalizador, tais como: “nos modelos de hipervídeos existentes”, delimitador; “unidirecionais”, avaliativo; e o verbo “possibilitar”, asseverativo; e a expressão “nos modelos de hipervídeo existentes” delimita o ponto de vista que deve ser considerado/avaliado e permite a conclusão identificada em E4, que o “hipervídeo não é totalmente válido para o ensino”.

Diante desses vários elementos modalizadores, entendemos que o mais forte, e também responsável pelo rechaço parcial, seja o elemento modalizador avaliativo “unidirecionais” e, assim, percebemos que entre “ser válido” e “não ser totalmente válido”, não há uma oposição total, mas apenas parcial. Em relação aos enunciadores E3 e E4, é com eles que o locutor assume, enquanto concorda com E1.

No resumo do texto 20, percebemos que o *topos* é também uma informação compartilhada, corroborando a tese de Espíndola (2000, p. 1672), quando assevera que “O *topos* não deixa de ser uma informação compartilhada”, ainda que aquele possa ser contestado e esta não. Assim, o *topos*/informação compartilhada presente no texto é o de que “Dinamicidade leva à aprendizagem”, e a forma tópica é a de que “quanto mais dinâmico for o processo educacional, maior será a aprendizagem”.

De certa maneira, a noção de aprendizagem apresentada aqui é, também, a mesma já compartilhada por algumas correntes linguísticas que defendem ou fundamentam suas

propostas de ensino nessa perspectiva, como é o caso do sóciointeracionismo. Ou seja, ainda que seja possível pensar na forma tópica “quanto mais dinâmico for o processo educacional, maior será a aprendizagem”, e a forma “quanto menor for o processo educacional, menor será a aprendizagem”, a percepção/crença de que a dinamicidade propicia uma aprendizagem já é algo considerado cristalizado nas correntes linguísticas modernas.

Nesse caso, podemos ainda dizer que essa crença vai além de algo cristalizado, uma vez que se trata de uma fundamentação teórica, um princípio teórico/científico de uma corrente de estudos linguísticos e que é compartilhada, como tal, não apenas no meio acadêmico, mas na própria sociedade.

Mais uma vez, vemos o quanto a questão da presença da informação compartilhada funciona como uma estratégia argumentativa, pois é considerando, também, o seu auditório – possíveis leitores –, que o locutor do resumo/texto organiza e apresenta o seu ponto de vista em relação a um determinado conteúdo.

TEXTO 21:

Reflexos da linguagem popular na sociedade: aspectos léxicos na fala de Pernambuco

(LING-RES-15)

A proposta deste estudo é de analisar alguns aspectos da variação linguística no estado de Pernambuco, ainda pouco documentada em trabalhos tanto de nível sociolinguístico, quanto dialetológico, mas muito influentes na sociedade. Há muito tempo, pesquisadores do mundo todo estudam as línguas e seu comportamento variável. Ao encontrar uma pessoa, determinado grupo ou até uma comunidade que fale diferente, ocorre uma preocupação em compreender as razões que influenciam nessa variação existente na fala espontânea. Isso possibilita uma linha divisória que separa a forma mais aceita na sociedade, preferida na escola e no âmbito profissional, da forma que foge às normas gramaticalizadas. Deste modo, preocupamo-nos em externalizar um pouco da língua falada, cuja variação é notória tanto na fonética, quanto na sintaxe como no léxico, sendo que, para o momento, trabalharemos o terceiro aspecto. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo com base em três campos semânticos, atividades agropastoris, crenças ou religiões e corpo humano. A pesquisa seguiu os pressupostos metodológicos do ALIB, com algumas adequações e os resultados encontrados e analisados sob a égide da geolinguística pluridimensional, que agrega elementos sociais à dialetologia, chamaram a atenção para um léxico diferenciado, que poderá futuramente ser usado em comparações com outros estudos já existentes. Esperamos, então, poder mostrar nos

resultados da amostra colhida em Pernambuco que a estrutura social pode influenciar ou determinar a estrutura da língua ou seu comportamento, o que reforça que os valores sociais costumam ter efeito sobre a língua.

Da mesma forma como ocorre com o texto 20, o texto 21 nos apresenta o caso de um *topos* que é ao mesmo tempo uma informação compartilhada. Mas, antes de vermos essa questão, vejamos, inicialmente, a presença dos enunciadores e o como o locutor se comporta frente a esses pontos de vista.

Com base apenas no primeiro argumento, o de que “A proposta deste estudo é de analisar alguns aspectos da variação linguística no estado de Pernambuco, ainda pouco documentada em trabalhos tanto de nível sociolinguístico, quanto dialetológico” o interlocutor irá concluir que o tema em questão, em PE, “demonstra não ser um assunto relevante”. No entanto, ao introduzir a continuidade do enunciado com o operador “mas muito influentes na sociedade”, o leitor precisará elaborar outra conclusão, a de que “a variação linguística, em PE, demonstra ser um assunto relevante”, conclusão, portanto, contrária àquela elaborada anteriormente apenas tendo por base o primeiro argumento arrolado.

Eis como os quatro enunciadores podem ser exibidos:

E1 A proposta deste estudo é de analisar alguns aspectos da variação linguística no estado de Pernambuco, ainda pouco documentada em trabalhos tanto de nível sociolinguístico, quanto dialetológico,

E2 A variação linguística, em PE, demonstra não ser um assunto relevante.

E3 **mas** muito influentes na sociedade.

E4 A variação linguística, em PE, é um assunto relevante.

O locutor, diante dos enunciados aqui apresentados e por ele postos em cena, rechaça E2, aprova E3, e se identifica com E1 e E4. É interessante observar que é com E4 que o locutor justifica a importância da pesquisa apresentada no resumo, e por esse motivo sua pesquisa deve ser desenvolvida e, por conseguinte, lida.

A informação compartilhada, que também é um *topos*, pode ser entendida como “O nível sócio-econômico influencia no uso da língua” e que, conseqüentemente, possibilita pensar na forma tópica: ‘quanto mais poder aquisitivo, melhor uso da língua.

Mais uma vez, a informação compartilhada aqui presente no texto, e justificada na pesquisa que pretende ser empreendida, está ancorada em uma crença existente no âmbito linguístico, conforme é pontuado pelos estudos da Sociolinguística, e difundido no meio acadêmico, ainda que seja imaginável, por exemplo, alguém se opor a essa ideia e dizer que é

possível que uma pessoa que possua um nível econômico não necessariamente elevado não possa fazer um uso “considerado” da língua.

TEXTO 22:

ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONAL DA LINGUAGEM

(LING-RES-27)

Nos estudos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, percebe-se a preocupação do professor em desenvolver estratégias de ensino que colaborem com o desenvolvimento efetivo das habilidades comunicativas (produção escrita, produção oral, compreensão auditiva e compreensão leitora) trabalhadas em sala de aula. *Tais habilidades, segundo especialistas em ensino de línguas estrangeiras, devem ser trabalhadas numa perspectiva sociointeracionista, já que o aprendiz, nesta perspectiva, terá a oportunidade de interagir em situações reais de uso da língua. Entretanto, verifica-se, em determinadas práticas pedagógicas, a presença de atividades tradicionalistas que não contribuem com o processo de ensino-aprendizagem de um idioma.* Diante deste fato, o presente trabalho tecerá reflexões acerca da Teoria da Mediação de Feuerstein (1994), e da perspectiva Sociointeracionista de Vygotsky (2003), apresentando uma análise, realizada em instituições públicas, no ano de 2009, de duas aulas de conversação de professores de língua espanhola que evidenciam a prática do sócio-interacionismo e da teoria da mediação no desenvolvimento das competências comunicativas. Ao final da análise, verificou-se que o processo de desenvolvimento de tais habilidades se faz de maneira efetiva quando os aprendizes desenvolvem atividades em grupos e quando seu conhecimento de mundo e seu conhecimento enciclopédico são levados em consideração no processo de aprendizagem. Acredita-se, assim, que tal pesquisa reforça a necessidade do professor de línguas em desenvolver atividades comunicativas fundamentadas em perspectivas sociointeracionistas.

Partindo de uma apreciação do texto 22, podemos pontuar os quatro enunciadores, como mostra o esquema seguinte:

E1 Tais habilidades, segundo especialistas em ensino de línguas estrangeiras, devem ser trabalhadas numa perspectiva sociointeracionista, já que o aprendiz, nesta perspectiva, terá a oportunidade de interagir em situações reais de uso da língua

E2 a perspectiva sociointeracionista é trabalhada

E3 **Entretanto**, verifica-se, em determinadas práticas pedagógicas, a presença de atividades tradicionalistas que não contribuem com o processo de ensino-aprendizagem de um idioma.

E4 não é sempre que a perspectiva sociointeracionista é trabalhada.

O locutor responsável por esse texto, mediante esses quatro enunciadores, assume o seguinte posicionamento: rechaça parcialmente E2, aprova E1, identifica-se com E3 e E4. O *topos* por nós identificado, que também é uma informação compartilhada, é o de que “A interação leva à aprendizagem” e a forma tópica é a de que “Quanto maior for a interação, maior será a aprendizagem”.

O rechaço parcial é justificado pela presença da expressão “verifica-se, em determinadas práticas pedagógicas, a presença de atividades tradicionalistas”, que possibilita concluir que há, em alguns situações, um trabalho a partir de uma visão sociointeracionista. Nesse caso, é possível pontuar várias estruturas que funcionam como elementos modalizadores, a saber: “verifica-se”, asseverativo; “em determinadas práticas pedagógicas”, expressão delimitadora; “atividades tradicionais”, avaliativo.

Logo, entendemos ser pertinente pontuar que o rechaço parcial ocorre em função da presença da expressão “em determinadas práticas pedagógicas”, uma vez que é possível concluir que se “em determinadas práticas pedagógicas” a questão do ensino tradicional ainda é muito latente, em outras, “não tradicionais existentes e que são praticadas”, podem-se identificar casos existentes em que há técnicas de um ensino a partir de uma perspectiva sociointeracionista e, dessa forma, possibilitaria ao aluno aprender um idioma.

Aqui, nesse caso, também entendemos que o *topos* ainda é uma informação compartilhada, já que ninguém contesta o fato de que interação gera aprendizagem em aula de LE, além do fato de que essa noção já ser uma ideia cristalizada no campo teórico da área da linguística.

4.2 Discutindo as análises

Ao longo das nossas análises, foram identificados, do total de trezentos resumos, sessenta e duas ocorrências dos operadores de contraposição do tipo *mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto* e *embora*. Ainda que não seja nossa intenção primeira quantificar as ocorrências de cada uma dessas estruturas, o quadro abaixo apresenta, de forma numérica, essas passagens.

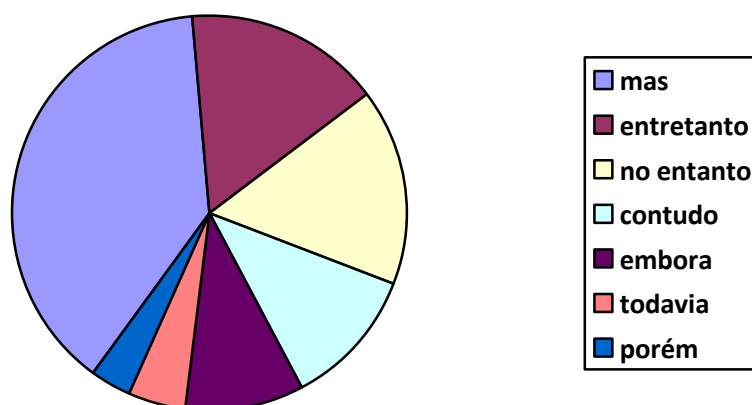
Quadro 08: Quantidade de ocorrências dos operadores.

OPERADORES							
O C O R R Ê N C I A S	<i>mas</i>	<i>no entanto</i>	<i>entretanto</i>	<i>Contudo</i>	<i>embora</i>	<i>todavia</i>	<i>porém</i>
	24	10	10	7	6	3	2

Após essa apresentação sumária, há um gráfico que apresenta os resultados, para uma melhor visualização, quanto à questão da presença dos operadores de contraposição no *corpus* analisado.

Em termos de visualização, pensamos no gráfico abaixo, para que seja possível termos uma ideia geral da presença/ocorrência desses operadores no gênero *resumo acadêmico*.

Gráfico 01: Distribuição das ocorrências dos operadores nos resumos.



Alguns pontos devem ser destacados, com base na apresentação desses números presentes no quadro 08 e com a visualização do gráfico:

i: a predominância de ocorrência no uso dos operadores de contraposição ocorre com o operador “mas”, utilizado 24 vezes. Ainda que esse número pareça alto, tendo em vista a ocorrência de outros elementos aqui analisados, se pensarmos no universo de 300 resumos, percebemos o quanto, de certa forma, essa ocorrência é pequena, quando tomada apenas por

base do “mas”. No entanto, visualizando a quantidade total de 62 ocorrências do conjunto de operadores de contraposição, para um montante de 300 resumos, percebemos ser considerável esse número.

Inicialmente, podemos pensar na familiaridade que as pessoas, os locutores responsáveis pelos textos/resumos, têm com a estrutura “mas” e sua “facilidade” em utilizá-la, em detrimento de outras estruturas que teriam a mesma função semântica. Mas, tendo em vista as 24 ocorrências, percebemos que a questão da familiaridade não pode ser tomada como principal fator para o uso dessa estrutura.

ii: os operadores “no entanto” e “entretanto” aparecem em pé de igualdade, com 10 ocorrências cada um. Utilizadas em um número relativamente considerável e, praticamente, com metade das ocorrências da estrutura “mas”, esses dois operadores tiveram uso ainda bem mais tímido.

Os operadores “entretanto” e “no entanto” talvez sejam tidos como os menos usuais no dia a dia. Mas, no meio acadêmico, esperávamos uma maior utilização dessa estrutura, até mesmo com um caráter de diversidade lexical utilizado para substituir o “mas”.

iii: os operadores “embora” e “contudo” também ficaram quase no mesmo patamar, 6 e 7 ocorrências, respectivamente.

Utilizados, em alguns casos, com estratégias diferentes, “antecipação” e “suspense”, respectivamente, esses dois operadores tiveram um uso também muito tímido, menos de 1.8%, do total de 300 resumos.

iv: sobre os operadores “todavia” e “porém”, o pouco uso desses elementos foi o que mais nos chamou a atenção, pois mais uma vez, assim como a utilização dos elementos “no entanto” e “entretanto”, nossa expectativa era a de encontrar mais ocorrências dessas estruturas. Todavia, apenas 3 ocorrências daquele operador e 2 deste foram percebidas no nosso *corpus*, conforme pode ser percebido no quadro 08. Esse caso nos leva a pensar em alguns pontos: os locutores envolvidos no processo de escrita/produção de resumos acadêmicos (e mesmo artigos) não estão fazendo uso desses operadores; os locutores o estão substituindo por um outro tipo de operador, sobretudo o “mas”; os locutores não se sentem aptos a utilizar o *todavia* nem o *porém* ou não têm o hábito de usá-los.

Essas questões, embora levantadas aqui, não são alvo de nossas buscas, já que demandam um estudo aplicado, de campo mesmo, mas merecem reflexões.

Se estabelecermos uma relação, pelo menos no que tange à quantidade de ocorrências, tomando como base apenas o operador “mas”, com pesquisa desenvolvida por Silva (2010), quando empreendeu uma análise do operador “mas” na produção do texto de opinião desenvolvido por alunos em contexto de vestibular, podemos pontuar que, no universo das 500 redações analisadas, o operador “mas” apresentou, somente este tipo, 147 ocorrências.

Assim, é possível dizer que, em um contexto de produção de textos de alunos recém-saídos do ensino médio, a maior utilização de uso de um operador se deu com o “mas”. Raciocinando que a maior ocorrência do uso dos operadores no gênero resumo se deu com o “mas”, um total de 24, do universo já citado, é perceptível que esse número torna-se pequeno, sobretudo quando observamos o número de ocorrências dos outros operadores que, juntos, somam 38 ocorrências.

No entanto, o que observamos é que, nos dois casos, os contextos podem ser tomados como responsáveis para um maior uso ou não de determinados operadores.

Dessa forma, frente à nossa percepção, destacamos o fato de, dado o próprio caráter formal do gênero resumo acadêmico, é justificada a questão de o “mas” ter ocorrido com menor frequência em relação aos textos de opinião produzidos por alunos em contextos de vestibular. Desse fato, resulta a utilização de outros operadores, como os demais citados anteriormente, nesses resumos.

Mas, como podemos constatar na leitura dos resumos, ainda que o número de ocorrência do operador “mas” pareça pequeno, o número total de operadores, 62, parece-nos bastante significativo, e revela que o uso dos operadores constitui uma das estratégias de argumentação, uma das formas de trazer para o texto enunciadores outros, ou pontos de vista diferentes, isto é, dotar o texto de determinada orientação, o que é possível perceber pelo posicionamento do locutor frente aos enunciadores. Em outras palavras, trazer enunciadores, e se posicionar com relação a eles, é imprimir orientações argumentativas nos enunciados.

É importante que se destaque, ainda, que nas duas pesquisas realizadas por nós, Silva (2010) e nesta, a grande ocorrência do operador “mas” pode ser explicada tanto pela possível familiaridade dos locutores dos textos com essa estrutura e, talvez, uma falta de intimidade com os outros elementos como *porém e todavia*, por exemplo.

Semanticamente, como já pontuamos, esses elementos, conforme os manuais investigados, realizam o mesmo tipo de relação: servem para indicar oposição entre as proposições. Como foi observada aqui, a oposição não se encontra nas proposições, mas nas conclusões que podem ser elaboradas a partir da leitura de cada proposição.

Assim, em “Pedro estudou, *mas (porém, no entanto, entretanto, contudo, todavia)* não obteve sucesso”, não é percebida oposição entre as duas orações independentes, mas entre as conclusões que podem ser produzidas a partir de cada uma dessas orações, a saber: “Pedro estudou” leva à conclusão de que “Pedro foi aprovado”; enquanto “mas não obteve sucesso”, leva a concluir que “Pedro não foi aprovado”. Como é razoável assumir, a oposição existe entre “Pedro foi aprovado x Pedro não foi aprovado”, ou seja, a oposição ocorre na relação entre as conclusões.

Nesse mesmo contexto semântico, quaisquer das outras estruturas tidas como conjunções coordenativas adversativas, ou operadores de contraposição, poderiam se fazer presentes sem que houvesse qualquer tipo de prejuízo ao entendimento do enunciado. Como já mencionamos em momentos anteriores, no caso do *embora*, esse elemento funciona enquanto uma estratégia de antecipação, pois a proposição que é introduzida por esse elemento já informa, antecipadamente, que conclusão poderá ser elaborada.

Deste modo, se tivermos em um enunciado algo como “*Embora* ele tenha estudado muito...”, a continuidade desse discurso só poderia ser aceitável se fosse algo como “não teve sucesso na prova” e, assim, distinto do “mas”, que funciona com uma estratégia de suspense, o “embora” já denuncia, de antemão, que o que será anunciado posteriormente não será algo positivo.

Outro ponto que merece reflexão é em relação aos rechaços total e parcial. Conforme já pontuamos anteriormente, na parte teórica, os estudiosos da semântica argumentativa não identificaram, nas suas análises, rechaços parciais, mas apenas totais. Além desse fato, foi utilizada apenas a estrutura *mas*, como pode ser percebido nas análises empreendidas por Ducrot (1988).

Como vimos nas análises, em alguns casos o locutor se vale, além do uso dos operadores de contraposição, também do uso de elementos modalizadores, a saber: “pode”, modalização epistêmica, texto 02, que indica uma possibilidade de algo acontecer; “não é suficiente”, texto 09, modalização avaliativa; “mero espectador”, modalização avaliativa, texto 13; e “não apenas”, textos 13 e 17, expressão modalizadora com caráter delimitador. É salutar pontuar, dessa forma, que, pela própria natureza semântica, essas palavras nos permitem inferir que algo, por exemplo, que não é suficiente, não significa que não ajuda ou não seja, de alguma forma, importante.

É importante que se destaque, aqui, a ocorrência, como foi o caso do texto 19, de vários elementos modalizadores e a superposição de um em relação ao outro para que possamos ter o rechaço parcial, conforme identificamos “nos modelos de hipervídeos

existentes”, expressão modalizadora delimitadora; “unidirecionais”, elemento modalizador avaliativo; e o verbo “possibilitar”, elemento modalizador asseverativo, com o modalizador de avaliação utilizado de forma a se sobrepor aos outros dois.

Assim, cabe-nos dizer que em determinadas passagens os locutores trazem, relacionados com os operadores de contraposição, outros elementos nos quais se amparam, de forma, também, argumentativa.

Retomando à questão das formas de rechaço, houve, podemos assim dizer, um certo equilíbrio em relação à quantidade de ocorrências. Talvez por se tratar do gênero resumo acadêmico, no qual o locutor, e aqui vamos inferir que o resumo coletado passou por uma análise do leitor (interlocutor/parecerista), não desejou se comprometer diretamente com os enunciadores postos em cena e, por isso, ao apresentar tais enunciadores, ora rechaça parcialmente E1 ou E2, quando do caso da presença dos quatro enunciadores. Nossa inferência pode ser justificada pela quantidade de ocorrência nesses dois tipos de rechaços: 28 rechaços parciais e 34 rechaços totais.

Então, é pertinente afirmar aqui que, em nossas análises, tanto nas realizadas em Silva (2010), ainda que de forma relativamente superficial, quando neste presente empreendimento, percebemos a existência – tanto em enunciados com a estrutura *masSN* quanto naqueles que apresentam a estrutura *masPA* – de comportamentos do locutor, em relação aos enunciadores, marcados por rechaços total e parcial.

Como já foi pontuado anteriormente nas análises, as questões referentes ao rechaço total são aquelas em que o locutor responsável pelo texto, e por colocar em cena os diversos enunciadores, percebe a oposição total que existe entre os enunciadores E2 e E4, nos casos com *masPA*, e entre E1 e E2, nos casos com *masSN*.

Em relação ao rechaço total, não há muito o quê se dizer do que foi encontrado nas nossas análises e do que foi proposto pela Teoria da Argumentação na Língua. No entanto, no que diz respeito ao rechaço parcial, algumas considerações devem e precisam ser tecidas.

No tocante ao rechaço parcial do locutor em relação a E1(*masSN*) ou E2 (*masPA*), vimos que esse posicionamento ocorre quando o locutor entende que os dois argumentos não são totalmente opostos, que há entre eles um certo tipo de complementaridade, isto é, no caso de um enunciado com uma estrutura *masPA*, E2 não é concebido como totalmente oposto, visto que ele se faz presente e é sustentado em E4 como algo necessário, mas não o suficiente, de forma total, conforme podemos ver em algumas análises, a exemplo do resumo presente no texto 05.

Retomando o exemplo 09, percebemos que as conclusões obtidas por intermédio dos enunciadores E1 e E3 não são totalmente opostas. Isso se explica, como podemos observar no recorte do resumo (texto) 09, que E1 “Com base na teoria sócio-histórica temos que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos se dá a partir das suas atividades inter-relacionais em seus grupos de convívio” é possível concluir E2: “a interação é suficiente para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. A partir de E3 “Contudo, a simples interação não é suficiente para que o sujeito se aproprie de novas habilidades cognitivas”, conclui-se E4: “Apenas a interação não é suficiente para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

A expressão “não é suficiente” possibilita-nos entender que essa interação não resolve a questão da interação, mas que, aliada a outros fatores, pode, sim, possibilitar a apropriação de novas habilidades cognitivas. Ela sozinha não é totalmente capaz, mas ajuda de alguma forma. Por isso o rechaço não é total, mas parcial.

Ora, entendemos que *ser suficiente (E2) e não ser totalmente suficiente (E4)* não são condições contrárias, por isso não há um rechaço total, mas parcial, por parte do locutor, em relação a E2.

É relevante pontuar ainda que o rechaço parcial em estrutura que corresponde à função de *masPA*, por parte do locutor, em relação a E2, foi identificado não apenas em enunciados que correspondem ao prototípico “mas”, mas também em estruturas como *porém, todavia, contudo, entretanto* e demais operadores de contraposição. Assim, é importante que se diga que não há uma regra ou mesmo uma predominância de ocorrências em que esses operadores apresentem tais funcionamentos, mas que, uma vez que os operadores de contraposição são tomados como elementos semanticamente equivalentes, o rechaço parcial, independente de qual estrutura se faça presente no enunciado, pode ocorrer.

De outra parte, é preciso que se destaque, aqui, que, quando conjugados com elementos tidos como modalizadores, há uma predominância do rechaço parcial do locutor em relação a E2, em relação ao rechaço parcial sem a presença de elementos modalizadores na estrutura do enunciado.

Podemos destacar, dessa forma, que os elementos modalizadores mais recorrentes são os modalizadores delimitadores, como: “na prática”, “praticamente”, “tanto no campo teórico, como prático”, e que esses modalizadores influenciam, sobremaneira, para um comportamento de rechaço parcial do locutor, dado que esses elementos têm como função delimitar o espaço/campo em que o enunciado deve ser avaliado.

Mas, embora alguns elementos modalizadores sejam responsáveis relevantes por um comportamento de rechaço parcial, há, também, casos desse tipo de rechaço sem que haja a

presença de um elemento dessa natureza. Nesses casos, o rechaço é perceptível por meio da compleição de expressões como “não resolve” ou “não é o suficiente”.

A quantidade de ocorrências de rechaço parcial em estruturas *masPA* e *masSN* apresenta-se bastante relevante, pois desponta não apenas um uso considerável dos operadores com essa função semântica, isto é, com esse efeito de sentido, em que os pontos de vista apresentados não são tomados de forma totalmente opostas, mas que devem ser considerados, a partir da apresentação dos argumentos, como aceitos. Além disso, esse comportamento do locutor diante de E2 em forma de rechaço parcial não foi apresentado nas análises empreendidas pelos estudiosos da semântica argumentativa, tendo em vista que se falou sempre, tão somente, em rechaço.

No que diz respeito aos enunciados elaborados com *masSN*, que também não foram analisados pelos autores da semântica argumentativa, como já afirmado em momentos anteriores, a presença de mais de um enunciador não se deve à estrutura *masSN*, mas ao elemento negativo “não”, marca linguística da negação polêmica, que se faz presente, tendo em vista que, ao se negar algo, nega-se, também, um ponto de vista apresentado anteriormente por um locutor tido como virtual, no caso do texto escrito.

Nos casos do rechaço com *masSN*, ou estruturas como *embora*, *contudo*, *entretanto* com a função retificadora, conforme identificamos nas análises, foi possível identificar tanto rechaços totais quanto parciais. No caso do rechaço parcial, o ponto de vista apresentado pelo enunciador E1 não é tido, totalmente, como descartado pelo locutor. Ele entenderá, nesse caso, que há algo nesse ponto de vista que deve ser aceito, daí o rechaço ser apenas parcial.

Alguns elementos (ou expressões), não modalizadores, fazem-se presentes nesse tipo de rechaço, como por exemplo, “não se limitando” “não resolve”, dentre outros. Assim, contribuem para esse tipo de rechaço, como pode ser observado no exemplo do texto 13, bem como neste recorte apresentado a seguir, retirado do nosso *corpus*: “*O acesso à informação deve ser universal e participativo, tendo em vista que o usuário não é apenas um mero espectador, mas um participante na construção do conhecimento*”. Conforme salientamos, quando da análise desse resumo, a expressão “não apenas ... mas” retifica e amplia (soma) os argumentos apresentados em E1.

Vejamos que nesse recorte apresentado não há um rechaço total do locutor L em relação a E1 (o usuário deve ser visto apenas como um mero espectador) e negado por E2 (o usuário não é apenas um mero espectador), e corrigido por E3, (mas um participante na construção do conhecimento). O fato de não ser “apenas” não quer dizer que ele, o usuário, não seja um espectador. Ele assim o é, mas é, além disso, como é retificado e ampliado por

E3, um espectador que participa da construção do conhecimento. Logo, é possível dizer que o rechaço em relação a E1 não é total, mas parcial.

A discussão acerca do rechaço parcial com o elemento *masSN*, ainda que, conforme já pontuamos, esse tipo de rechaço não tenha sido pontuado nas análises realizadas por Ducrot, pode receber ainda mais atenção quando passamos a perceber que, quando da utilização de estruturas como “não só ... mas também”, “não apenas ... mas também”, “não somente ... mas”, o locutor responsável pelo texto introduz essa estrutura com o objetivo não apenas de retificar algum argumento apresentado anteriormente (mesmo que virtualmente) por algum enunciador, mas para retificar e ampliar os argumentos.

Assim, como vimos nas análises, a exemplo do texto 18, ao apresentar que “a estrutura métrica do Saynáwa regula *não apenas* o padrão acentual (E2)” como uma retificação ao enunciador E1, de que “a estrutura métrica do Saynáwa regula apenas o padrão acentual”, com o argumento de E3 “*mas* a fonologia dessa língua como um todo”, o locutor não apenas retifica, mas retificar e amplia os argumentos que são postos em cena pelos enunciadores. Destarte, o que temos nesse recorte é o reconhecimento, por parte do locutor, do fato de que a estrutura métrica realiza duas ações: regula o padrão acentual e também regula a fonologia de uma língua.

Além dos pontos elencados até o presente momento em relação à presença dos operadores de contraposição no resumo acadêmico, talvez o mais relevante e identificado por nós, com base nos nossos objetivos iniciais, seja a presença dos *topos* e as informações compartilhadas apresentadas pelo locutor, responsável pelo texto, como recursos argumentativos, ainda, conforme pontuamos nas análises, que o *topos* e as informações compartilhadas não sejam ativados pelos operadores de contraposição, mas apresentados no texto, pelo locutor, de forma mais ampla.

No entanto, tendo em vista as análises dos resumos acadêmicos, já realizadas no item 4.1, quando demos ênfase quanto à própria questão da presença dos *topoi* e das informações compartilhadas nesses textos, não desejamos nos tornar redundantes aqui e, apresentaremos, de forma bem sucinta, apenas alguns dados em relação às ocorrências desses elementos.

Nos casos de *masPA*, as ocorrências se deram na seguinte ordem:

Quadro 09: Ocorrências de *masPA* (e outros operadores com o mesmo valor semântico).

Ocorrência de <i>masPA</i> e textos com <i>topos</i>	05
--	----

Ocorrência de <i>masPA</i> e textos com informação compartilhada	24
Ocorrências de <i>masPA</i> e textos com <i>topos</i> e informação compartilhada	13

Nos casos de *masSN*, a configuração pode ser percebida da seguinte maneira:

Quadro 10: ocorrências de *masSN* (e outros operadores com o mesmo valor semântico).

Ocorrência de <i>masSN</i> e textos com <i>topos</i>	01
Ocorrência de <i>masSN</i> e textos com informação compartilhada	15
Ocorrências de <i>masSN</i> e textos com <i>topos</i> e informação compartilhada	01

A partir da disposição acima apresentada, é oportuno afirmar que, dada a quantidade de ocorrências de informações compartilhadas identificadas, bem superior ao número de ocorrências de *topos*, locutor do texto, de forma argumentativa, utiliza-se desse recurso em função dos pretensos leitores (interlocutores) ou ainda com o objetivo de ter o seu texto/resumo aceito.

Considerando, pois, que o resumo, como vimos anteriormente, é percebido como um cartão de visitas que tem por função, além de outras tantas, levar o leitor à leitura do texto na íntegra, é admissível dizer que o locutor do texto, ao apresentar informações compartilhadas, sejam elas crenças ou opiniões que não podem ser contestadas, além de informar ao seu interlocutor de onde ele está falando, isto é, deixa já antever o lugar teórico a partir do qual o seu texto se desenvolve, busca também uma maior aceitação/concordância do leitor (interlocutor) com o texto que este está lendo.

Nesse caso, em se tratando do resumo acadêmico, sobretudo aquele enviado para um congresso e que passará pelo crivo de uma comissão técnico-científica, é de suma importância, para quem o submete, ter o seu texto aceito e, posteriormente, publicado e lido por uma grande quantidade de pessoas. Assim, se o locutor responsável pelo texto tem essa preocupação em considerar o seu público inicial (auditório), os pareceristas, a partir da exposição de noções, ideias ou opiniões já cristalizadas, seja em que área for, a possibilidade de ter seu texto aceito e publicado se torna bem maior.

Por outro lado, a presença de um *topos* (ou dos *topoi*) também não pode ser desconsiderada, tendo em vista que, em ambos os casos, tanto *topos* quanto informações compartilhadas são crenças partilhadas por uma determinada comunidade e é essa comunidade que o locutor, ao colocar um ou outro recurso no seu texto, quer influenciar, isto é, é sobre essa comunidade que o locutor quer atuar argumentativamente. Logo, a importância do contexto, e também do auditório, quando da produção do resumo acadêmico.

Assim, filiamo-nos à linha de pensamento desenvolvido por Espíndola (2000, p. 1675), quando afirma que “[...] tanto as informações compartilhadas quanto os *topoi* são colocados em cena por um locutor, através de enunciador, para serem utilizados argumentativamente”. E não seria diferente se assim não fosse, considerando que a linguagem deve ser percebida enquanto processo de interação, e que a língua e o uso que fazemos dela são, ainda para essa autora, naturalmente, argumentativos.

Ainda em relação às ocorrências das informações compartilhadas, é pertinente pontuar que, de forma geral, aquelas mais recorrentes identificadas por nós têm relação com a área de conhecimento à qual o resumo pretende vincular-se. Como já aludimos anteriormente, as informações compartilhadas, uma vez que são apresentadas pelo locutor, no texto, deixam revelar o lugar teórico de onde o locutor responsável pelo texto está situado.

Assim, as informações presentes no nosso *corpus* e por nós identificadas estão ligadas à área de conhecimento dos possíveis interlocutores, e podem ser pontuadas, de forma geral, da seguinte maneira: “esgoto não pode ser jogado nos rios”, “as rodovias não sofrem um processo de manutenção adequada”, “há um determinado índice de teores de cloreto que é prejudicial à saúde”, “o aço é um metal resistente”, “solos não drenados não podem receber grandes fundações”, no caso da área de engenharia.

Em relação à área de informática, identificamos informações compartilhadas como: “a internet tem favorecido o crescimento da EaD”, “uma boa dinâmica colaborativa depende do processo de planejamento”, “cada aluno tem seu tempo de aprendizagem”, “a interação gera aprendizagem”, “a educação a distância utiliza-se da internet e de suas ferramentas” “a internet tem ajudado a ampliar a EaD”, dentre outras.

Quanto à área da linguística, as informações mais presentes são: “os estudos estruturalistas não consideram os contextos de interação, de uso da língua”, “os estudos estruturalistas não se ocupam das funções discursivas”, “muitas escolas não têm recursos didáticos e se valem apenas do livro didático”, “é nas relações sociais, por meio da linguagem, que os indivíduos interagem”, “a literatura representa a identidade de um lugar”, “a língua/signo representa a cultura de um povo”, dentre outras.

A partir da observação dessas informações compartilhadas, é possível dizer que o locutor se vale de um conhecimento que é aceito, e não é contestado, pelo seu pretenso interlocutor – sejam eles os possíveis leitores ou os pareceristas, – e apresenta tais informações de forma a dar, também, mais credibilidade ao seu texto. Notemos que as informações presentes tanto na área da linguística como na área de informática refletem crenças cristalizadas, isto é, informações compartilhadas, na esfera dos estudos sobre educação de uma forma geral. As informações compartilhadas presentes na área da engenharia, por sua vez, ainda que sejam já conhecimentos também aceitos e que não podem ser contestados, refletem mais a especificidade dessa área.

No caso do *topos* identificado nos resumos, cabe dizer que o único identificado na área de engenharia, e já incluso na nossa análise, foi o de que “investimento leva à qualidade do serviço”. Nesse caso, é importante salientar que esse *topos* pode ser aplicado em qualquer área, não apenas na engenharia, mas também na educação, por exemplo.

No tocante à área de informática, os *topoi* mais recorrentes foram: “Experiência leva ao bom trabalho”, “o interesse leva ao investimento”, “a liberdade leva à aprendizagem”, “a interação com cordialidade gera aprendizagem”, “a afetividade leva à aprendizagem”, “o avanço tecnológico possibilita aprendizagem”, dentre outros. Na área de linguística, os mais recorrentes foram: “conhecimento possibilita mudança de atitude”, “estratégias de ensino levam à aprendizagem”, “o bom uso da escrita leva ao sucesso”, “a relação entre os indivíduos leva ao bom uso da língua”, dentre outros.

Mais uma vez, destacamos a forte relação existente entre os *topoi* identificados nas áreas de linguística e de informática. Por se tratarem de duas áreas do campo da educação, e os resumos estarem inseridos em contextos de textos que discorrem a questão de ensino e aprendizagem, entendemos ser totalmente compreensível essa relação direta, isto é, a possibilidade de aplicação de um mesmo *topos* nessas duas áreas.

Assim, tanto os *topoi* identificados como as informações compartilhadas presentes no nosso *corpus* são conhecimentos que se inserem em uma determinada área de conhecimento. Ainda sobre a presença dos *topoi*, é adequado dizer que, no caso da área de engenharia, mesmo que esta área pareça algo distante da linguística ou da informática, pelo próprio conteúdo apresentado em seus textos/resumos, os *topoi* identificados nessa área também podem ser perfeitamente aplicados a outras áreas como a da linguística e da informática, sobretudo no que diz respeito à área da educação.

Portanto, o *topos* de que “investimento leva à qualidade do serviço” justifica a característica de universalidade imputada aos *topoi*, pois, como vimos na parte teórica, “os *topoi* são gerais”.

Após esse levantamento, é relevante dizer que há uma relação intrínseca entre o gênero resumo acadêmico, e sua caracterização, e a presença de informações compartilhadas e de *topoi*, tendo em vista que essas crenças e informações, conforme já assinalamos em momentos anteriores, despontam posicionamentos do locutor diante dos fatos apresentados e, mais do que isso, ponderando a função do resumo acadêmico, o locutor utiliza-se das estratégias argumentativas ao inserir no seu resumo informações consideradas aceitas por uma determinada comunidade, ou mesmo aquelas informações que podem ser contestadas, com o objetivo de ter o seu texto não apenas lido, mas aceito e publicado por em um evento/congresso ou em uma revista.

Além dessas 59 ocorrências, identificamos, ainda, 3 (três) casos em que o *topos* é ao mesmo tempo uma informação compartilhada. Porém, devido à rara referência existente sobre a questão da existência de uma simultaneidade de *topos* com informação compartilhada, não nos deteremos em maiores comentários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam"

Mikhail Bakhtin (2000, p. 316)

Considerando que nossas relações com os demais indivíduos inseridos na sociedade se dão por intermédio da linguagem e que estar preparado para interagir é também estar disposto a jogar o jogo da língua/gem, pois é por meio dela que atuamos sobre os outros com determinados objetivos, apenas concebendo a linguagem muito além de um instrumento de comunicação ou conjunto de regras, mas enquanto processo de interação, é que podemos percebê-la, ela e seu uso, como elementos argumentativos.

Segundo Koch (2004, p. 29), é no uso que fazemos da língua que apresentamos nossas pretensões ao orientarmos os enunciados no sentido de determinadas conclusões e, para essa autora, “[...] procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa”, quando interagimos nos mais diversos contextos sociais.

Os operadores argumentativos analisados nesta pesquisa revelam serem eles também estruturas dotadas de carga argumentativa e que, quando utilizados nas estruturas dos enunciados, orientam esses enunciados para determinadas conclusões, e não para outras, além de revelar a presença de outras vozes ou pontos de vista.

Diante dos resultados encontrados nas nossas análises aqui empreendidas, e salientando que não é interesse nosso quantificar ocorrências, embora não possamos descartar um breve olhar sobre os números, é possível afirmar que o operador “mas” tanto com função argumentativa como com função retificadora se fez presente de forma relevante, em detrimento das outras formas de operadores de contraposição. No entanto, é preciso registrar que, se somadas as ocorrências dos demais operadores de contraposição aqui encontrados, a quantidade chega a 38, tendo em vista as ocorrências, em um número menos relevante do que o “mas”, dos operadores *no entanto* e *entretanto*.

Assim sendo, quando pensamos na relação entre a presença do “mas” e os demais operadores de contraposição, é preciso demarcar que essas outras estruturas foram utilizadas de maneira pouco considerável, quando, de certa maneira, nossa expectativa era a de encontrar mais ocorrências de elementos como “todavia, no entanto” etc., tendo em vista o caráter mais formal do gênero resumo acadêmico.

Como já ressaltamos em momento anterior, tendo esta pesquisa sido motivada por um comportamento identificado em uma pesquisa anterior, Silva (2010), ainda que de forma limitada, podemos dizer que nos dois *corpora* (textos de opinião produzidos por alunos egressos do ensino médio e os resumos acadêmicos), o “mas” mostrou predominância nas ocorrências. Ainda que relações diretas entre os dois *corpora* não possam ser estabelecidas, visto que nos textos de opinião foi observado apenas o funcionamento do operador “mas”, e este tenha ocorrido 147 vezes, é preciso que estejamos atentos às idiosincrasias de cada gênero, sobretudo no que tange ao aspecto formal do conteúdo e da circulação do resumo acadêmico e o texto de opinião produzidos pelos candidatos no Processo Seletivo Seriado 2009, da UFPB. Isto é, por ser um contexto relativamente mais informal, o texto de opinião, os locutores dos textos demonstraram mais utilização do elemento “mas”, em comparação com o resumo acadêmico.

Assim sendo, é natural que essa quantidade de ocorrência, 24, apenas do “mas”, apresente-se de tal maneira, mas é importante que se saliente, ainda, que, no total de ocorrências dos operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico, os outros operadores que exercem a mesma função semântica estiveram em pé de igualdade entre si e representaram, de forma isolada, aproximadamente o dobro do total de ocorrências do operador “mas”.

Torna-se imperativo destacar o funcionamento de alguns elementos modalizadores quando da realização das análises bem como a sua relação direta com os operadores aqui investigados e, conseqüentemente, o posicionamento do locutor responsável pelo discurso em

relação aos enunciadores, sobretudo no que tange à questão do rechaço parcial. Constatamos, nesses casos, que, parece-nos pertinente afirmar, sempre que for identificado um elemento modalizador, seja um epistêmico quase asseverativo, deôntico de possibilidade ou delimitador, conforme já pontuamos nas análises, o locutor, diante dos enunciadores presentes, que podem ser três ou quatro, assumirá um posicionamento de rechaço parcial, seja em relação a E2, quando da existência de quatro enunciadores, ou de E1, quando existirem apenas três enunciadores.

Salientamos, em tempo, que a condição de rechaço parcial identificada por nós no decorrer das análises não foi proposta nem identificada por Ducrot e seus colaboradores em suas pesquisas e que, dessa forma, possibilita mais uma nova forma de contemplar esses operadores.

Destacamos ainda a importância que essa pesquisa pode possibilitar no momento de se trabalhar a questão da produção de leitura e de escrita do resumo, ainda que esse não tenha sido o nosso objetivo primordial, pois é relevante que o locutor, a partir dos seus objetivos, considere o seu auditório – seus possíveis interlocutores – quando da produção de um texto, nesse caso, o resumo acadêmico. O que queremos dizer com essa questão é que, como recursos argumentativos, o locutor do texto deve ter em mente em que contexto o seu texto circulará e, baseado, também, em questões dessa natureza, traga para o seu texto não apenas crenças que poderão ser contestadas, mas crenças e opiniões que já são aceitas pela pretensa comunidade que irá se debruçar sobre o seu texto.

Logo, por parte do leitor/interlocutor, é importante também que este esteja atento às informações que são apresentadas pelo locutor do texto e com as quais, em determinados momentos aquele irá concordar ou nem mesmo terá como discordar. De outra forma, ao pretender realizar uma leitura efetiva de um texto, o interlocutor deve estar alertar aos fatos expostos pelo leitor; e, a partir do posicionamento do locutor diante dos pontos de vista apresentados, é que, também, o locutor irá construir sentidos para aquilo que está sendo lido.

Nos textos analisados por nós, percebemos, além dos pontos já trazidos à tona, a questão da relevância que o locutor deve dar ao seu auditório (interlocutor) durante a exposição de um texto, pois, não havendo tal consideração, ele pode apresentar argumentos com os quais o locutor não concorde, crenças infundadas e, sobretudo, no caso dos resumos acadêmicos (já que da aprovação do interlocutor primeiro, o parecerista, depende a publicação/aceitação do texto posteriormente), uma vez que passará por uma avaliação antes da sua circulação na esfera acadêmica.

Desta feita, avaliamos como alcançado o nosso objetivo geral, quando intentamos realizar uma análise linguístico-semântico-argumentativa dos operadores de contraposição no gênero *resumo acadêmico*, intencionando, ainda, verificar o comportamento no tocante à questão da polifonia presente nos enunciados elaborados com esses operadores.

Assim sendo, tendo como base as questões supracitadas, quanto ao uso da argumentação no nosso cotidiano, sobretudo no que se refere à produção de textos escritos, constituiu objetivo principal desta pesquisa perpetrar uma análise linguístico-discursiva dos operadores de contraposição (*mas, porém, todavia, contudo, embora, entretanto e no entanto*) no gênero *resumo acadêmico*, intencionando, ainda, verificar o comportamento do locutor no tocante à questão da polifonia presente nos enunciados elaborados com esses operadores.

Além disso, são considerados atingidos os nossos objetivos específicos, que eram identificar as ocorrências dos operadores de contraposição no gênero *resumo acadêmico*; descrever o funcionamento semântico-argumentativo desses operadores; descrever a polifonia de enunciadores ativada por esses operadores; identificar que *topos* são ativados e que informações compartilhadas são apresentadas pelo locutor do texto. Além disso, ainda que de forma limitada, intentamos estabelecer uma breve (e sucinta) comparação, apenas no tocante às ocorrências do operador “mas”, ainda que este não fosse fator crucial para nós, entre os resultados obtidos nessas análises, e os dados uma pesquisa empreendida por Silva (2010).

A hipótese levantada por nós não foi confirmada, visto que os operadores de contraposição, no gênero *resumo acadêmico* – ainda sob a crença de uma objetividade e impessoalidade imputadas à caracterização desse gênero – implica ativação de polifonia, mas a presença de *topoi* e de informações compartilhadas não é ativada exclusivamente por esses operadores, mas já se fazem presentes no próprio conteúdo textual apresentado pelo locutor do responsável pelo texto.

No entanto, percebemos que, quando conjugados com certos tipos de elementos modalizadores, esses operadores possibilitam comportamentos diferentes do locutor frente aos enunciadores colocados em cena. Graças, também, a essa combinação, a relação do locutor com os pontos de vista postos em cena pode ser de aprovação, reprovação total ou parcial e identificação.

Essas funções, ou comportamentos, revelam, nesse caso, que esses operadores aqui observados não exercem apenas a função apresentada pelos manuais didáticos e gramáticas tradicionais, de unir termos/orações sintaticamente equivalentes, mas que estabelecem relações argumentativas que possibilitam ou não a continuidade do discurso e orientam, ainda, os enunciados para determinadas conclusões. Essa percepção em relação ao funcionamento

dos operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico responde, sobretudo, à nossa pergunta-problema, “como os operadores de contraposição se comportam no gênero resumo acadêmico?”, tendo em vista que esse gênero apresenta características bem formais imputadas pelo contexto no qual os resumos circulam.

Por conseguinte, é possível apontar que esta pesquisa tem sua importância justificada na esfera acadêmica pelo tratamento dado aos operadores no gênero resumo acadêmico, conforme já pontuamos anteriormente, salientando que nossa intenção não era estudar o gênero propriamente dito, mas perceber como os operadores se comportavam nesse gênero, e esse objetivo foi alcançado.

Assim, cabe a nós pontuarmos, por último, que a argumentação permeia toda espécie de manifestação linguística, sobretudo, no nosso caso de análise, o resumo acadêmico, e que a presença dos operadores nesse gênero é de extrema relevância, não apenas pelo fato de esses elementos possibilitarem a identificação de vários pontos de vistas postos em cena pelo locutor responsável pelo texto, mas também pelo fato de que informações compartilhadas por determinadas comunidades e crenças também compartilhadas por grupos determinados serem postos em cena, com função argumentativa, pelo locutor do texto.

Portanto, não nos parece pertinente pensar no gênero resumo, especificamente o resumo acadêmico, como um texto de caráter “objetivo”, tal como é proposto por alguns manuais de redação, uma vez que existe a possibilidade de identificar, como vimos nas análises, crenças e informações nesses textos, o que de certa forma é uma marca de subjetividade do locutor do texto, tendo em vista que é por meio dessas crenças e informações, ou pontos de vista, que o locutor revela seu posicionamento a respeito de um determinado conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 12 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ALVES, Sandra Maria Leal. Uma proposta de estratégia de resumo com base na Teoria dos Blocos Semânticos. In: **Anais do Celsul**, v. 1, pp. 1-17. Porto Alegre, 2008.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. La théorie des topoi: sémantique ou rhétorique? In: **HERMÈS**, nº 15, p. 185-198, 1995a. Disponível em: http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/15167/HERMES_1995_15_185.pdf;jsessionid=07398C47423C0E89BA700E739B33C951?sequence=1. Acesso em 10/12/2012.

_____. De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoi. **Théorie des topoi**. Éditions Kimé, Paris, 1995b.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Uma análise da organização discursiva de 'resumos' na área de educação. In: **Revista do GELNE**, Ano 1, nº 1, 1999.

ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1966.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline Les forms du discours rapport. In: **D.R.L.A.V.**, Université de Paris VIII, 17, pp. 1-88, 1978.

_____. Hétérogénéité(s) énonciative(s). In: **Langages**, 19e année, n. 73, pp. 98-111, 1984.

BAKHTIN, Mikhail [1895-1975]. **Problemas da Poética de Dostoievsky**. Tradução por Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1981. Tradução de Problemi poetiki Dostoiévskovo. [2 edição:1997].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANFIELD, A.; BÈGUE, D. Où l'espitémologie, le style et la grammaire rencontrent l'histoire littéraire: le développement de la parole et de la pensée représentées. In: **Langue française**, n. 44, pp. 9-26, 1979.

BARROS, A. R. M. de.; ROJO, R. H. R. Convergência e divergência em leitura: reflexões sobre uma análise de resumos. In: **Trabalhos de linguística Aplicada**, n. 4, São Paulo, 1984.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed.rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERTAGNOLI, Danusa Lopes. Descrição e análise do uso de “super” como modificador argumentativo do verbo. In: **Anais do X Encontro do CELSUL – UNIOESTE**, Cascavel – PR, outubro, 2002.

BOFF, Grazielle; SELLA, Aparecida Feola. Um olhar na função das conjunções, verdadeiros operadores argumentativos. In: **VIII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória – II Simpósio de Pesquisas em Letras da UNIOESTE**. Disponível em: http://www.cac-php.unioeste.br/eventos/anais/simposio_aspectos_13pdf. Acesso online em: 15/06/09.

BRANDÃO, H. H. N. **Subjetividade, Argumentação e Polifonia**: a propaganda da Petrobrás. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CAMPOS, Cláudia Mendes. O percurso de Ducrot na Teoria da Argumentação na Língua. In: **Revista da Abralin**, v. 6, n° 2, p. 139-169, jul./dez. 2007.

CAREL, M.; Ducrot O. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. In: **Langue Française**. N° 123, p. 6-26, 1999. Disponível em: http://www.persse.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0023-8368_1999_num_123_1_6293. Acesso em 22/01/2013.

CAREL, Marion. L'argumentation dans le discours: argumenter n'esp pas justifier. In: **Langage et société**, n° 70, pp. 61-81, 1994. Disponível em: http://www.persse.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1994_num_70_1_2677. Acesso em 15/01/2013.

_____. Argumentation interne et argumentation externe au lexique: des propriétés différentes. In: **Langages**, 35e année, n° 142, p. 10-21. Disponível em: http://www.persse.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0458-726x_2001_num_35_142_880. Acesso em 15/01/2013.

_____. A polifonia linguística. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 27-36, jan./mar. 2011.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. In: Ilari, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado. Vol. II**: Níveis de Análise Linguística. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

CAVALCANTE, M. M.; MESQUITA, Livia de Lima. Argumentação e polifonia em anáforas encapsuladoras. In: **Revista Letras de Hoje**, v. 46, nº 1, p. 55-63, Porto Alegre, jan./mar. 2011.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CERQUIGLINI, Bernard. Le style indirect libre et la modernité. In: **Langages**, 19e année, n. 73, pp. 7-16, 1984.

CIMA, S. M. Uso da linguagem científica. In: **Análise de Documentação de Sistemas**. São Paulo, 2009.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

OSWALD, Ducrot. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **Analisis pragmatiques**. Communications 32. Paris: Editora du Seiul, pp. 11-60, 1980.

_____. **Les mots du discours**. Paris: Les editions de Minuit, 1980.

_____. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global Editora, 1981.

_____. **O dizer e o dito**. Revisão Técnica da Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP, Pontes, 1987.

_____. **Polifonia e argumentação: Conferencia del Seminario Teoria de la Argumentación y Analisis del Discurso**. Cali, Universidad del Valle, 1988.

_____. Les modificateurs déréalisants. In: **Journal de Pragmatics**, v 24, p. 145-165, 1995a

_____. Sémantique linguistique et analyse de textes. In: **Carderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, (35):19-36, Jul./Dez. 1998.

_____. Os Topoi na “Teoria da Argumentação na Língua”. In: **Revista Brasileira de Letras**, Vol. 1, Nº 1, p. 1-11, 1999.

_____. Critères argumentatifs et analyse lexicale. In: **Langages**, 35e année, nº 142, 2001, p. 22-40. Disponível em: http://www.persse.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0458-726x_2001_num_35_142_881. Acesso em 15/01/2013.

_____. Os internalizadores. In: **Revista Letras de Hoje**, v. 37, nº 129, p. 7-26, 2002.

_____. Argumentação retórica e argumentação linguística. In: **Revista Letras de Hoje**, v. 44, nº 1, p. 20-25, Porto Alegre, jan./mar/2009.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. **La semántica argumentativa**: una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Colihue, 2005.

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

ELISEU, André. **Sintaxe do Português**. Salvador: Editorial Caminhos, 2008.

ESPÍNDOLA, Lucienne C. **A entrevista**: um olhar argumentativo. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

ESPÍNDOLA, Lucienne C. A polifonia na organização textual. In: **LETRA VIVA**, Universidade Federal da Paraíba. Vol. 1, nº 1. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999.

_____. *Topos* ou informação compartilhada? In: **Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN e XIV Instituto Linguístico**. Florianópolis, p. 1666-1676, 2000.

_____. Argumentação x Adjetivos X Gêneros discursivos. In: **VI Semana de Letras**: Curso de Letras – novos paradigmas e desafios. Caderno de Resumos v. 1, p. 50-57. João Pessoa: Ideia Editora, 2003.

_____. Gêneros Discursivos e marcas de argumentação. In: **Anais do 5º Celsul**, p. 826-833, Curitiba, 2003.

_____. Retórica e argumentação. In: SILVA, Joseli. M.; ESPINDOLA, L. C. (orgs). **Argumentação da língua**: da pressuposição aos *topoi*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. Pp. 11-20.

FÁVERO, L. L. A informatividade como elemento de textualidade. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, 18 (2), junho, 1985.

FERNANDES, C. B. Recursos argumentativos na publicidade: os operadores. In: **Signo**, v. 33, n. 55, p. 55-65, jul./dez. Santa Cruz do Sul, 2008.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. A teoria da Argumentação na Língua e a Tradução- interpretação da língua brasileira de sinais. In: **Cadernos do IL**. Nº 42, p. 190-200, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>. Acesso em 12/02/2013.

FURLANETTO, Maria Marta. Argumentação e subjetividade no gênero: o papel dos *topoi*. In: **Linguagem em (Dis)curso** – lemD, Tubarão, v.6, n. 3, p. 519-546, set./dez. 2006.

GARCIA NEGRONI, M. M. Scalarité e Réinterprétation: les modificadoteurs surréalisants. In: **Théorie des topoi**. ANSCOMBRE, Jean- Claude (Org). Paris: Éditions Kimé, 1995.

_____. Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística. In: **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 45, p. 61-82, jan-jun. 2009.

GERALDI, J. W (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GRÉGIS, Rosi Ana. O paradoxo na Teoria da Argumentação na Língua: uma questão linguístico-argumentativa. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Vol. 31, nº 2, p. 195-204, Maringá, 2009.

GUIMARÃES, J. A. C. O resumo como instrumento para a divulgação e a pesquisa científica. In: **Revista Brasileira**. Ed. Esp. Marília. V. II, n. 1, p. 3-6, jan-abr. 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do Português. Campinas. São Paulo: Fontes, 1987.

_____. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 3 ed. Campinas. São Paulo: Fontes, 2005.

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

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KERBRAT-ORECHCHIONI. **Os atos de linguagem no discurso**. Niterói: EdUFF, 2005.

LEITE, L. C. M. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

LEMOS, Daniel Dantas. **Discurso e Argumentação no Blog “Fatos de Dados” da Petrobras**. Bahia: Carviana, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **Esboço para um possível retrato**. São Paulo: Nova Fronteira, 1981.

LUDWIG, Wittgenstein. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1968.

MACHADO, Anna Rachel **Resumo**. São Paulo: Editora Parábola, 2004.

_____. (Org.) Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Ângela e outros (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MACHADO, C. M. C. **Linguagem científica e ciência**. São Paulo: IEA, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique: **Novas tendências em análise do discurso**. 2 ed. São Paulo: Editora Unicamp-Pontes, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela e outros (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTORELLI, A. B. Peres. Operadores Argumentativos em Língua Espanhola. In: SILVA, José Maria da; ESPINDOLA, Lucienne (organizadores). **Argumentação na língua** – da pressuposição aos Topoi. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Revista Scripta**, v6, n. 11. P 109-122. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção de Texto na Universidade.** São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro:** a polifonia- recurso modalizador – na notícia jornalística. João Pessoa: UFPB, 2005 (Tese de Doutorado).

_____. A modalização deôntica e as suas peculiaridades semântico-pragmáticas. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.7, n. 1 (30-45), jan-jun, 2010.

_____; SILVA, J. M. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO. E. P. (Org.) **A Argumentação na redação comercial e oficial:** estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2012.

_____; ESPINDOLA, Lucienne. Os operadores argumentativos na Sala de Aula: uma análise do conectivo *mas* em gramáticas escolares. In: **Revista do GELNE**, volume 5. nº 1 e 2, p. João Pessoa: Idéia, 2003.

NESELLO, Marcela Cristiane. Caracterização do articulador “mas” no discurso pela Teoria da Argumentação na Língua. In: **Anais do ALFAL** - XV Congresso Internacional de la Asociación de Linguística e Filología da América Latina. Montevideú, agosto, 2008.

NEVES, M. H. M.. O coordenador interfrasal *mas* – invariância e variantes. In: **ALFA**, São Paulo, nº 28: 21- 42, 1984.

_____. **Gramática de Usos do Português.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Texto e gramática.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PAULA, Orlando de. Operadores lógicos e operadores discursivos: emprego e leitura em textos jornalísticos. In: **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 9, n. 2, p. 165-171, jul.dez, 2003.

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico:** Retórica e Argumentação. 2 ed. Lisboa: Asa Editores, 1999.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLATÃO. **A república.** São Paulo: Martins Claret, 2000.

PLÉNAT, M. Sur la grammaire du style indirect libre. In: **Cahiers de grammaire.** Toulouse-Le Mirail, pp. 95-140, 1979.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino.** São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas.** 15 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.

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

SELLA, Aparecida Feola. **Relações textuais geradas pelo operador argumentativo mas em textos de teor opinativo.** Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.ActsSciHumanSocSci/article/viewArticle/148>. Acesso online em 15/06/09.

SENA, Cássia Alves; FIGUEIREDO, Maria Flávia. Um estudo da Teoria da Argumentação: da retórica aristotélica à Teoria dos Blocos Semânticos. In: **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 2, n. 1, p. 4-23. jan./jun. 2003.

SILVA, Joseli Maria da; ESPINDOLA, Lucienne (organizadoras). **Argumentação na Língua** – da pressuposição aos Topoi. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

SILVA, Marluce Pereira da. Os conectores de contrajunção em artigos e crônicas jornalísticas: relações semântico-argumentativas. In: **Revista do GELNE**, vol.3. n° 1, p 1-3, 2001.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In: **Revista Scripta**, v.6 n.11, p. 123-133. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

SILVA, M. A. da. **O mas na produção textual: uma análise semântico-discursiva.** João Pessoa, UFPB, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, V. L. P.P. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V. e BARROS, K. S. M. (Orgs) **Tópicos em Linguística de texto e análise da conversação.** Natal: EDUFRN, p. 118-124. 1997.

SOARES, A. **Gêneros Literários.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.

THEREZZO, Graciema Pires. O resumo como prática de leitura e produção de texto. **Revista de Letras**, Campinas: PUC, v. 20, n.1/2, p. 20-43, dez. 2011.

VOGT, Carlos; DUCROT, Oswald. De *magis* a *mas*: uma hipótese semântica. In: VOGT, Carlos: **Linguagem, pragmática e ideologia.** São Paulo: HUCITEC, 1980.

VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**: contribuição para uma teoria semântica argumentativa. 2 ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial/Campina: Editora da Unicamp, 2009.
