
A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos

A construção de sentidos e o uso
da palavra alheia

Erivaldo Pereira do Nascimento
Clécida Maria de Bezerra Bessa
organizadores

A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos: **a construção de sentidos e o uso da palavra alheia**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ

Vice-reitora

BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA UFPB

Diretor

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA

Chefe de produção

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)

Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)

Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)

Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)

Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)

Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)

José Miguel de Abreu (UC/PT)

Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)

José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)

Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)

Anete Roese (PUC Minas/MG)

Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)

Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)

Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)

Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)

Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)

Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCG/PB)

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos

Erivaldo Pereira do Nascimento
Clécida Maria de Bezerra Bessa
(organizadores)

A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos:

a construção de sentidos e o uso da palavra alheia

João Pessoa
Editora UFPB
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico
Editora UFPB

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

| | |
|---------|---|
| A696 | A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos: a construção de sentidos e o uso da palavra alheia / Erivaldo Pereira do Nascimento, Clécida Maria de Bezerra Bessa (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020. 192 p. |
| | E-book ISBN 978-85-237-1586-1 |
| | 1. Linguística. 2. Gênero acadêmico-científico. 3. Argumentação. 4. Modalização. I. Nascimento, Erivaldo Pereira do. II. Bessa, Clécida Maria de Bezerra. III. Título. |
| UFPB/BC | CDU 81 |

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB
Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária,
s/n João Pessoa – PB .• CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216-7147

Sumário

| | |
|---|-----|
| Apresentação | 06 |
| Uma análise das estratégias de argumentação no gênero Projeto de Pesquisa de TCC <i>Aleise Guimarães Carvalho (SEE-PB; PROLING)</i> | 10 |
| Estratégias de impessoalidade no gênero Monografia de Conclusão de Curso <i>Ana Carolina, Vieira Bastos (UFPB)</i> | 25 |
| O Resumo Acadêmico e a construção da argumentação a partir da utilização dos operadores de contraposição: um olhar semântico-discursivo <i>Marcos Antônio da Silva (IFAL)</i> | 39 |
| O gênero Resenha: prática discursiva e polifônica no contexto acadêmico <i>Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFERSA/CFP/PROFLETRAS)</i> | 69 |
| O arrazoado por autoridade e a modalização discursiva: fenômenos semântico-argumentativos no artigo científico <i>Clécida Maria Bezerra Bessa (UFERSA)</i> | 95 |
| Polifonia e modalização na Ata Administrativo-Acadêmica: marcas de subjetividade e de evocação da voz alheia <i>Erivaldo Pereira do Nascimento (UBA/UFPB/CAPES)</i> | 111 |
| Los textos de estudio del nivel superior. Un abordaje acerca de los gestos didácticos en el entramado discursivo académico <i>Carolina Tosi (Conicet-UBA, Argentina)</i> | 129 |
| A pontuação sob o olhar das gramáticas normativa e funcionalista, em produções do gênero Fórum <i>Jailma Maria da Silva (UNEB-BA) e José Maria da Silva (IFPB-JP)</i> | 148 |
| Os modalizadores na construção argumentativa do gênero Relatório de Estágio <i>Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB)</i> | 170 |
| Sobre os autores | 190 |

Apresentação

Este livro reúne resultados de uma série de investigações voltadas para a expressão da subjetividade e da intersubjetividade, ou seja, da argumentação, em diferentes gêneros do universo científico ou acadêmico. Os diferentes capítulos que compõem a obra convergem para a conclusão segundo a qual o discurso científico ou acadêmico, por mais que se pretenda neutro e objetivo, é permeado pela subjetividade, especialmente manifestada no entrelaçamento de diversas vozes e pela avaliação modal, entre outros fenômenos linguístico-discursivos.

A expressão da subjetividade se dá inclusive pela criação do caráter de objetividade discursiva, gerada, principalmente, pela presença de um locutor-narrador em terceira pessoa, pela introdução da voz alheia ou de um SE-locutor (um locutor impessoal e coletivo), ou pela impessoalidade discursiva. Essa pretensa objetividade não significa um distanciamento total do locutor responsável pelo discurso, porta-voz da ciência, com relação ao dito, muito menos um apagamento de sua existência. Obviamente que esses fenômenos criam, no sentido dos enunciados e nos diferentes gêneros, a ideia de que o discurso se apresenta a si próprio e, nesse sentido, parece tornar-se objetivo, uma estratégia bastante eficaz para a manutenção do próprio *status quo* da atividade acadêmica.

A forma como diferentes vozes são apresentadas no discurso científico (com a utilização ora do estilo direto, ora do estilo indireto, ora do SE-locutor, ora de enunciadores), através de diferentes operadores argumentativos e diversos tipos de verbos ou expressões *dicendi*, muitos deles modalizadores, acabam por denunciar, no próprio sentido dos enunciados, posicionamentos do locutor responsável pelo discurso (não somente com relação ao seu dizer, mas também com relação à voz alheia). Essas diferentes formas de introduzir a voz alheia no discurso revelam, nesse sentido, marcas de subjetividade deste locutor que se pretende objetivo, porta-voz da ciência ou da academia.

A expressão da subjetividade e da intersubjetividade se revela também através do fenômeno da modalização discursiva. As análises realizadas nos gêneros do universo acadêmico aqui apresentados permitiram verificar que a modalização discursiva permite que o locutor responsável pelo discurso apresente o fazer da ciência como algo certo ou verdadeiro, o que também contribui para a manutenção do *status quo* dessa atividade humana; coloque-se, algumas vezes, à margem do dito; mas também se posicione a respeito do próprio fazer científico, emitindo juízos de valor e orientando o seu interlocutor.

No entanto, em cada gênero em específico, os fenômenos investigados, especialmente a polifonia e a modalização, se manifestam de maneira particular e com finalidades específicas, em razão da própria funcionalidade do gênero. É isso que cada um dos capítulos desta obra irá apresentar.

No primeiro capítulo, intitulado *Uma análise das estratégias de argumentação no gênero Projeto de Pesquisa de TCC*, Aleise Guimarães Carvalho demonstra como o arrazoado por autoridade (na forma de discurso relatado em estilo direto ou estilo indireto) em conjunto com a modalização discursiva se constituem importantes fenômenos semântico-argumentativos no gênero projeto de pesquisa de TCC. A pesquisadora observou que o locutor responsável pelo discurso como todo (L1) apresenta e usa a voz de outros locutores (L2, L3 etc.) como uma autoridade no assunto, engajando-se com a voz alheia (da autoridade), no gênero pesquisado.

Ana Carolina Vieira Bastos, no capítulo *Estratégias de impessoalidade no gênero Monografia de Conclusão de Curso*, observou que a expressão da subjetividade, no gênero investigado, se manifesta, paradoxalmente, pela utilização de diferentes estratégias de impessoalidade discursiva. O locutor responsável pelo discurso, no gênero monografia, ao pretender ocultar sua presença no enunciado, expressa uma tomada de posicionamento perante o dito, revelando-se enquanto sujeito. A autora identifica diferentes graus da presença do sujeito responsável pela monografia, a partir da análise de diferentes fenômenos de impessoalidade, tais como a nominalização, a metonímia, a personificação, o uso da primeira pessoa do plural, entre outros.

No terceiro capítulo, intitulado *O Resumo Acadêmico e a construção da argumentação a partir da utilização dos operadores de contraposição: um olhar semântico-discursivo*, Marcos Antônio da Silva demonstra que através do uso de diferentes operadores argumentativos de contraposição, no gênero resumo acadêmico, o locutor responsável pelo discurso introduz diferentes pontos de vista ou enunciadores em seu texto e, por meio da exposição desses enunciadores, apresenta posicionamentos diferentes em relação ao enunciado, seja se identificando, aprovando ou opondo-se aos enunciadores evocados, em razão de determinadas conclusões. Postula, assim, que o funcionamento semântico argumentativo dos operadores de contraposição no gênero resumo se constitui como uma das principais estratégias argumentativas.

A autora Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, no capítulo *O gênero Resenha: prática discursiva e polifônica no contexto acadêmico*, observou que a expressão da subjetividade e da intersubjetividade no gênero resenha se dá não apenas pela introdução de vozes alheias sob a forma de polifonia de locutores, mas, principalmente, pela utilização de diferentes elementos lexicais modalizadores na continuidade discursiva, os quais são selecionados pelo locutor resenhista para demarcar assimilação do dito de outros locutores. A autora ainda verifica que o

locutor resenhista, ao apresentar a voz de outro locutor, também apresenta a sua posição em relação ao dito do outro. Isso se dá, especialmente, através do uso do verbo *dicendi*, da forma de relato utilizada, da continuidade discursiva e, em alguns casos, pela presença do elemento introdutor de citação “como”.

No quinto capítulo, intitulado *O arrazoado por autoridade e a modalização discursiva: fenômenos semântico-argumentativos no artigo científico*, Clécida Maria Bezerra Bessa postula que, no artigo científico, a argumentação se faz presente através de diferentes estratégias argumentativas que têm como base o arrazoado por autoridade. A autora destaca a proeminência dos modalizadores discursivos e do discurso relatado em estilo direto. No gênero pesquisado, observou-se que o locutor-articulista apresenta o dizer da autoridade como uma assertiva para garantir o prosseguimento do seu enunciado e, dessa forma, se engaja com o discurso alheio, de modo que o assimila para gerar continuidade da sua própria fala.

Em *Polifonia e modalização na Ata Administrativo-Acadêmica: marcas de subjetividade e de evocação da voz alheia*, Erivaldo Pereira do Nascimento descreve o funcionamento da modalização discursiva e da polifonia no gênero ata administrativo-acadêmica. Nesse gênero, o autor identifica que através de diferentes expressões e verbos *dicendi* modalizadores e da evocação de diferentes fenômenos polifônicos (a polifonia de locutores sob o discurso relatado, tanto em estilo direto como indireto, e o SE-locutor) o locutor-narrador (L1), introduz diferentes vozes e pontos de vista no discurso e cria, no sentido mais global do texto, a ideia de objetividade, ao mesmo tempo em que expressa sua subjetividade.

No capítulo intitulado *Los textos de estudio del nivel superior. Un abordaje acerca de los gestos didácticos en el entramado discursivo académico*, Carolina Tosi analisa a constituição do *ethos* no gênero acadêmico-pedagógico denominado módulo teórico. A autora observa as diferentes formas de heterogeneidade mostrada presentes no gênero, tais como o uso do negrito, além dos comentários parentéticos e dos sinais de fragmentação textual. A partir da análise desses fenômenos, demonstra de que forma os diversos modos do dizer pedagógico de constituem em espaços didáticos dentro dos textos acadêmicos.

No penúltimo capítulo desta obra, intitulado *A pontuação sob o olhar das gramáticas normativa e funcionalista, em produções do gênero Fórum*, Jailma Maria da Silva e Joselí Maria da Silva analisam o funcionamento da pontuação como elemento linguístico-discursivo necessário para a interação verbal e para a construção da argumentatividade no gênero fórum, da plataforma Moodle. As autoras não apenas observam o uso da pontuação por parte dos discentes que utilizam o referido gênero, em um curso de Licenciatura na modalidade à distância, como também apontam caminhos de como lidar com as dificuldades apresentadas pelos próprios discentes.

Por fim, Francisca Janete da Silva Adelino, no capítulo *Os modalizadores na construção argumentativa do gênero Relatório de Estágio*, descreve o funcionamento dos modalizadores discursivos como elementos indicadores de subjetividade no gênero acadêmico relatório de estágio. A autora identificou a presença de diferentes tipos de modalizadores no gênero pesquisado, de maneira especial os avaliativos, e constatou que esses elementos linguístico-discursivos marcam a argumentatividade no relatório de estágio e evidenciam o funcionamento desse gênero, especialmente por se tratar de um texto crítico e reflexivo a respeito de experiências vivenciadas, pelos alunos universitários, em um espaço profissional.

Convém ressaltar que os capítulos que compõem essa obra, em sua maioria, apresentam resultados de investigações científicas realizadas no âmbito do projeto de pesquisa “Estudos semântico-argumentativos e enunciativos na língua e no discurso: marcas de (inter)subjetividade e de orientação argumentativa (ESAELD)”, desenvolvidas no âmbito do Laboratório Semântico-Pragmático de Textos (LAPSRAT) e do Laboratório de Estudos Linguísticos (LAEL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com outras instituições de ensino superior.

Esperamos, com a publicação desta obra, não apenas tornar públicas as investigações realizadas, mas principalmente contribuir para a compreensão de como se constitui o discurso científico e acadêmico. Assim, é nosso intuito também possibilitar a reflexão sobre a expressão da subjetividade e da intersubjetividade (argumentação) no universo científico e acadêmico.

Os organizadores.

UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA DE TCC

Aleise Guimarães Carvalho (SEE-PB; PROLING)

Quando fazemos uso da língua(gem) revelamos nossa subjetividade e, conseqüentemente, demonstramos nossos pontos de vista sobre determinado aspecto. É dessa maneira que argumentamos, pois argumentar é orientar o discurso para que este seja compreendido de maneira pretendida pelo locutor/falante. A partir das discussões acerca do funcionamento da língua(gem), os estudiosos têm buscado descrever e chegar a uma conclusão sobre o dizer e o dito.

Nesse campo de investigação teórica, situamos a Teoria de Argumentação na Língua (TAL), desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores, os quais estabelecem como tese central a afirmação de que a língua é por natureza argumentativa. Em muitas situações enunciativas, o sujeito locutor/falante orienta seu discurso por meio de uso de recursos linguísticos que acionam a argumentatividade, como, por exemplo, marcadores de polifonia e os elementos linguísticos modalizadores. A essa afirmação, Espíndola (2003) faz um adendo afirmando que não apenas a estrutura da língua é argumentativa, mas também o uso que se faz dela também o é.

A esse entendimento, somamos as contribuições do filósofo Bakhtin (2010 [1992]), o qual afirma que todos os nossos enunciados são estruturados e construídos a partir de gêneros discursivos, nós os utilizamos de maneira natural, sem suspeitar da sua existência. Para o estudioso, anteriormente citado, cada esfera das atividades e ações humanas, existe um grande número de gêneros, sendo estes maleáveis e dinâmicos. Na esfera acadêmica, citamos o gênero Projeto de Pesquisa de TCC, objeto de análise deste artigo.

O gênero Projeto de Pesquisa é uma das produções acadêmicas exigidas aos alunos em alguns cursos de graduação. Neste gênero acadêmico, geralmente, o graduando utiliza mecanismos argumentativos capazes de persuadir o leitor de que sua proposta é relevante em determinado aspecto. Nesse sentido, a investigação aqui relatada teve como objetivo principal descrever e analisar o arrazoado por autoridade e os modalizadores discursivos funcionando como estratégias argumentativas no gênero Projeto de Pesquisa de TCC. Além disso, objetivou-se verificar como se posiciona o locutor responsável pelo discurso com relação ao relato de outros locutores (especificamente os arrazoados por autoridade), através do uso de modalizadores discursivos. Para esta investigação apresentamos 10 (dez) trechos descritos e analisados, os quais representam as

principais estratégias semântico-argumentativas da modalização e da polifonia de locutores (arrazoado por autoridade) presentes no *corpus*¹ desta pesquisa.

Para tanto, esta pesquisa teve por caráter metodológico a descrição interpretativista, uma vez que descrevemos e analisamos o arrazoado por autoridade em conjunto com a modalização discursiva no gênero acadêmico Projeto de Pesquisa de TCC. Inicialmente, abordamos uma breve discussão teórica sobre a concepção de gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2010 [1992]), apresentando a classificação do gênero em estudo a partir dos critérios caracterizadores dos gêneros discursivos definidos pelo referido autor. Logo em seguida, demonstramos trechos coletados do *corpus*, com sua respectiva descrição e análise sobre as ocorrências das estratégias argumentativas. Por fim, apresentamos, nas considerações finais, os principais resultados obtidos a partir da análise do *corpus*.

Assinalamos, ainda, que este capítulo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa em nível de mestrado, concluído no ano de 2014, realizado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e filiada ao projeto Estudos Semânticos Argumentativos de Gêneros do Discurso (ESAGD).

1 O projeto de pesquisa de TCC como gênero do discurso

Todos os enunciados construídos estão moldados em gêneros discursivos. A partir destes textos nos comunicamos e interagimos socialmente. Cotidianamente, tendemos a classificá-los apenas por sua forma estrutural e desconhecemos as demais características que, assim como a característica física, são essenciais para classificação de determinado gênero. A esse respeito, Bakhtin (2010 [1992]) afirma que todos os nossos enunciados são estruturados e construídos a partir de gêneros, nós os utilizamos de maneira natural, sem suspeitar da sua existência.

Em nossa interação comunicativa, utilizamos determinado gênero a partir de uma escolha/seleção e esta não é feita de maneira aleatória. Selecionamo-lo para ser utilizado a partir da nossa necessidade discursiva, ou seja, com determinada finalidade. “A vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero” (BAKHTIN, 2010, p. 284). Sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2010 [1992]) apresenta três critérios para defini-los e identificá-los, critérios

¹ O nosso *corpus* de investigação foi composto por 16 (dezesesseis) Projetos de Pesquisa de TCC de dois cursos distintos: 08 (oito) do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande e 08 (oito) do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal da Paraíba, campus IV. Todos os dezesseis (16) Projetos de Pesquisa pertencem ao primeiro semestre do ano de 2013 e foram elaborados na disciplina de “Pesquisa Aplicada”, dos respectivos cursos.

estes que vão além de apenas reconhecer os elementos característicos estruturais, a saber: *conteúdo temático, estilo, e construção composicional*.

Todo e qualquer trabalho de pesquisa científica, antes de seu início, exige um planejamento prévio para que os objetivos traçados sejam alcançados de maneira satisfatória. O gênero Projeto de Pesquisa, geralmente, é uma das produções acadêmicas exigidas aos alunos em alguns cursos de graduação, no qual o graduando utiliza mecanismos argumentativos capazes de persuadir o leitor de que sua proposta é relevante em determinado aspecto. Diez e Horn (2004) afirmam que o *projeto de pesquisa* é uma espécie de carta de intenção de uma proposta que se pretende estudar e se configura como o planejamento da pesquisa. Costa (2009, p.170) conceitua o gênero *projeto de pesquisa* científica como sendo um “trabalho em que se desenvolve uma proposta teórica sobre determinado tema ou assunto e, para tal, seguem-se algumas etapas e, finalmente, vêm sua elaboração e formulação”.

De acordo com Bakhtin (2010 [1992], p. 281), o *conteúdo temático* está relacionado à “exauribilidade do objeto e do sentido”, ou seja, o assunto que será abordado em determinado gênero. No *projeto de pesquisa*, cada parte do gênero apresenta um determinado tipo de conteúdo. Na introdução, o conteúdo abordado será a descrição do objeto de estudo, apresentando o assunto que será posto na pesquisa. Na justificativa, é apresentada a argumentação sobre a relevância do estudo proposto. Os objetivos manifestam-se como norteadores da pesquisa, ou seja, sobre o que se deseja, sendo dois os tipos de objetivos: o geral (o que se espera conseguir com a realização da pesquisa) e os específicos (esclarecem o objetivo geral, manifestando as etapas previstas para completar a finalidade desejada). A pesquisa de fonte deve conter uma breve revisão bibliográfica baseada nos principais autores da teoria escolhida abordando o que estes discutem sobre o tema. A metodologia descreve os procedimentos adotados para o desenvolvimento do estudo (DIEZ; HORN, 2004). Todas estas etapas apresentam o conteúdo específico e adequadamente escolhido para este gênero, sempre abordado de maneira breve e não de forma exaustiva.

O segundo critério posto por Bakhtin é o *estilo verbal*, que afirma ser o “projeto de discurso ou vontade do falante”. Considera-se, neste critério, a escolha do léxico, os critérios gramaticais, a linguagem utilizada, a maneira de dizer em conformidade com o querer-dizer do locutor, ou seja, a entonação expressiva. De acordo com os manuais de redação científica de diferentes autores, entre os quais Gil (2002); Lakatos (1999); Diez (2004); Severino (2007); Motta-Roth e Rabuske (2010), o gênero *projeto de pesquisa* deve atender ao padrão culto de linguagem, contendo os termos específicos da área a respeito da qual o estudo estará focado. Assim sendo, o *projeto de pesquisa* apresenta o *estilo verbal* de linguagem padrão acadêmico-científica, na qual são utilizados termos específicos da área contemplada por determinado gênero.

O terceiro e último critério para identificação de um gênero discursivo, conforme Bakhtin, é a *construção composicional* que o autor afirma serem *as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*. Segundo Bakhtin, estas são formas estáveis, padronizadas socialmente, a fim de legitimarem os enunciados.

No *projeto de pesquisa*, esse terceiro critério apresenta-se em três blocos: o bloco dos elementos pré-textuais (1º Capa; 2º Folha de rosto; 3º Termo de aprovação; 4º Sumário); o bloco dos elementos textuais (introdução, justificativa, objetivos, metodologia, revisão da literatura); e o bloco dos elementos pós-textuais (cronograma e as referências bibliográficas) (MOTTA-ROTH; RABUSKE, 2010).

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

2 Reflexões acerca das estratégias argumentativas no Projeto de Pesquisa

Os trechos analisados neste capítulo são um recorte do *corpus* constituído por 16 Projetos de Pesquisa de dois cursos de graduação de duas Universidades Federais no Estado da Paraíba. Foram descritos e analisados 10 (dez) trechos, os quais representam as principais estratégias semântico-argumentativas da modalização e da polifonia de locutores (arraçado por autoridade) presentes no *corpus*².

Ducrot trabalha com o conceito de polifonia afirmando que o sentido de um enunciado pode estar relacionado a um ou a mais sujeitos. Os estudos da polifonia enunciativa proposta por Ducrot (1988, p. 16) têm por objetivo mostrar que “en un mismo enunciado hay presente varios sujetos con status lingüísticos diferentes³” e, desta maneira, determinado sujeito (que fala) não se expressa diretamente, mas põe em cena algumas vozes que falam dentro do mesmo enunciado.

² Ressaltamos que, como o gênero Projeto de Pesquisa é o primeiro texto acadêmico exigido aos alunos graduandos, alguns casos de citações diretas ou indiretas observadas não correspondem à maneira exigida pela ABNT. Dessa forma, cooperamos com o locutor responsável pelo texto, no sentido de buscar compreender qual tipo de citação foi pretendido em determinados trechos. No entanto, salientamos que não interferimos na construção dos textos em nenhum dos aspectos, seja ele estrutural, gramatical, ortográfico etc.

³ [...] em um mesmo enunciado, estão presentes vários sujeitos com status lingüísticos diferentes. (Tradução nossa).

O autor elenca três conceitos para que se torne possível compreender os sujeitos constituintes na Teoria Polifônica da Enunciação, a saber: *sujeito empírico* (SE); *locutor* (L); *enunciador* (E). O *sujeito empírico* é aquele que produz o enunciado, ou seja, é o sujeito que faz nascer o texto em si: “SE es el autor efectivo, el productor del enunciado⁴” (DUCROT, 1988, p. 16.).

O *locutor* é apresentado como pessoa a quem se atribui a responsabilidade pelo enunciado. Com relação aos *enunciadores*, o autor (1988, p. 20) classifica-os como sendo os diferentes pontos de vista que se apresentam em determinado enunciado, “no son personas sino “puntos de perspectiva” abstractos⁵”.

Sobre polifonia, Ducrot diferencia em dois tipos, por considerar que existem várias formas polifônicas que podem ser agrupadas em dois grandes grupos: o grupo da polifonia de locutores e o de polifonia de enunciadores. A primeira consiste naquele tipo em que o locutor, responsável pelo enunciado, apresenta a(s) voz(es) de outros locutores e perante ela(s) assume diferentes graus, maior ou menor, de comprometimento do dizer do outro. Concernente à polifonia de enunciadores, Ducrot afirma que o locutor apresenta, em seu enunciado, diferentes pontos de vista com os quais ele se identifica, aprova ou rechaça. Por meio destas diferentes vozes e diferentes pontos de vista, o locutor orienta o sentido pretendido do enunciado.

Não trataremos aqui sobre a posição do locutor em relação aos enunciadores, uma vez que nosso foco de análise, para esta pesquisa, foi a polifonia de locutores, mais especificamente, ao *argumento por autoridade*.

No grupo da *polifonia de locutores*, Ducrot considera o discurso relatado apenas em estilo direto, no qual se faz possível observar a presença de, pelo menos, dois locutores distintos, sendo estes responsáveis pela parte do enunciado a eles relacionados. Ducrot (1987, p. 187) explica a diferenciação existente entre o relato em forma direta e indireta dizendo que:

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

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

⁴ [...] SE é o autor efetivo, o produtor do enunciado. (Tradução nossa).

⁵ [...] não são pessoas, mas “pontos de vista” abstratos. (Tradução nossa).

A partir de suas investigações sobre o gênero notícia, o autor supracitado postula que, no estilo direto, L1 não se compromete com o dito pelos outros locutores (L2; L3; etc.), “[...] uma vez que não assume a responsabilidade pelos relatos dos outros locutores”.

No entanto, no estilo indireto, L1 se compromete com os discursos dos demais locutores pelo fato de ele ter incorporado o dito dos outros em seu discurso, ou seja, “[...] torna seu o discurso do outro, incorporando as palavras alheias e deixando de sinalizá-las (com aspas ou travessões) como tal” (NASCIMENTO, 2009, p. 27).

Dessa forma, para Nascimento, pertence ao grupo de polifonia de locutores tanto o relato em estilo direto quanto em estilo indireto e, no estilo indireto, o comprometimento tende a ser maior, por parte do locutor responsável pelo dito.

Vale aqui ressaltar, no entanto, que em estudos mais recentes desenvolvidos pelo projeto ESAGD, comprovou-se que tanto em discursos em estilo direto quanto em estilo indireto é possível que L1 se comprometa com o dizer de outro(s) locutor(es), dependendo dos termos linguísticos utilizados pelo locutor (a exemplo dos modalizadores discursivos).

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

Conforme o autor (1987, p. 140.), existem dois tipos de argumento por autoridade que é denominado de *autoridade polifônica* e o outro de *arrozado por autoridade*. O segundo é tratado pelo teórico como pertencente ao grupo da polifonia de locutores e, portanto, trataremos neste artigo. Já o primeiro - *autoridade polifônica* - pertence ao grupo da polifonia de enunciadores, então, deixaremos para discuti-lo em pesquisas posteriores.

Ducrot (1987) inicia a explicação de *arrozado por autoridade*, afirmando que este consiste em duas etapas: a) L1, o locutor responsável pelo discurso, apresenta outro locutor, L2, identificando-se com ele; b) L1 certifica-se de que L2 é autoridade para seu discurso e, portanto, L2 apresenta-se como prova do que L1 está asseverando. Dizendo de outro modo: no discurso, podemos identificar o primeiro locutor, L1, como sendo um sujeito sobre o qual atribuímos a responsabilidade do enunciado como um todo e os demais locutores, L2, L3, L4..., os que L1 coloca em cena no discurso apresentando-os como prova do está asseverando.

Neste sentido, mediante análise desenvolvida, verificamos que em todos os Projetos de Pesquisa investigados, os modalizadores operam em concomitância com o arrazoado por autoridade tanto nos trechos em estilo direto, quanto em estilo indireto.

Além do arrazoado por autoridade e modalizadores nos trechos em estilo direto e indireto, também verificamos outros tipos de estratégias argumentativas presentes no gênero em análise, porém, detivemo-nos apenas nos casos de polifonia de locutores (arrazoado por autoridade) introduzida por termos modalizadores, em razão de sua recorrência no *corpus*.

No instante em que L1 apresenta a voz de outro locutor, ele a introduz de determinada maneira que nos permite compreender qual a avaliação de L1 diante do enunciado de L2. Essa avaliação é revelada a partir dos termos modalizadores (verbos *dicendi* modalizadores ou

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

equivalentes) os quais introduzem o arrazoado por autoridade. A análise dos Projetos de Pesquisa a seguir demonstra esse fenômeno:

No trecho 01, percebemos a presença de dois locutores distintos: L1, locutor responsável pelo texto; L2 (Marcuschi), que L1 introduz em seu discurso. Mais especificamente, L1 apresenta determinado assunto e, pretendendo que essa afirmação torne-se válida em termos acadêmicos, insere a voz de outro locutor, L2, Marcuschi. Esse é a voz de autoridade competente sobre o assunto e, portanto, apresenta um caráter científico ao conteúdo do enunciado.

Para introduzir a voz de L2, L1 utiliza o verbo *dicendi* asseverativo *afirmar*, o qual apresenta o conteúdo do dito, como algo certo ou verdadeiro. Nascimento (2009) conceitua os verbos *dicendi* afirmando que estes são quaisquer verbos que sejam utilizados por um locutor (L1) para apresentar o discurso de outro locutor (L2). É válido considerar, portanto, que “há verbos tipicamente *dicendi*, como os verbos dizer, perguntar etc., e há verbos que, em determinados contextos, podem funcionar como *dicendi* ou não” (NASCIMENTO, 2009, p. 56).

Conforme Nascimento e Silva (2012), a modalização epistêmica, relacionada ao conhecimento ou à certeza, divide-se em três tipos: em asseverativa; quase-asseverativa e habilitativa. A modalização asseverativa ocorre quando o falante considera verdadeiro ou certo o conteúdo do enunciado e se responsabiliza pelo dito. Além disso, os estudiosos (2012, p. 81)

afirmam que nas epistêmicas asseverativas, por apresentar o conteúdo como algo certo, “o locutor imprime o modo como deseja que o interlocutor leia esse enunciado”, funcionando, assim, como uma estratégia argumentativo-pragmática no discurso.

Dessa forma, o verbo *dicendi afirmar* é epistêmico asseverativo uma vez que se comporta com o valor semântico de *dizer + certeza (dizer com certeza)*. Assim, o modalizador epistêmico asseverativo confirma o caráter de engajamento e comprometimento de L1 com o dito de L2, já gerado pelo arrazoado por autoridade.

Trecho 02 (A6):

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

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

No trecho 02, o locutor responsável pelo texto (L1) traz a voz de L2 (ILARI; BASSO) como uma comprovação do que está sendo discutido em seu enunciado, ou seja, o fato de o português no Brasil ter passado a ser uma língua marcada pela interferência das culturas e línguas africanas e indígenas. Ao introduzir a fala de Ilari & Basso a partir da expressão “como pode ser comprovado”, L1 apresenta o discurso de L2 de forma epistêmica asseverativa, mesmo tendo utilizado o modalizador “pode”, que, neste caso, se comporta como um epistêmico habilitativo, ou seja, que expressa a capacidade de o discurso ser interpretado como uma comprovação. Assim, a expressão “como pode ser comprovado” assume o valor de *dizer + certeza* da mesma forma que o verbo *afirmar*, no primeiro trecho.

A modalização epistêmica habilitativa “ocorre quando o falante expressa que algo ou alguém tem a capacidade de realizar algo e assim o faz porque tem conhecimento a esse respeito” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 82). Diferentemente da modalização epistêmica asseverativa, a modalização epistêmica quase-asseverativa, segundo Nascimento e Silva (*ibidem*), “o locutor responsável pelo enunciado não se compromete com o conteúdo do enunciado, ou seja, ele não pode ser responsabilizado pelo dito, uma vez que o apresenta como uma possível verdade, para seu interlocutor.

No trecho que segue, encontramos um caso de arrazoado por autoridade introduzido por verbo *dicendi* modalizador epistêmico quase-asseverativo sob a forma de estilo direto:

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

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados

Vemos que há o discurso de três locutores distintos, no trecho 03. L1, responsável pelo discurso como um todo; L2, Bronckart, relatado em estilo direto, e L3, Marcuschi, também relatado em estilo direto. Pelo fato de o discurso de L2 ter sido introduzido por L1 através de um termo não modalizador – *designa* – deixaremos para analisá-lo posteriormente, pois corresponde ao arrazoado por autoridade por verbo não modalizador sob a forma de estilo direto, analisando nesse momento apenas o discurso de L3.

Nesse trecho (Trecho 03), L1 apresenta o discurso do outro locutor (L3) em estilo direto, o que poderia implicar em um não comprometimento (NASCIMENTO, 2009), mas ainda assim ele se compromete com esse discurso por utilizá-lo como arrazoado por autoridade, uma vez que L1 apresenta a voz do outro para fundamentar cientificamente o seu enunciado. Ou seja, o outro locutor apresenta-se como autoridade sobre o assunto.

No entanto, L1 introduziu o discurso de outro locutor (L3) através do termo *proposta*, que assume o caráter de verbo modalizador epistêmico quase-asseverativo, *propor*. Ao utilizar este termo, L1 não se compromete totalmente com o valor de verdade do discurso do outro, uma vez que não o apresenta como algo certo; verdadeiro; comprovado; constatado; mas como uma proposta, ou seja, um projeto, uma sugestão. O mesmo ocorre no trecho 04 sob estilo indireto:

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

Neste trecho, L1 introduz o discurso de L2 – PNLD – com um verbo modalizador epistêmico quase-asseverativo *considerar*. Ao dizer que “o PNLD (2011) considera que”, L1 não expressa o conteúdo de L2 como uma certeza ou verdade, necessariamente, mas como uma possível verdade ou certeza. Isso porque este verbo - considerar - exprime a mesma conotação que refletir, pensar ou supor. Portanto, ao utilizar este verbo como introdutor do discurso de outro, L1 atenua seu comprometimento em relação ao discurso de L2, pois não expressa total certeza, uma vez que o apresenta como uma reflexão, suposição ou até um pensamento somente.

Outra ocorrência que verificamos neste *corpus* foi o de arrazoado por autoridade introduzido por verbo *dicendi* modalizador avaliativo sob a forma de estilo indireto e direto, respectivamente. No que se refere à modalização avaliativa, Nascimento e Silva (2012, p. 88) a definem como “aquela em que um locutor expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo do enunciado, excetuando-o qualquer avaliação de caráter deontico⁶ ou epistêmico”. Vejamos o trecho 05:

A1):

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

No trecho 05, há a presença de dois locutores, L1 – o locutor responsável pelo enunciado como um todo – e L2 (doravante Gonçalves) que L1 apresenta o discurso de L2, introduzindo-o a partir de um verbo modalizador avaliativo, *ênfatizar*. L1 avalia o discurso de L2 como algo enfático, ou seja, que possui ênfase. Além de avaliar o discurso de L2 mediante o modalizador avaliativo, L1 ainda insere um advérbio - *bem* - que interfere semanticamente no verbo modalizador *ênfatizar*,

⁶ Nascimento e Silva (2012, p. 84), por sua vez, consideram a modalização deontica como “aquela que expressa obrigatoriedade, permissão, proibição ou desejo”.

acentuando ainda mais o caráter avaliativo do modalizador. Ou seja, o discurso de L1 não só é apresentado como enfático, mas como consideravelmente enfático, isso por causa do advérbio *bem* que L1 insere em seu discurso para introduzir o discurso do outro. Com isso, L1 porta-se favoravelmente em relação ao discurso de L2. O mesmo ocorre no trecho 06, mas, diferentemente do anterior, no trecho abaixo L1 apresenta o discurso de L2 sob estilo direto.

Trecho 06 (B3):

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

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

L1 traz o discurso de L2 introduzindo-o com o verbo *argumentar*. Ao introduzir o discurso de L2 afirmando que esse é um argumento, L1 se posiciona perante o enunciado de L2 julgando-o e avaliando-o. Essa avaliação não exprime simplesmente o julgamento de L1 em relação ao discurso do outro, mas ainda indica como o leitor deve ler o enunciado de L2, ou seja, deve ser lido como um argumento, um posicionamento do segundo locutor, portanto, em defesa de algo.

A partir da análise até realizada, verificamos que, no gênero acadêmico Projeto de Pesquisa, em todos os casos em que L1 faz uso da polifonia de locutores, ele assim o faz com a pretensão de fundamentar o seu discurso, utilizando, portanto, o arrazoado por autoridade em todas as citações. Além de se comprometer com o discurso de outros locutores, L1 também o avalia apresentando seu posicionamento em relação ao discurso dos outros locutores a partir de termos modalizadores.

Os dois trechos a seguir, Trecho 07 e 08, são casos de arrazoado por autoridade introduzidos por verbos *dicendi* não modalizadores sob a forma de estilo direto e estilo indireto, respectivamente. É importante observar que o uso dos verbos *dicendi* não modalizadores não interferem no caráter de engajamento de L1 com relação ao discurso de L2, uma vez que o relato do segundo locutor se constitui em um arrazoado por autoridade. Ou seja, L1 se engaja com o discurso de L2 por utilizá-lo como a voz de autoridade sobre o assunto e, desta forma, compromete-se com o dito do segundo locutor.

Trecho 07 (A3):

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

O gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças

Este trecho apresenta três locutores distintos: L1, o locutor responsável pelo enunciado como um todo; L2, Bronckart, que é responsável pela primeira citação em estilo direto entre aspas; e L3, Marcuschi, responsável pela última citação também em estilo direto, mas com o recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor e espaçamento simples (de acordo com a regra da ABNT). Essa última citação foi analisada anteriormente, mas agora consideremos apenas a primeira citação, correspondente ao discurso de L2 – Bronckart, citação em estilo direto.

Nesse trecho 07, L1 introduz o discurso de L2 com um verbo *dicendi* não modalizador, *designar*. Ao inserir um verbo *dicendi* pertencente ao grupo dos não modalizadores, L1 apenas introduz o discurso de L2, indicando o ato de fala proferido pelo segundo locutor, qual seja uma designação, e sem emitir qualquer posicionamento com relação a este dito.

No trecho 08, L1 – locutor responsável pelo Projeto – apresenta a voz de outro locutor, L2, em forma de estilo indireto, a fim de que seu enunciado seja fundamentado cientificamente, já que L2 é autoridade sobre o assunto.

A1):

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

L1 introduz o discurso de L2, Givón, informando, inclusive, que esse é um “linguista funcional norte-americano”, reforçando, ao interlocutor, a autoridade que L2 possui sobre o conteúdo abordado. Ao abordar o dito de L2 em forma de arrazoado, L1 se engaja com L2; no entanto, L1 traz o discurso do outro a partir de um verbo *dicendi* não modalizador - introduz - que

não assinala nenhum julgamento ou posicionamento do primeiro locutor com relação ao dito do segundo locutor.

Os verbos apresentados nos trechos 07 e 08 pertencem ao que Nascimento (2009) classifica como primeiro grupo, os não modalizadores, ou seja, aqueles em que L1 apresenta o discurso de L2 sem deixar marcas de avaliação, ou seja, sem apresentar nenhum julgamento, nenhum comprometimento, ou nenhum afastamento com relação ao dito do segundo locutor.

É possível perceber que, tanto no trecho 07 quanto no trecho 08, apesar de os verbos *dicendi* apresentarem-se como não modalizadores, o caráter de comprometimento e de engajamento do dito de L1 com relação ao dito de L2 se mantém, em razão do discurso relatado ser um caso de arrazoado por autoridade. Em outras palavras, L1 se engaja com o discurso de L2 por utilizá-lo como a voz de autoridade sobre o assunto e, desta forma, compromete-se com o dito do segundo locutor. Isso ocorre tanto no caso do discurso em estilo direto (trecho 07) quanto no em estilo indireto (trecho 08).

Dessa forma, os arrazoados por autoridade introduzidos por termos não modalizadores não interferem no caráter de engajamento e comprometimento de L1 com o discurso dos outros locutores. L1 apresenta o discurso dos outros locutores como forma de arrazoados por autoridade por reconhecer que o discurso de determinado locutor é uma voz importante para seu enunciado, no entanto não se responsabiliza e nem julga esse discurso.

Assim sendo, acreditamos que essa anulação de L1 perante o discurso de outro locutor deve-se ao fato de L1 compreender o discurso do outro como um argumento suficiente, sem que seja preciso haver intervenção discursiva capaz de tornar este discurso importante em termos científicos.

Considerações finais

A partir da análise dos trechos, percebemos que o arrazoado por autoridade, seja em estilo direto, seja em estilo indireto, possui sempre o mesmo funcionamento semântico-argumentativo, no gênero investigado: O locutor responsável pelo discurso como todo (L1) apresenta e usa a voz de outros locutores (L2, L3 etc) como uma autoridade no assunto, engajando-se com a voz alheia (da autoridade).

A análise dos dados ainda permitiu-nos comprovar que o gênero acadêmico Projeto de Pesquisa de TCC é polifônico, por natureza, em razão das recorrentes marcas de polifonia de locutores, em especial do arrazoado por autoridade, funcionando, conjuntamente, com os modalizadores discursivos. Nesse sentido, também confirmamos que a modalização discursiva é

uma estratégia argumentativa presente neste gênero de texto, gerando diferentes efeitos de sentido.

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

No que se refere à ocorrência dos fenômenos argumentativos investigados nas diferentes partes composicionais do gênero, percebemos que esses fenômenos apareceram na introdução; metodologia; justificativa e referencial teórico, ou seja, partes em que o locutor responsável pelo texto necessita argumentar a fim de convencer o seu interlocutor de que seu projeto de estudo tem relevância para o meio científico acadêmico. Desta maneira, os textos aqui analisados (Projetos de Pesquisa de TCC) apresentaram-se ricos fenômenos polifônicos, em especial sob forma de arrazoado por autoridade e em estratégias modalizadoras.

Além disso, observamos que o arrazoado por autoridade não se apresenta, necessariamente, em concomitância com a modalização discursiva e, nesse sentido, não há nenhuma alteração em seu funcionamento discursivo, qual seja a utilização do discurso alheio, como autoridade constituída, gerando credibilidade ao discurso do locutor responsável pelo discurso. Mas verificamos que, nos casos em que há o arrazoado por autoridade funcionando em conjunto com a modalização discursiva, diferentes efeitos de sentido podem ser acrescentados, tais como a avaliação da voz alheia (da autoridade), a confirmação do comprometimento com o dito do outro (da autoridade).

Assim, foi possível verificar que o arrazoado por autoridade constitui-se em uma característica linguístico-discursiva do gênero Projeto de Pesquisa de TCC. No que se refere à modalização discursiva, apesar de não ter a mesma recorrência do arrazoado por autoridade, essa contribui com a caracterização linguístico-discursiva do gênero, já que atua, em alguns casos, em conjunto com o arrazoado por autoridade, estabelecendo graus de argumentatividade nos enunciados.

No *corpus*, verificamos que estes graus de argumentatividade foram materializados nos arrazoados por autoridades a partir dos modalizadores epistêmicos asseverativos, epistêmicos quase-asseverativos e avaliativos, estabelecendo diferentes graus de comprometimento, certeza e avaliação.

Referências:

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. (1ª edição 1992). Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 262-306.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução por Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes. Tradução de Le dire et le dit. 1987.
- _____. **Polifonia y argumentacion**. Universidade del Valle - Cali. 1988.
- ESPÍNDOLA, Lucienne. **O Gênero Discursivo Charge: Leitura e Ensino**. Texto da comunicação apresentada no V Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura no IV COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP: ALB/UNICAMP, 22 a 25 de julho de 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MOTTA-ROTH, Désirée; RABUSKE, Graciela, H.. Projeto de pesquisa. IN: **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 51-63.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- NASCIMENTO, E. P. do; SILVA, J. M. da. O fenômeno da Modalização: estratégias semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 63 – 100.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTRATÉGIAS DE IMPESSOALIDADE NO GÊNERO MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO⁷

Ana Carolina Vieira Bastos (UFPB)

Os gêneros textuais do universo acadêmico têm, como uma de suas características, o cuidado acurado com a linguagem. Por descreverem resultados de estudos / investigações, há uma série de normatizações a serem seguidas para que o rigor metodológico inerente à pesquisa científica seja também refletido em tais produções.

No caso das monografias de conclusão de curso, uma das formas de “Trabalho de Conclusão de Curso” ou “TCC”, as próprias instituições de ensino oferecem meios para que os alunos se apropriem tanto da linguagem quanto do formato de tais gêneros. Assim, as monografias de conclusão de curso devem manifestar o uso peculiar da linguagem que reflita a imparcialidade, o rigor, a precisão, a neutralidade e a impessoalidade, característicos do mundo da ciência.

Entretanto, apesar de toda a normatização e cuidado com a linguagem, há, nesses textos, uma argumentatividade que se processa independentemente de rigor metodológico, posto que a argumentação é inerente à língua (DUCROT, 1988).

Neste capítulo, a partir de algumas análises⁸ com base na Teoria da Argumentação na Língua (DUCROT, 1988), veremos como o locutor responsável pelo discurso da monografia procura, em alguns momentos, isentar-se da responsabilidade enunciativa como também ocultar sua presença ao longo do texto, utilizando-se, para isso, algumas estratégias de impessoalidade (GARCÍA NEGRONI, 2008, 2009).

1 Teoria da argumentação na língua: breves considerações

Para Ducrot (1988, p. 49), de acordo com a tradição linguística, há três tipos de indicações no sentido de um enunciado: as *indicações objetivas* ou representações da realidade; as *indicações subjetivas*, que correspondem à atitude do locutor frente à realidade, e as *indicações intersubjetivas* ou relações do sujeito para com as pessoas às quais se refere. Ainda, em conformidade com o pensamento tradicional, o aspecto objetivo corresponde à denotação e os outros dois aspectos – subjetivo e intersubjetivo – correspondem à conotação.

⁷ Este trabalho está vinculado ao projeto ESAELD – Estudos Semântico-Argumentativos e Enunciativos na Língua e no Discurso: marcas de (inter)subjetividade e de orientação argumentativa, da Universidade Federal da Paraíba, sob a coordenação do prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento.

⁸ Este capítulo é um recorte da tese de doutorado intitulada: *De quem é essa voz: Um estudo sobre as marcas de subjetividade em monografias de conclusão de curso*, da própria autora, orientada pelo prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento.

Além de não concordar com a descrição objetiva, Ducrot (1988), ao desenvolver a TAL, objetivou extinguir a oposição objetivo / subjetivo / intersubjetivo, pois, para o autor, ao utilizarmos a linguagem para descrever algo, já o fazemos por meio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo, por esse motivo, o autor não reconhece a descrição objetiva. Assim, teórico funde os aspectos subjetivos e intersubjetivos passando a chamá-los de *valor argumentativo* dos enunciados, o que corresponde à orientação que essa palavra dá ao discurso. Desse modo, o emprego de uma palavra torna possível ou impossível uma certa continuação do discurso.

Para a plena compreensão da Teoria da Argumentação na Língua, é fundamental apresentarmos, mesmo que de maneira superficial, como a TAL concebe algumas noções semânticas fundamentais. São as noções de frase, enunciado, significação e sentido.

A frase é entendida como uma entidade teórica, como uma construção do linguista que serve para explicar a infinidade de enunciados. Trata-se de algo não observável, pois, segundo o autor, não ouvimos ou vemos frases, mas enunciados. O enunciado, por sua vez, é uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase. A significação é, portanto o valor semântico da frase e o sentido, o valor semântico do enunciado.

Além de se opor à concepção tradicional de sentido, Ducrot contesta, na linguística, o pressuposto da unicidade do sujeito falante, segundo o qual cada enunciado possui um e somente um autor. Para isso, toma emprestado um termo empregado por Bakhtin (2000) ao propor que o sentido do enunciado é, por natureza, *polifônico*, ou seja, um enunciado pode conter várias vozes. Dessa forma, há um jogo de vozes presentes na composição do sentido de um enunciado, cujos conceitos podem ser explicados da seguinte forma segundo a Teoria Polifônica da Enunciação de Ducrot (1988): o Sujeito Empírico (SE) é o autor efetivo do enunciado. Já o Locutor (L) responsável pelo enunciado como um todo. O enunciator (E), por sua vez, é o responsável pelos pontos de vista presentes no próprio enunciado.

A partir desses conceitos é possível compreender como a subjetividade se manifesta linguisticamente nos enunciados ditos objetivos e impessoais, tal é o caso dos gêneros pertencentes ao universo acadêmicos. Frisamos que as discussões propostas a partir deste estudo estão respaldadas na afirmação de Ducrot (1988) de que a impessoalidade no discurso é uma estratégia argumentativa cuja pretensão é isentar o locutor de responsabilidade, ou seja: escondê-lo por trás da máscara da imparcialidade. Segundo o autor, a utilização de um enunciado impessoal tem como objetivo fazer parecer que a palavra não pareça proveniente de um indivíduo particular, mas de uma sabedoria situada distante de qualquer subjetividade individual.

2 A impessoalidade discursiva

Para García Negroni (2009, p. 27), mesmo nos textos ditos objetivos e impessoais, há marcas do locutor. Por trás da aparência da objetividade e imparcialidade, o autor do discurso científico sempre deixa marcas de sua presença.

A respeito da escrita científica, já havia García Negroni (2008, p. 10) estudado os textos tradicionalmente caracterizados pelas propriedades de objetividade, neutralidade, impessoalidade e precisão. Os textos, assim definidos como científicos, eram vistos como independentes das emoções, sentimentos e julgamentos do autor. Sua sintaxe era caracterizada por uma ausência ou baixa frequência de marcas de primeira pessoa, coincidente com o número de autores e “formas desagantivadas”⁹ (op.cit. p.17), como por exemplo; a voz passiva e as estruturas impessoais ou nominalizações. Entretanto, as investigações de García Negroni (2008) acerca do locutor do discurso científico/acadêmico têm mostrado que, mesmo nesses casos, o locutor desse discurso deixa marcas de sua presença e de que seu discurso não é monológico ou neutro.

Com o objetivo de verificar como a subjetividade se manifesta em textos acadêmicos, García Negroni investigou as marcas de sujeito em artigos científicos escritos em língua espanhola, além de analisar as diversas formas de se referir à palavra alheia.

Assim, a pesquisadora constatou primeiramente, o uso de estratégias de impessoalidade como forma de instalar uma pretensa neutralidade, além de diluir a responsabilidade e ocultar a fonte de enunciação. Em tal estudo, García Negroni percebeu, inclusive, a existência de graus dessa personalização. A seguir, estão listadas algumas dessas estratégias de maior distanciamento encontradas em nossa pesquisa: 1) uso de nominalizações; 2) uso de metonímia – ao atribuir ao texto ou à investigação as intenções, teses e conclusões do locutor; 3) uso do impessoal + infinitivo com o objetivo de neutralizar o agente do processo evocado; 4) uso de passivas com o objetivo de deixar indeterminado o responsável pela ação.

No que diz respeito ao menor distanciamento, encontramos, no *corpus* que investigamos as seguintes estratégias: 1) uso da primeira pessoa do plural com referência genérica – casos em que o autor se inclui e assume papel de representante de um grupo amplo, seja a comunidade científica ou a sociedade em geral; 2) uso da primeira pessoa do plural considerando o leitor como participante desse grupo em que o autor se posiciona como guia ao longo do texto; 3) uso da primeira pessoa do plural como autor do texto em uma atitude de modéstia, visto que sua referência é o autor do texto; 4) em caso de autorias coletivas, uso de primeira pessoa coincidente,

⁹ Esclarecemos que não encontramos termo equivalente em português e, por isso, optamos por manter a expressão no sentido empregado pela autora.

podendo ser um pronome de primeira pessoa do plural ou do singular, mas que fala em nome de uma autoria coletiva.

García Negroni (2008) mostra que, além de ser possível evidenciar a presença desse locutor, é também possível identificar sua atitude frente ao dito. São, portanto, manifestações dessa subjetividade indissociável do uso.

3 O gênero monografia de conclusão de curso

Bakhtin (2000) postula que os gêneros¹⁰ são “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Nesse sentido, a utilização da língua se dá em forma de enunciados, sempre “concretos e únicos”, sendo o enunciado entendido como a “[...] unidade real da comunicação verbal [...]”, determinado por três fatores: i) o tratamento exaustivo do objeto; ii) a intenção do locutor e iii) a sua estruturação em um gênero do discurso (2000, p. 299).

Segundo o estudioso, (op. cit. p. 279) o enunciado reflete as condições específicas e também as finalidades de cada esfera da atividade humana, através de seus elementos indissolutos: a) conteúdo temático; b) construção composicional e c) estilo verbal.

Por se tratar de um gênero que dialoga com as várias ciências e diversos tipos de saber, o conteúdo temático das monografias pode estar ligado a qualquer área de investigação. Ainda, no se refere ao conteúdo, é importante destacar que há, nas monografias, um querer-dizer, uma *intencionalidade* (KOCH, 2002) que se manifesta ao longo do estudo, expressa pelo locutor responsável pelo que está dito/registrado na pesquisa, mesmo que tal conteúdo precise ser envolvido por um tratamento especial, a linguagem do discurso acadêmico.

Sobre a construção composicional, a monografia é um dos gêneros que possui a sua composição mais normatizada, inclusive, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, entidade privada e sem fins lucrativos, responsável pela normalização técnica no Brasil.

Para Marconi e Lakatos (2003), as monografias devem, de uma maneira geral, apresentar, estruturalmente: introdução, desenvolvimento e conclusão. As autoras também fazem um detalhamento acerca de como tais trabalhos podem ser produzidos, mas afirmam que deve ser um trabalho escrito, sistemático e completo acerca de um determinado tema. Por razões de espaço, não faremos uma descrição pormenorizada, entretanto, frisamos que tais características devem tomar o

¹⁰ É importante frisar que tomamos os termos *gêneros do discurso/discursivo* ou *gênero textual* de modo intercambiável neste estudo.

formato de diagramação previsto, de maneira que, se apresentada de outra forma, não pode ser considerada como monografia de conclusão de curso.

O estilo verbal é, sem dúvida, o elemento constitutivo e indissociável desse gênero que mais interesse desperta para nosso estudo. Dados os propósitos comunicativos desse gênero, o estilo é formal por essência. A ênfase na impessoalidade, neutralidade e precisão são uma tentativa de deixar a linguagem mais objetiva e livre das marcas de quem a produz. Tal cuidado é consequência de uma concepção científica pautada no paradigma positivista, com foco no método, no modelo empírico de fazer ciência.

Assim, como veremos, há predomínio na linguagem de marcas de impessoalidade em que o texto é apresentado como isento de responsabilidade enunciativa. Dizemos “apresentado como”, pois mesmo lançando mão de estratégias de impessoalidade, sabemos que o sujeito deixa marcas no texto porque não há como separar objetividade e subjetividade.

4 Estratégias de impessoalidade

Encontramos, em nossas análises, estratégias de impessoalidade com maior e também com menor grau de distanciamento do locutor em relação ao enunciado, conforme pode ser verificado no quadro 01, a seguir.

Quadro 01: Estratégias de impessoalidade em monografias de conclusão de curso

| |
|---|
| Estratégias com maior grau de distanciamento |
| Nominalização |
| Metonímia |
| Uso do impessoal + infinitivo |
| Uso de passivas |
| Locutor distanciado, mas funcionando como um guia |
| Personificação |
| Estratégias com menor grau de distanciamento |
| Uso da primeira pessoa do plural considerando o leitor como participante do grupo (e funcionando como guia na interlocução) |
| Uso de pessoa coincidente |

Fonte: BASTOS (2017).

Por questões de espaço, apresentaremos, neste capítulo, apenas cinco ocorrências de estratégias de impessoalidade:

4.1 Nominalização

M3T27

A análise desses documentos é essencial para **compreensão** do processo de incorporação de homens de cor nos exércitos norteamericanos e muito do que ocorrerá no pós-abolição.

No trecho M3T27, temos um caso de nominalização. O locutor responsável pela monografia do curso de História faz uso de uma operação que consiste em empregar expressões nominais em lugar de ações, evitando atribuir a responsabilidade enunciativa a algum agente.

Fairclough (2001, p. 223) define nominalização como “a conversão de processos em nomes que tem o efeito de pôr o processo em si em segundo plano [...] além de usualmente não especificar os participantes, de forma que agente e paciente são deixados implícitos”.

García Negroni (2008) identificou, em seus estudos acerca da impessoalidade discursiva, a ocorrência dessa estratégia cujo objetivo é atenuar e até mesmo apagar as marcas de subjetividade em um dado enunciado.

Assim, o locutor (L1), ao colocar em cena um enunciado do tipo “*A análise desses documentos é essencial para compreensão do processo de incorporação [...]*” e, ao utilizar os termos “a análise” e “compreensão”, pretende omitir o agente de tais processos. Atente-se para o fato de que uma estruturação do tipo “*Alguém analisar esses documentos para que alguém compreenda o processo [...]*” utilizando verbos ao invés de estruturas nominais deixaria as marcas de subjetividade (dos agentes responsáveis pelas ações/atitudes) muito mais facilmente identificáveis no enunciado.

Observe-se também que, mesmo utilizando uma estratégia de distanciamento, produzindo “a ideia de que o ponto de vista expresso no enunciado apresenta a si mesmo” (NASCIMENTO, 2015 p.349), L1 não deixa de emitir uma avaliação, imprimindo sua atitude perante o enunciado por meio do predicado modal “é essencial” em: “*A análise desses documentos é essencial para compreensão [...]*”.

Dessa forma, percebemos um movimento de aproximação do locutor com o conteúdo proposicional, através da modalização avaliativa¹¹, mas que ainda não deixa totalmente claro para o

¹¹ De acordo com Nascimento e Silva (2012) a modalização avaliativa expressa avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico.

interlocutor quem é o responsável por tal avaliação da *análise dos documentos como essencial para a compreensão*, num movimento de maior distanciamento que aproximação, cujo efeito de sentido é a criação de uma pretensa neutralidade enunciativa.

4.2 Metonímia

M1T10

Este trabalho se propõe a realizar um estudo comparativo de algumas técnicas de MPPT, submetendo-as a diferentes perfis de temperatura e irradiância de modo que se possa observar o comportamento de cada uma das técnicas, estabelecendo qual delas se adequa melhor para cada situação.

No excerto M1T10, há um caso de distanciamento por meio do recurso da metonímia. Conforme Ferraz (2013), a metonímia é tratada na gramática tradicional como um processo por meio do qual se emprega um termo para designar outro. Ainda, segundo a autora (op. cit. p. 88), a perspectiva linguística a compreende como “um processo de associação semântica através da contiguidade de significados, ou seja, o falante de uma determinada língua faz uma aproximação entre o significado de um termo e o significado de outro”.

Tal recurso foi identificado nos estudos empreendidos por García Negroni (2008) acerca da impessoalidade discursiva – como vimos no capítulo dois desta pesquisa – e se constitui em uma estratégia de atribuir ao texto (ou à investigação) as teses, intenções e conclusões veiculadas pelo locutor responsável pelo discurso.

Assim, no trecho em destaque, a metonímia se concretiza na substituição da expressão “trabalho” em lugar do locutor. Note-se que quando L1 coloca em cena uma construção do tipo “Este trabalho se propõe”, na verdade, quem propõe é o locutor, responsável pela monografia como um todo. É uma operação bastante complexa em que o interlocutor é levado a associar uma ação, *a priori* desempenhada pelo locutor – a de se responsabilizar pelo conteúdo proposicional veiculado no enunciado – e a transfere ao “trabalho” ou à “monografia”, numa relação de contiguidade sujeito/objeto, ou ainda, de pertencimento entre obra e locutor cujo efeito de sentido é o de colocar em evidência o objeto (obra), com conseqüente tentativa de apagamento da presença do sujeito (locutor) no enunciado.

Assim, no exemplo, “*Este trabalho se propõe a realizar um estudo comparativo de algumas técnicas de MPPT [...]*”, retirado de uma monografia de engenharia elétrica, L1 atribui ao “trabalho” em si, ou seja, à monografia, suas reais intenções. Dessa forma, L1 lança mão de um artifício para

isentar-se da responsabilidade enunciativa, num movimento de distanciamento com relação ao dito.

Conforme já mencionado neste trabalho, a argumentatividade/subjetividade é intrínseca à língua. Assim, numa tentativa de se tornar impessoal, L1 lança mão de estratégias para construir um discurso que parece ser neutro, ao se distanciar. O simples fato de L1 assumir essa posição já se configura como uma marca de subjetividade.

4.3 Personificação

Também observamos, nas monografias analisadas, a ocorrência do fenômeno da personificação, não descrito na classificação feita por García Negroni (2009) utilizada para nossas análises.

M1T53

Em relação ao tempo de convergência, **a técnica** que apresentou a melhor resposta foi a HCM (2,1ms) enquanto a pior resposta foi dada pela **técnica** clássica P&O.

Assim, tomaremos o conceito de *personificação* defendido por Espíndola (2011), para quem alguns usos de expressões linguísticas traduzem uma ação própria de um ser humano.

No trecho M1T53, o responsável pela monografia do Curso de Engenharia Elétrica, ao discutir a respeito do *tempo de convergência*, utiliza a expressão “*a técnica que apresentou melhor resposta foi...*” e assim lança mão do recurso da personificação ao atribuir a ação de “apresentar a melhor resposta”, que é própria do ser humano, a uma técnica que remete a um conjunto de procedimentos de uma ciência.

L1 assim procede como uma forma de tornar o discurso impessoal. Ressalte-se que, caso L1 adotasse a postura de assumir a responsabilidade pelo dito, o discurso poderia ser: “Eu apliquei uma técnica cujo resultado foi 2,1 ms e, portanto, considero o melhor resultado”. Ao fazer uso da personificação, o locutor da monografia pretende não deixar marcas de sua presença no enunciado.

4.4 Uso da primeira pessoa do plural considerando o leitor como participante do grupo (e funcionando como guia na interlocução)

Com base na categorização feita por Negroni (2008), encontramos, no recorte M2T80, um exemplo com o locutor responsável pelo discurso como um todo fazendo uso da primeira pessoa do plural.

M2T80

Nesse primeiro momento, **debruçar-nos-emos** sobre esse primeiro tipo de Estado, que surgiu imediatamente após a Revolução da Independência Americana e a Revolução Francesa.

Ao lançar mão da forma “debruçar-nos-emos” no trecho “*Nesse primeiro momento, debruçar-nos-emos sobre esse primeiro tipo de Estado*”, L1 age como um guia ao longo do texto, orientando interlocutor no sentido de que a sequência dos conteúdos a serem estudados se inicia com o “*primeiro tipo de Estado*”.

Por meio da escolha da primeira pessoa do plural ao enunciar o conteúdo, vemos como L1 deixa transparecer sua subjetividade. Além de guiar, orientar, L1 aproxima-se do interlocutor, como que o convidando a conhecer os estudos, procedimentos e descobertas narradas na monografia. Dessa forma, compartilha a responsabilidade enunciativa na interlocução.

M2T82

Antes de **adentrarmos** na interpretação, faz-se mister **dissecarmos** como ela é realizada. Assim, **analisaremos** os métodos e a forma como se encerra a norma jurídica.

No trecho M2T82 temos mais um exemplo de utilização da primeira pessoa do plural com o locutor apresentando traços mais visíveis de sua subjetividade ao assumir a posição de guia ao longo do texto. Ao fazer uso das flexões “*adentrarmos*”, “*dissecarmos*”, “*analisaremos*”, L1 se transveste de uma voz que é sua, mas que ao mesmo tempo inclui o interlocutor da monografia nas ações que são desempenhadas por ele mesmo. Por meio do pronome “*nós*”, L1 apresenta uma forma mais branda de impessoalidade, se comparada com as demais descritas nesta seção, mas que ainda assim dilui a sua presença no enunciado e conseqüente responsabilidade enunciativa, encobrendo-se numa máscara de pretensa objetividade.

4.5 Uso de pessoa coincidente

M2T83

Aos constitucionalistas, **espero** não tê-los desapontado com o que fora explanado. Aos brasileiros, após a leitura desse estudo, **anseio** que não ignorem a efetividade da Constituição Federal.

Entre as quatro monografias analisadas, nos deparamos, na monografia do curso de Direito, com o único caso de uso de pessoa coincidente.

Nas últimas palavras que encerram o referido trabalho, temos no recorte M2T83 reproduzido acima, um exemplo de locutor utilizando a primeira pessoa do singular, materialização linguística realizada pelas formas “*espero*” e “*anseio*”, que refletem a voz de apenas um locutor no discurso. Assim, o “eu” expresso pela desinência de primeira pessoa, coincide com o único locutor que aparece no discurso, responsável pela monografia como um todo.

Dentre as estratégias descritas por Negroni (2008), a utilização de pessoa coincidente é a que apresenta o maior nível de exposição do locutor perante o dito e assim sua subjetividade é mais facilmente percebida. Inclusive, no recorte em destaque, L1, que se responsabiliza explicitamente pelo discurso veiculado, se dirige a dois interlocutores: os “*constitucionalistas*” e os “*brasileiros*”, sendo que o primeiro grupo está inserido no segundo.

Ao se dirigir ao primeiro grupo, por meio do verbo “esperar”, L1 expressa seu desejo de não desapontar o interlocutor a respeito do que *fora explanado* na monografia. Trata-se de uma ocorrência de modalização deôntica volitiva¹² que, segundo Nascimento (2012, p. 86), “[...] pode funcionar como uma estratégia argumentativa bastante eficaz, já que preserva tanto a face do locutor como a do interlocutor [...]”. Assim, ao se expor e se responsabilizar enunciativamente, L1 o faz, ainda, com precaução.

Ressalte-se que o interlocutor “*constitucionalistas*”, a quem L1 explicitamente se dirige, é formado por uma comunidade de contornos mais ou menos definidos, formada por um grupo de pessoas que seguem certa doutrina do Direito e que, portanto, representam um ponto de vista provavelmente contrário ao que L1 defendeu com o trabalho monográfico. Como L1 não evocou o conhecimento ou ponto de vista de tal comunidade para dialogar no interior do enunciado, mas se

¹² Segundo Nascimento e Silva (2012), a modalização deôntica volitiva expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra.

dirige aos “*constitucionalistas*”, colocando-os como interlocutores, cabe aplicar nessa análise o termo SE-interlocutor¹³.

Prosseguindo na análise, observamos que, após se dirigir aos “*constitucionalistas*”, L1 evoca, dessa vez, uma comunidade imensa, formada pelos “*brasileiros*”, cujos contornos são indefinidos, uma vez que engloba as pessoas que moram além das fronteiras de um país de dimensões continentais. Tal comunidade possui um alcance infinitamente maior que o primeiro e inclusive contém o grupo dos “*constitucionalistas*”. Assim, tratamos também como um caso de SE-interlocutor.

L1 faz uso dos mesmos recursos da modalização volitiva, ao optar pelo verbo “*ansiar*”, também imprimindo um caráter de desejo ao conteúdo *não ignorar a efetividade da Constituição Federal*.

Note-se que enquanto o desejo lançado ao primeiro SE-interlocutor está restrito ao campo de expectativas correspondidas – ou não – no enunciado “*espero não tê-los desapontado*”, o efeito de sentido produzido pela segunda ocorrência de modalização é o de incitar o interlocutor (SE-interlocutor) à ação, fato que fica claro no conteúdo proposicional *ansiar que a efetividade não seja ignorada*, ou seja, L1 orienta discursivamente a leitura no sentido de que a comunidade formada pelos brasileiros realize o ato de fazer valer a efetividade da Constituição Federal.

Considerações finais

Vimos, ao longo das ocorrências, que mesmo se valendo de estratégias de impessoalidade, L1 não consegue negar a subjetividade inerente ao discurso. O que as análises revelam é que, em alguns momentos, há maior grau de distanciamento, quando L1 cria uma pretensa neutralidade. No entanto, nesses casos, a impessoalidade se constitui em mais uma forma por meio da qual L1 tenta ocultar sua presença no enunciado, o que, por si só, já revela um posicionamento enunciativo desse sujeito. Assim, ao pretender ocultar sua presença no enunciado, L1 expressa uma tomada de posicionamento perante o dito: a de tentar negar a subjetividade, mas, paradoxalmente, acaba por revelar-se enquanto sujeito, já que deixa expresso um posicionamento enunciativo próprio. Assim, identificamos graus da presença desse sujeito no enunciado.

Encontramos, nas monografias analisadas, casos de nominalização que se constituíram como uma forma utilizada por L1 para omitir ou mascarar sua presença nos enunciados, numa escala

¹³ A expressão utilizada por Anscombre (2005, p. 84) no original, em francês, é *ON-destinataire*. Assim, a tradução mais próxima para o português seria “SE-destinatário”. Entretanto, para fins de adequação terminológica à Teoria da Argumentação na Língua, optamos por traduzir a expressão como “SE-interlocutor”.

onde essa estratégia coloca o locutor em menor grau de evidência, ou seja, são ocorrências em que a subjetividade é menos aparente.

Além da nominalização, L1 utiliza de forma recorrente o recurso da metonímia, ao atribuir à monografia (como um todo ou aos capítulos do trabalho), ou ainda, ao texto, os objetivos e intenções do próprio L1. Trata-se de mais uma forma de camuflar a sua presença e criar a imagem de que o trabalho científico tem vida própria e é dotado de capacidades para se constituir e se apresentar sem a interferência humana.

Entretanto, é importante frisar que essas ocorrências, se por um lado visam mascarar a presença do sujeito responsável pelo enunciado como um todo, por outro, deixam explícito seu posicionamento em relação ao dito.

Dentre esses usos, ressaltamos um emprego particular dessa estrutura através do qual L1 funciona como um guia ao longo da leitura, criando uma expectativa no interlocutor a respeito dos procedimentos, assuntos ou tópicos a serem apresentados. Essa estratégia, além de ocultar a presença de L1, demonstra a maneira como se transveste de guia, conduzindo ou controlando a leitura.

Encontramos também casos de personificação não previstos na categorização proposta por Garcia Negroni (2008, 2009) em sua sistematização a respeito de fenômenos de impessoalidade. L1 pretende, com essa estratégia, mais uma vez, não deixar marcas de sua presença no enunciado.

Assim, seguindo uma espécie de escala de gradação, em alguns momentos, percebemos a presença de L1 de forma um pouco mais explícita. Encontramos, na monografia do curso de Direito um caso de pessoa coincidente, em que foi usada a primeira pessoa do singular quando o locutor, nos momentos finais da monografia, parece se desvencilhar de todas as normatizações e resolve se posicionar com total responsabilidade pelo dito, rompendo a tensão objetividade/subjetividade.

Verificamos como o uso de estratégias de impessoalidade por parte do locutor responsável pelo enunciado visa instalar uma pretensa neutralidade, além de diluir a responsabilidade pelo dito e ocultar a fonte de enunciação. Foi possível também perceber que nas monografias analisadas, é comum o uso de estratégias de impessoalidade, sendo bastante raro e até incomum o uso de primeira pessoa, em posição de responsável pelo dito, deixando o protagonismo para a pesquisa em si, reforçando a pretensa transparência do locutor em todo o processo.

Ressaltamos que o uso de estratégias de impessoalidade não neutraliza a subjetividade no discurso. Pelo contrário, o uso de tais recursos apenas reforça a existência de uma subjetividade inerente que, para atender aos critérios de pretensa imparcialidade, precisa ser “ocultada” por L1.

Esse estudo mostra que apesar de L1 lançar mão de vários recursos, é possível identificar sua atitude perante o dito e a maneira como orienta o interlocutor a respeito do que enuncia.

Assim, até mesmo no discurso científico/acadêmico, o locutor deixa marcas de sua presença em um discurso que não é monológico ou neutro, havendo graus desse distanciamento com a manifestação da subjetividade inerente à língua.

Referências

ALDRIGUE, Natália Sousa; ESPÍNDOLA, Lucienne C. Expressões linguísticas metafóricas como recurso argumentativo em folderes turísticos. **Veredas on line** – Temática. Ppg linguística/ufjf. Juiz de Fora - MG. ISSN 1982-2243. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/artigo-152.pdf>. Acesso em: junho de 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Disponível em: < <http://www.abnt.org.br/abnt/conheca-a-abnt> >. Acesso em 17 de setembro de 2015.

_____. **NBR: 14724:2011**. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro: 17 de março de 2011.

BAKHTIN, Mikhail Volochinov. **Estética da criação verbal**. Tradução M.E.G. Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [1979].

BASTOS, Ana Carolina Vieira. **De quem é essa voz?** Um estudo sobre as marcas de subjetividade em monografias de conclusão de curso. João Pessoa: UFPB, 2017. (Tese de Doutorado).

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación**. Conferencias del seminário Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Polissemia, metonímia ou extensão de sentido: um estudo da metonímia em diferentes perspectivas da semântica. Revista virtual de Estudos da Linguagem: **ReVEL**, v. 11, n. 20, 2013. [www.revel.inf.br]. Acesso em: 23 de setembro de 2017.

GARCÍA NEGRONI, María Marta. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad em el artículo de investigación en español. **Revista Signos**. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, v. 41, n.66, p. 5-31. 2008.

_____. Os modos de dizer do sujeito no discurso acadêmico. Trad. Maria Eta Vieira. In: MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, p. 92-121. 2008.

_____. Dialogismo y polifonia enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / história. **Páginas de Guarda**, Buenos Aires, n.7, p. 15-31, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Argumentação e linguagem. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos: a construção dos sentidos a partir da evocação da palavra alheia. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.50, n.3, p. 342-351, jul.-set. 2015.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

O RESUMO ACADÊMICO E A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DOS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO: UM OLHAR SEMÂNTICO-DISCURSIVO

Marcos Antônio da Silva (IFAL – *Campus* Murici)

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 por meio do qual esses membros podem interagir uns com os outros e sobre os outros.

Tendo em vista a utilização frequente da linguagem, é a partir do que postulam Ducrot e colaboradores (1988), com a Teoria da Argumentação na Língua, quando afirmam que a língua é argumentativa por natureza e que na própria estrutura da língua há elementos que orientam os enunciados para determinadas conclusões e possibilidades de continuação, que, com base nessa teoria, objetivamos, neste texto, apresentar uma análise linguístico-discursiva dos operadores de contraposição – elementos tidos como puramente gramaticais, segundo alguns manuais didáticos, e classificados como “conjunções adversativas” – a partir da apreciação de seis resumos acadêmicos.

De forma mais ampla, é pertinente dizer que nossos olhares incidirão para o fato de que, quando da produção de um resumo acadêmico, texto percebido e descrito como um gênero “objetivo”, o locutor responsável pelo texto deixa revelar marcas de sua subjetividade e põe em cena outros personagens, isto é, outros pontos de vista. Assim sendo, por meio dessas marcas, aqui, os operadores de contraposição, é construída a argumentatividade almejada pelo locutor/produtor do texto, em relação à forma como o texto produzido deve ser percebido.

Para tal empreendimento, analisamos, a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva, os elementos já mencionados em seis resumos acadêmicos publicados em anais e revistas de congressos nacionais/internacionais, com o intuito de mostrar que não apenas a língua é argumentativa, mas também o é o uso que dela fazemos, conforme salienta Espíndola (2004), e que a questão da “objetividade” dispensada a esse gênero é apenas uma pretensão, visto que nossas intenções, enquanto seres falantes e atuantes na sociedade, ficam registradas em nossos textos, sejam eles escritos ou orais.

O presente capítulo segue a seguinte estrutura organizacional: inicialmente, apresentaremos uma breve discussão sobre a Teoria da Argumentação na Língua e, ainda, sobre a questão da Teoria da Polifonia. Quanto a esta primeira parte, é preciso que se destaque que não há intenção de esgotar tais temas por dois motivos, a saber: o espaço consideravelmente limitado para expor todas as questões teóricas e, segunda análise, pelo fato de evitar repetições de apresentações teóricas, considerando a existência de outros textos que versarão sobre os mesmos postulados teóricos. Em um segundo momento, faremos uma explanação sobre as questões que envolvem os operadores argumentativos e discutiremos a relação entre os operadores de contraposição e a existência de um enrolamento direto com a presença da polifonia nos resumos. Isto é, a presença de outras vozes no interior de mesmo enunciado/texto. Com foco em um terceiro momento, algumas considerações a respeito do gênero resumo acadêmico serão apresentadas ao leitor, a partir dos postulados desenvolvidos por Bakhtin (2000), responsável pelas pesquisas iniciais sobre os gêneros do discurso, observações estas que serão seguidas por pesquisas mais recentes sobre o gênero aqui em análise.

Seguindo essa ordem, em um quarto momento, serão apresentadas as análises de seis resumos acadêmicos, quando buscaremos identificar e descrever a utilização dos operadores de contraposição nesses resumos, além de expor os efeitos de sentido possibilitados pela utilização de tais elementos nos resumos. Por último, com o objetivo de dar um caráter conclusivo ao nosso texto, apresentaremos as considerações pertinentes à relação estabelecida entre as análises empreendidas neste trabalho, com base no apanhado teórico posto à tona.

1 A Teoria da Argumentação na Língua Ducrotiana: breves palavras necessárias

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 ao apresentá-lo a seu interlocutor, o locutor está apresentando seu ponto de vista sobre o mundo.

Logo, a Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por Ducrot e colaboradores (1983, 1988, 1994), para quem a argumentação está inscrita na língua e à qual nos filiamos, opõe-se à concepção tradicional de sentido de um enunciado. De acordo com a visão tradicional que se tem (ou se tinha) de sentido, são três os tipos de indicações de sentido de um enunciado apresentados

pela perspectiva tradicional, a saber: a) objetivas: que representam a realidade e correspondem ao aspecto denotativo; b) subjetivas: que indicam a atitude do locutor frente à realidade e apresentam um aspecto de conotação; e c) intersubjetivas: que se referem às relações do locutor a quem se dirige.

Esses três aspectos poderiam ser descritos da seguinte forma, a partir da observação do enunciado abaixo, no exemplo 01.

Exemplo 01:

Emmanuel é inteligente!

Conforme Ducrot (1988), ratificando sua crítica à noção tradicional de sentido, detalha que o aspecto objetivo estaria relacionado com a descrição de Emmanuel; o aspecto subjetivo teria relação com o fato de o locutor (produtor do texto) ter alguma espécie de admiração pela inteligência de Emmanuel e, por sua vez, o aspecto intersubjetivo tem relação direta com o objeto do locutor ao apresentar tal enunciado, em função do que almeja do ouvinte/interlocutor. Assim, se “Emmanuel é inteligente!”, característica esta que é levada em conta pelo locutor do enunciado, o seu interlocutor pode “confiar e esperar bons resultados daquilo que for reservado a Emmanuel”.

Em seus estudos, Ducrot (1988) defende que nas próprias indicações objetivas, mesmo com a essência referencial ou descritiva, já existe uma carga de argumentatividade, pois a própria descrição da realidade ou referenciação se dá através de escolhas dentre as palavras disponíveis na língua. Assim, a atitude do locutor influi no modo como descreve essa realidade e procura atrair a atenção do interlocutor para o que está sendo dito. Confirmando tal posicionamento do autor, podemos observar que a palavra (o adjetivo) “inteligente”, imputado a Emmanuel, não apenas o caracteriza, mas em relação ao ouvinte, esse adjetivo funciona de forma argumentativa, dada a força/orientação argumentativa que dará ao enunciado e que resultará na aceitação, pelo outro, daquilo de foi apresentação no conteúdo proposicional.

De acordo com essa visão, o autor reorganiza as indicações de sentido e afirma que não há neutralidade ao se representar a realidade e que, por isso, os aspectos ditos “objetivos” passam a não existir nessa teoria. Ducrot (1988) unifica, então, os aspectos subjetivos e intersubjetivos e passa a chamá-los de *valor argumentativo* dos enunciados que, por sua vez, corresponde à orientação dada pela palavra ao discurso e que determina, ainda, as possibilidades ou impossibilidades de continuação determinadas pelo seu uso. Ademais, segundo Ducrot (1988), na

própria língua há elementos que têm a função de determinar o modo como o que está dito é construído.

Esse direcionamento denuncia a pretendida orientação neutra, ressaltada nas cartas oficiais, principalmente no caso dos ofícios, como bem resalta Silveira (2005, p. 119), quando afirma que “[...] no caso dos ofícios, as relações interpessoais são mantidas formalmente, e recebem um tratamento de suposta neutralidade, em favor de uma recomendada objetividade”.

Para se compreender melhor a Teoria da Argumentação, é imprescindível entender as noções de frase, enunciado e discurso. A frase, nessa perspectiva, é entendida como aparente descrição da realidade, o que está dito ou escrito, uma entidade teórica que não pode ser observada. De acordo com essa visão, o enunciado é uma das múltiplas realizações da frase, uma realidade empírica. E o discurso, por sua vez, é concebido como uma sucessão de enunciados.

Os estudos que compreendem a Teoria da Argumentação na Língua compreendem diversas etapas, desde o a publicação de *L'argumentation dans la langue* (1983). No entanto, como já pontuamos anteriormente, não é objetivo nosso traçar todo o panorama perpassado por essa teoria. Ainda assim, chamamos atenção para um breve retrospecto dessas etapas, mas ressaltando uma leitura mais completa a partir das referências indicadas ao final deste texto, com o objetivo de um maior aprofundamento em relação aos estudos ducrotianos sobre a argumentação.

De antemão, é relevante ressaltar que a Teoria da Argumentação na Língua é constituída por quatro etapas, a saber: *Descritivismo Radical*, *Descritivismo Pressuposicional*, *A argumentação como constituinte da significação* e a *Argumentatividade Radical*. No primeiro momento, de forma bem sintética, é possível dizer que língua e argumentação eram vistas de forma separadas, tendo em vista que tal teoria, em sua base, é de inspiração estruturalista. Para Ducrot (1988), portanto, nesse primeiro momento, a estrutura linguística não guardaria qualquer relação com a argumentação presente no enunciado.

A partir da segunda etapa, *Descritivismo Pressuposicional*, de forma discreta, a argumentação é sugerida a partir da relação entre enunciados elaborados com elementos como “pouco” e “um pouco”. O autor chega, inclusive, a afirmar que não há muita diferença entre essas duas primeiras etapas, tendo em vista que a segunda é, na verdade, um ajuste do posicionamento apresentado na primeira etapa. Assim, nessa segunda etapa, a orientação argumentativa estaria presente na percepção que o leitor/ouvinte teria a partir dos conteúdos proposicionais presentes nos enunciados elaborados com “pouco” ou “um pouco”.

Logo, entre os enunciados do exemplo abaixo:

Exemplo 02:

João dormiu pouco: logo, não pode dirigir” e

João dormiu um pouco: logo pode dirigir”,

haveria uma orientação argumentativa, possibilitada pelas expressões “pouco” e “um pouco” que orientaria o leitor/ouvinte para a produção de conclusões diferentes.

De posse de uma gama maior de exemplos de enunciados com operadores argumentativos, Ducrot (1988), na terceira etapa, *A argumentação como constituinte da significação*, ressalta que uma possível ideia de quantidade entre “pouco” e “um pouco” deve ser abandonada, tendo em vista que nos dois casos do exemplo anteriormente apresentado, João havia dormido. O fato que reside na diferença entre os operadores “pouco” e “um pouco” reside, agora, na orientação argumentativa e, sendo assim, para o autor, a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, conduzindo, assim, o destinatário para uma ou outra direção.

Ainda que a argumentação na língua já seja percebida totalmente na terceira etapa, Ducrot (1988) continua a apresentação da quarta etapa, *A Argumentatividade Radical*, e afirma que, dentro da própria estrutura da língua, há elementos que funcionam como a ossatura interna dos enunciados. Logo, para esse autor, há expressões na língua que por si mesmas têm um valor argumentativo. A argumentação, dessa forma, estaria inscrita na língua, conforme o autor.

Outros estudos mais recentes, desenvolvidos em parceria com Marion Carel (2005), reservam um olhar para a questão dos Blocos Semânticos. Antes disso, é importante que se diga que há ainda a Teoria dos *Topoi* e a dos Modificadores. No entanto, considerando a não utilização, neste capítulo, dessas duas últimas teorias, não teceremos maiores comentários. Para uma melhor compreensão desses outros pontos teóricos, como já assinalamos anteriormente, recomendamos a leitura das obras constantes nas referências do nosso texto.

Além dessas noções preliminares, para este estudo, é importante compreender outro conceito inserido por Ducrot (1987) nos estudos linguísticos, como é o caso do termo *polifonia*, que será melhor detalhado no próximo tópico.

1.2 A noção de polifonia nos estudos linguísticos

Assim como rompeu com a tradição, no que diz respeito às indicações de sentido de enunciado, Ducrot (1988), quebra a tradicional crença na unicidade do sujeito, mostrando que em um mesmo enunciado existem diferentes sujeitos em cena.

O termo polifonia, que significa várias vozes, serve, na Teoria Polifônica da Enunciação, para designar os locutores e enunciadores presentes no discurso. Usado por Ducrot nos estudos linguísticos como empréstimo, esse termo foi utilizado, inicialmente, por Bakhtin (2000), inspirado na composição musical em que várias vozes são superpostas, para caracterizar, em seus estudos sobre literatura, mais especificamente a partir da análise dos romances de Dostoievski, para exemplificar uma espécie de texto no qual a voz do personagem é tão plena como a voz do autor, não havendo, portanto, subordinação.

Para a efetiva compreensão da teoria polifônica, é imprescindível a compreensão de alguns conceitos, tais como: sujeito empírico, locutor e enunciador.

O sujeito empírico (SE), segundo Ducrot (1988), é aquele que produz o enunciado. Já o locutor (L), é aquele a quem é atribuída a responsabilidade pelo enunciado. De acordo com o estudioso, há marcas linguísticas que indicam a possibilidade de identificação do locutor (L), a saber: pronomes pessoais (eu, me, mim) ou, em alguns casos, marcas espaciais ou temporais como *aqui, agora*, por exemplo. O enunciador (E), explica o teórico, traz os diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado, ou seja, as perspectivas abstratas.

Outra distinção importante na teoria polifônica da enunciação é a diferença entre a *polifonia de enunciadores* e a *polifonia de locutores*.

De forma sintética, podemos explicar que a polifonia de enunciadores ocorre quando o locutor apresenta perspectivas diferentes no enunciado. De acordo com Ducrot (1988), esse tipo de polifonia pode ocorrer em situações como o humor, a ironia, a pressuposição, a negação e em enunciados com o *mas*, apresentado como elemento ativador de polifonia por excelência, como é o caso do enunciado: “O tempo está muito agradável para uma caminhada na praia, mas estou com dor de cabeça”. A presença das diversas vozes estaria, nesse enunciado, marcada pela existência de um enunciador que diz “O tempo está muito agradável para uma caminhada na praia”, de um enunciador que conclui “Vamos à praia”, de um terceiro enunciador que afirma que “estou com dor de cabeça” e de um quarto enunciador que se coloca como conclusão do terceiro enunciador e apresenta a conclusão de que “Não vamos à praia”.

Os enunciadores são compreendidos por Ducrot (1987), 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.

Ainda, segundo o referido teórico, o locutor pode se posicionar em relação aos enunciadores de algumas formas: identificando-se, aprovando um ponto de vista ou opondo-se a ele. Tais comportamentos podem ser explicados da seguinte forma: 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 “[...] o locutor indica que está de acordo com esse enunciado [...]”, 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: João deixou de beber cachaça.

O terceiro posicionamento possível do locutor frente aos enunciadores é o de se *opor*, ou *rechaçar*, um desses pontos de vista. Um exemplo clássico de rechaço pode ser identificado, também, em enunciados elaboradores com o operador “mas”, como em: “Ele é enfermeiro”, apresentado como resposta a um enunciado que afirma que “João é enfermeiro”.

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.

Destacamos, aqui, um breve espaço para observarmos que elementos que são comumente apresentados como gramaticais e que têm por função ligar/unir termos sintaticamente equivalentes, em nossas análises, apresentaram-se como ativadores de polifonia, como já fora previsto pela teoria aqui adotada. Tais elementos são apresentados, pelos manuais didáticos, e algumas gramáticas, como conjunções coordenativas, enquanto a Teoria da Argumentação na Língua os trata como operadores argumentativos, uma vez que eles são responsáveis por orientar argumentativamente os enunciados para possíveis e determinadas conclusões. Prova desse fato, é o

exemplo que acabamos de pontuar no parágrafo acima, considerando os enunciadores que são postos em cena por meio da utilização do operador argumentativo “mas”, no enunciado analisado.

Quanto à polifonia de locutores, segundo Ducrot (1987, p. 185), pode ser encontrada no discurso relatado em estilo direto, como no seguinte exemplo exposto pelo estudioso:

Exemplo 03:

João *me* disse: *eu* virei.

Há, no enunciado anterior, dois locutores, a saber: o locutor L1, que é responsável por todo o enunciado “João me disse: eu virei.” e o locutor L2, responsável pelo segmento “eu virei”. Assim, Ducrot (1987), ao observar que no enunciado a presença dos pronomes “me” e “eu”, pertencentes a locutores distintos, mostra como no mesmo enunciado podem existir várias vozes em cena, responsáveis pelos segmentos no enunciado.

A ocorrência de polifonia de locutores também pode se dar pelo discurso relatado, pelas aspas, uma das formas de argumentação por autoridade e por outras formas que não serão trabalhadas neste trabalho.

2 Os operadores de contraposição e a presença da polifonia de enunciadores

Apoiada nas pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos da Teoria da Argumentação na Língua, Koch (2004), apresenta, ao dedicar-se ao estudo dos operadores argumentativos, expressão cunhada por Ducrot e colaboradores no interior da Semântica Argumentativa, que há dois tipos de operadores: os do tipo lógico e os do tipo discursivos ou argumentativos.

Os operadores do tipo lógico, segundo Koch (2004, p.120), são aqueles utilizados com a função de ligar “[...] apenas proposições dentro do mesmo enunciado, transformando predicados simples em complexos e dando origem a frases ligadas [...]”. Nesse caso, denominam-se operadores do tipo lógico aqueles presentes nas orações subordinadas. Esse tipo de operador, ainda consoante a autora, são constituintes das proposições compostas como as copulativas, disjuntivas, condicionais, causais, relativas e descritivas. Como exemplo de um operador do tipo lógico, a autora apresenta:

Exemplo 04:

Se a alma é espiritual, ela é imortal.

No exemplo 04, o operador do tipo lógico “se” faz-se presente em uma proposição do tipo condicional, que, conforme a autora (2004, p. 124), “[...] são proposições formadas de duas partes ligadas pela conjunção se, em que a primeira, que encerra a condição, constitui o antecedente e a segunda, o conseqüente”.

Quanto aos operadores do tipo discursivo ou argumentativo, ainda conforme essa autora (2004, p. 120), são aqueles que “[...] aparecem não só entre as orações de um mesmo período, mas também encadeando orações de períodos diferentes ou encadeando parágrafos diferentes.”

No tocante aos tipos discursivos ou argumentativos, Koch (2004, p. 130) afirma que:

Muito mais importantes, porém, do ponto de vista da enunciação, são as relações do tipo discursivo, a que, como dissemos, se podem dominar também de pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas, e que são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos de enunciados, cada um dos quais resultante de um ato de linguagem particular. Esse encadeamento é feito, geralmente, por meio dos operadores argumentativos (ou operadores do discurso).

O exemplo 05, apresentado pela autora, ilustra muito bem o excerto acima.

Exemplo 05:

Conversei ontem com seu pai, tanto que ele estava gripado.

Um dos locutores já havia afirmado que “seu pai estava gripado”. Assim, um segundo locutor (L2), com o propósito de verificar/comprovar, afirma e, possivelmente, retoma o enunciado dito anteriormente pelo locutor L1.

Vejamos a representação com a retomada desse exemplo:

L1 – Meu pai está gripado.

L2– Conversei com seu pai, tanto isso é verdade que pude verificar que ele estava gripado.

Assim, consoante Koch (2004, p. 130), “[...] a segunda proposição não se relaciona sintaticamente com a primeira, mas sim com o modo de afirmação, estabelecendo um elo com as condições subjetivas da enunciação”.

Mas, ainda conforme a autora (2004, p.120), adotar essa proposta de classificar os operadores em tipos lógicos ou discursivos “[...] exigiria, evidentemente, uma reclassificação das conjunções usualmente consideradas como coordenativas e como subordinativas pelas gramáticas tradicionais”.

Para Koch (1999, p. 17), então, é pertinente dizer que os operadores têm como função relacionar semanticamente elementos no interior do texto, essenciais para a interpretação do mesmo. A pesquisadora afirma ainda que “A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”. O funcionamento dos operadores argumentativos, quando da produção textual, pode ser percebido, portanto, como um recurso coesivo.

Dessa forma, a autora (2007, p. 31-38) apresenta a seguinte classificação dos operadores:

- A) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive.
- B) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de..., etc.
- C) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.
- D) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc.
- E) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como, etc.
- F) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois, etc.
- G) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.).
- H) Operadores que tem por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora, etc.
- I) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total: um pouco e pouco.

As noções de escalas, bem de como de classe argumentativa, apontadas por Koch (2007) são apresentadas anteriormente por Ducrot (1981). Para esse autor (1981, p. 180), uma classe argumentativa, CA, é percebida na situação em que o locutor “[...] coloca dois argumentos p e p` na C.A. determinada por um enunciado r, se ele considera p e p` como argumentos a favor de r”. Assim, um exemplo de classe argumentativa pode ser visto em:

Exemplo 06:

João é um excelente aluno (conclusão –R), baseada em argumentos como:

- ✓ entrega os trabalhos em dia,
- ✓ participa das aulas,
- ✓ tem um bom comportamento.

É pertinente pontuar que os três argumentos têm o mesmo “peso” e são favoráveis à conclusão elaborada pelo ouvinte/interlocutor, a de que “João é um excelente aluno: não só entrega os trabalhos em dia, participa das aulas, mas também tem um bom comportamento”.

Em relação à noção de escala argumentativa, EA, ela ocorre, para o referido autor (1981, p. 181), quando o locutor “[...] toma p` como um argumento superior a p ou (mais forte que p). Um exemplo de escala pode ser observado no enunciado que se segue:

Exemplo 07:

O baile foi um grande sucesso (conclusão –R), baseada nos argumentos:

- ✓ esteve presente uma considerada quantidade de alunos
- ✓ estiveram presentes professores e pais de alunos
- ✓ esteve presente o reitor da universidade.

É possível observamos que há uma gradação na qualidade/força dos argumentos apresentados e a junção de todos eles em um único enunciado poderia se estabelecer da seguinte forma: “O baile foi um grande sucesso: esteve presente uma grande quantidade de alunos, estiveram presentes professores e pais de alunos e até (inclusive, até mesmo) o reitor da universidade”. Nesse caso, a presença do reitor, último argumento, configura-se como o argumento mais forte para a conclusão de que o baile foi um sucesso.

Ainda dentro da perspectiva do funcionamento dos operadores nos enunciados, Espíndola (2005, p. 19), ao tratar da Argumentação na linguística, ressalta 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.

Diante do posicionamento dessa pesquisadora, entenderemos que os operadores argumentativos, além de funcionar como elos coesivos, uma vez que podem articular não apenas enunciados, mas porções maiores de textos, atuam de forma argumentativa no texto. Assim, utilizaremos a expressão “operadores argumentativos”, em sentido estrito.

Ressaltamos, ainda, que, conforme apontamentos postulados por Ducrot (1987), alguns operadores argumentativos funcionam como índice de polifonia, possibilitando a presença e identificação de mais de um ponto de vista no enunciado, como foi vislumbrado anteriormente.

3 Sobre o gênero resumo acadêmico: algumas considerações

Conforme Bakhtin (2000), os gêneros são construídos nas diversas esferas sociais da comunicação/atividade humana. Pensando dessa forma, é possível dizer que os resumos são produtos que atendem a diversas necessidades presentes em nosso cotidiano. Assim, se alguém solicita que você resuma o filme a que você assistiu, será preciso apresentar, de forma escrita ou oral, um resumo, bem como precisará produzir um resumo de um texto/livro lido, se assim for solicitado pelo professor.

Tendo em vista a relativa estabilidade dos enunciados, Bakhtin (2000) destaca que os gêneros são tipos de enunciados constituídos por três elementos: o conteúdo proposicional, o estilo e a composição composicional. O conteúdo temático tem por característica o assunto que o locutor tem por objetivo apresentar. Como estamos discutindo o resumo acadêmico, o conteúdo temático poderá ser o mais diverso possível e essa multiplicidade de ocorrência pode ser explicado pelo fato de que cada congresso exigirá um determinado assunto, seja ele da área de saúde, informática, direito ou da área de humanas.

No tocante ao estilo, esse mesmo autor assevera que tal elemento diz respeito à “[...] seleção operada nos recursos da língua”. Assim sendo, é preciso que se destaque que o estilo do resumo acadêmico é extremamente formal, considerando o meio acadêmico no qual o texto irá circular. Logo, o estilo pode ser compreendido como os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que se fazem presentes na estrutura de uma língua e que serão selecionados, a partir da necessidade do produtor do texto, o que irá depender das intenções contextuais. Explicando tal questão de outra forma, o estilo está diretamente conectado com a relação interacional que envolve os interlocutores. Assim, tomando como exemplo o gênero discursivo “carta pessoal” esta tanto pode apresentar um estilo mais informal quanto formal, a utilização de um estilo ou de outro irá depender dos objetivos que englobam a interação e o grau de proximidade que envolve os indivíduos dessa interação.

No tocante à estrutura composicional, os resumos são produzidos a partir de orientações previamente estabelecidas ou as regras próprias de cada evento/congresso ou revista. Nesse caso, as entidades responsáveis pela divulgação dos textos elaboram o formato que deverá ter o resumo. Ao produtor do texto, cabe, portanto, obedecer às regras, sob pena de não ter o seu texto aceito para uma possível publicação.

Dessa forma, considerando os elementos pontuados por Bakhtin (2000), quanto ao atendimento à funcionalidade de um gênero discursivo, é pertinente pontuar que o gênero resumo acadêmico é derivado de um gênero maior, o “resumo” que por sua vez pode ser desmembrado em outros tantos gêneros, a saber: resumo de telenovela, resumo escolar, resumo de filme, resumo jornalísticos, dentre outras formas.

O ato de resumir, conforme o Houaiss (2001, p 384) está diretamente relacionado com a ação de “[...] sintetizar, limitar-se, reduzir-se, representar em ponto menor”, enquanto o resumo é tomado como a “[...] condensação em poucas palavras, representação, redução e conversão [...]”. Diante da concepção exposta no supracitado dicionário, é possível entender que essa ação de ‘resumir’ 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 por meio dos quais exporemos nossos pontos de vista sobre um determinado assunto.

É levando em conta a quantidade de informação elaborada, e que precisam ser expostas nas sociedades, que Guimarães (2005) nos lembra que a produção de resumos ganhou notoriedade no contexto científico e internacional a partir da explosão do conhecimento com o grande número de informações produzidas na segunda metade do século XIX, considerando-se, sobretudo, a grande quantidade de periódicos e a diversidade no tocante à literatura científica e técnica o que, de certa maneira, tornava a leitura de todos os textos produzidos uma ação inexecutável. Assim, diante da demanda dos textos apresentados à sociedade, veio à tona a urgência por uma forma mais ágil e um por um acesso a uma quantidade de informação: o resumo.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 152), o resumo de artigo científico tem por objetivo “[...] sumarizar, indicar e predizer, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue”. Também seria a função do resumo ajudar o leitor no momento da pesquisa, visto que quanto mais completo for o resumo, mais informações o leitor encontrará sobre o assunto/tema que está pesquisando.

Ainda conforme as autoras citadas anteriormente, o resumo possui também a função de persuadir o leitor a ler o restante do texto, ou seja, o texto integral. Em se tratando do envio de um

resumo para avaliação de pareceristas em um evento/congresso, quando da sua produção, aquele que deseja ter seu resumo aceito, deve estar atento a algumas “condições/normas” dos eventos. Assim, é importante saber que os resumos não podem ser feitos de qualquer forma, mas apresentam estruturas “quase” de formulários, a saber: objetivo, marco teórico, metodologia, possíveis resultados/discussão e conclusão, estrutura essa que deve ser obedecida.

Cabe ainda, aqui, pontuar que, no caso do resumo acadêmico, tal forma textual se enquadra no grupo dos gêneros denominados de formulaicos, uma vez que toda a sua produção é guiada por uma série de normas e passos, ou seja, há uma certa maneira de fazê-lo: entre 200 e 300 palavras, entre três e cinco palavras-chave apresentar objetivos, fundamentação teórica, metodologia, possíveis resultados e/ou considerações finais/parciais.

Segundo apontamentos de Silva e Mata (2002), é possível assinalar, em relação ao resumo, levando em consideração o “uso e a função social do gênero”, que essa espécie de texto é um gênero textual produzido e consumido pela comunidade acadêmica. Caracteriza-se, dessa forma, como uma das práticas discursivas do mundo acadêmico/científico, cujo fim é o de apresentar, de forma breve, informações de cunho teórico e metodológico, sobre o trabalho que será apresentado em forma de comunicação, oficina, palestra, conferência ou minicurso.

Seria, então, a partir do exposto acima, função do resumo, apresentar pistas ao seu interlocutor, possibilitando, assim, um reconhecimento do assunto que será tratado/abordado no texto integral. Dessa forma, poderíamos pensar no resumo de um artigo científico como um cartão de visitas, no qual o “vendedor”, ao entregar ao seu “cliente” com o objetivo de vender seu produto (ter seu artigo aceito), permite que este veja, em um primeiro momento, as principais qualidades/atributos de seu produto (texto/artigo).

Silva e Mata (2002) ainda destacam a existência de pelo menos dois blocos de resumos, que serão, aqui, adaptados por nós, nos quadros 01 e 02.

Quadro 01: 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 | O autor do resumo tem acesso a algumas informações sobre os capítulos, mas não ao texto | É veiculado em cadernos de TV de jornais de grande circulação. |

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| | resumitivo dos fatos que serão desenvolvidos nos próximos capítulos. | escrito, logo, a natureza do texto-fonte é diferente, o que interfere na configuração do gênero. | |
| 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. | È veiculado em revistas publicadas para o público vestibulando, além de jornais, revistas e sites específicos. |

Fonte: SILVA; MATA, 2002, p. 125.

No primeiro quadro podem ser vistos os resumos que são produzidos, todianamente, nas mais diferentes esferas da sociedade, mas sem possuir, necessariamente, um caráter acadêmico. No entanto, 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 [...]”, ou seja, 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, os resumos, tanto o acadêmico quanto escolar, estão inseridos 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 02, que segue, é possível observarmos alguns resumos produzidos e consumidos na esfera acadêmica, ainda a partir de Silva e Mata (2002), também adaptados por nós:

Quadro 02: Tipos de resumos produzidos na esfera acadêmica.

| 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 02, 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”.

Assim sendo, dada à imprecisão, de certa forma, no que tange a uma classificação dos tipos de resumos e tendo em vista que tanto os resumos para congressos, como aqueles publicados em revistas e sites especializados circulam no meio acadêmico, iremos denominar, aqui, de resumos acadêmicos todas essas espécies de resumos, tendo em vista sua função comunicativa no contexto em que circulam. No entanto, destacamos que excluem-se desse grupo os resumos de telenovela, de filmes e outros que não são produzidos na academia.

Destacamos ainda que, dentre os principais elementos linguístico-discursivos que se fazem presentes no interior do gênero resumo acadêmico, e que introduzem orientações argumentativas, os operadores argumentativos são os mais recorrentes e que o funcionamento argumentativo dos operadores será demonstrado nas análises dos seis resumos trazidos para este capítulo, como forma de comprovar nossos apontamentos, nos textos que serão apresentados a seguir.

4 Os operadores de contraposição como marcas argumentativas nos resumos acadêmicos¹⁴: momento de análises

¹⁴ Os resumos que configuram nossas análises fazem parte de uma tese de doutorado defendida no PROLING (Programa de Pós-Graduação em Linguística), da Universidade Federal da Paraíba, em março de 2015. A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque na descrição e interpretação dos efeitos de sentido dos elementos de contraposição, ainda que tenhamos observado também a quantidade de ocorrências dos operadores de contraposição. É importante destacar, também, que tal

Apresentamos, a seguir, as análises dos nossos seis resumos acadêmicos. Conforme pode ser observado na nota de rodapé abaixo, os textos trazidos para este artigo fazem parte de uma pesquisa maior e, com a intenção de não identificarmos sujeitos, informações como título e nome dos autores foram suprimidas.

O processo de análise obedeceu à seguinte ordem: leitura dos resumos, identificação e descrição dos operadores de contraposição e análise dos efeitos de sentido que tais operadores conferiram aos textos, observando, evidentemente, a polifonia de enunciadores presente no texto bem como o posicionamento do locutor. Todas essas ações têm o intuito de mostrar que os operadores, muito mais do que elementos que servem para unir termos com mesmos valores sintáticos, são elementos que orientam os enunciados para determinadas conclusões, uma vez que exercem e aplicam argumentatividade aos nossos discursos, ainda que tais discursos sejam, antecipadamente, apresentados como “objetivos”.

RESUMO 01:

Mapas Conceituais são ferramentas gráficas para organização e representação de conhecimento. 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. 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.

Com base na leitura do resumo 01, percebemos a existência do operador de contraposição *contudo*. A partir da observação da presença de tal operador, é possível identificarmos pelo menos quatro enunciadores, ou pontos de vista, colocados em cena pelo locutor responsável pelo texto, como elementos constituintes para a construção da argumentação do locutor, tais como:

empreendimento é composto por uma análise que compreende um total de trezentos resumos coletados entre os anos de 2011 e 2012, em diferentes suportes (sites de revistas eletrônicas e anais de eventos nacionais e internacionais. Além disso, esse conjunto de resumos está relacionado a diversas áreas, a saber: engenharia, linguística e informática.

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 da análise desse fenômeno.

E3: Identificamos, **contudo**, a ausência de referências consistentes que permitissem a caracterização desta área de pesquisa.

E4: Não há investigações que dão conta da análise desse fenômeno.

É pertinente pontuar, ainda, que E2 e E4 são totalmente opostos, isto é, o operador de contraposição “contudo” funciona como operador argumentativo que irá orientar, a partir da apresentação de E1 e E3, a produção de conclusões que são contrárias. O locutor do texto, responsável pela produção do enunciado como um todo, diante desses quatro pontos de vista postos por ele em cena, assume o seguinte posicionamento: rechaça E2, identifica-se com E3 e E4 e aprova E1.

É salutar observar também que a ocorrência do operador de contraposição “contudo” decorre, conforme o locutor do texto, do fato da não existência de investigações que deem conta da construção de mapas conceituais, daí, para tal locutor, sua pesquisa, apresentada aqui no resumo, tem relevância. Esse posicionamento do locutor, enquanto justificativa de sua pesquisa, é apresentado, na continuidade do texto, pelo operador “portanto”, operador que introduz uma conclusão relativa aos argumentos expostos anteriormente, a saber, algo como: “não há investigações, portanto irei apresentar referências que ajudem essa área”.

Argumentativamente falando, o locutor fez uso de dois operadores para não apenas apresentar pontos de vista diferentes, mas para, de forma intencional, mostrar a importância que sua pesquisa tem na área de pesquisa por ele referida. Ressaltamos que, ainda que o segundo operador, o “portanto”, não faça parte do grupo dos operadores de contraposição, considerando o gênero aqui em análise, não poderia ser deixado à margem dos nossos olhares, tendo em vista a sua função e contribuição para a construção da argumentação no todo do texto.

RESUMO 02:

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.

No resumo 02, temos a presença do operador argumentativo **porém** como elemento de contraposição. Ainda a partir de uma visada em relação ao texto, é perceptivo que tal operadores coloca em cena quatro enunciadores distintos, a saber:

- E1: Alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos sob esta aplicação,
E2: o papel do tutor está sendo considerado
E3: **porém** não abrangem um ator importante neste processo: o tutor.
E4: o papel do tutor não está sendo considerado.

Mais uma vez, o operador é posto/utilizado como forma de orientar argumentativamente os enunciadores E1 e E3 para a produção de conclusões que serão opostas, como é o caso de E2 e E4. Dessa forma, podemos observar que a conclusão elaborada apenas com base em E1, no caso, E2 (o papel do tutor está sendo considerado) se opõe à conclusão E4 (o papel do tutor não está sendo considerado) que, por sua vez, é elaborada a partir da leitura de E3. O locutor, frente a esses enunciadores, aprova E1, identifica-se com E3 e E4 e rechaça E2.

Além disso, considerando que o resumo será avaliado por uma banca parecerista, podemos observar, na continuidade do texto que o autor responsável pelo resumo justifica a importância do seu trabalho justamente pelo fato de ele, o estudo, perceber a “não importância” dada ao tutor e, por isso mesmo, pensar essa função tão significativa para a questão do ensino a distância.

O que notamos é que além a argumentação, nesse caso, não fica restrita apenas ao uso dos operadores, mas durante todo o posicionamento do locutor, ao trazer para seu texto argumentos que corroboram a importância de sua pesquisa e, conseqüentemente, a urgência de ter seu texto/resumo/artigo aceito.

RESUMO 03:

Neste trabalho, apresentamos um novo sistema de apoio ao ensino/aprendizagem via Web, o iComb. Também apresentamos alguns experimentos didáticos com a atual proposta do iComb. Este sistema é baseado na experiência do Combien?, desenvolvido pela Université Pierre et Marie Curie, que tem bons recursos para auxílio à resolução de exercícios ligados a análise combinatória, **mas** apresenta limitações quanto à incorporação de novos exercícios e principalmente apresenta restrições para seu uso via Web. Uma inovação advinda deste projeto é que o iComb pode ser integrado a sistemas gerenciadores de cursos, como o Moodle. Além disso, o iComb pode ser incorporado a páginas pessoais, redes sociais e blogs, na forma de um “widget”.

No resumo 03, observamos a ocorrência do operador de contraposição “mas”, linguisticamente apresentado como operador argumentativo por excelência. Tal elemento, assim como nos demais casos, ativa a polifonia, isto é, a presença de quatro enunciadores, como podemos constatar no esquema polifônico abaixo:

E1: Este sistema é baseado na experiência do Combien?, desenvolvido pela Université Pierre et Marie Curie, que tem bons recursos para auxílio à resolução de exercícios ligados a análise combinatória

E2: o sistema é adaptável ao ambiente moodle.

E3: **mas** apresenta limitações quanto à incorporação de novos exercícios e principalmente apresenta restrições para seu uso via Web

E4: o sistema não é totalmente adaptável ao ambiente moodle.

No caso do resumo 03, percebemos que o ponto de vista de E1 é que o sistema “Combien?” funcionará como uma ferramenta que auxiliará o trabalho com análise combinatória. O fato de ajudar, portanto, não é rechaçado totalmente em E2, visto que, mesmo apresentando limitações quanto ao seu uso e objetivo, ainda assim, o sistema ajudará, de alguma maneira, como é mostrado em E4.

O locutor, dessa forma, responsável pelo enunciado como um todo, adota o seguinte posicionamento frente aos enunciadores: rechaça parcialmente E2, pois o fato de o “sistema não ser totalmente adaptável à internet” (E4), não indica que ele não seja “seja adaptável” de alguma forma.

O sistema não é totalmente, mas o é de alguma outra maneira, por isso não há um rechaço total. Esse rechaço parcial pode ser justificado pelo fato de o sistema apresentar limitações, isto é, por ele “ser adaptável”, mas apenas em parte.

A identificação com E3 e E4 ocorre quando esses enunciadores são apresentados e assumidos pelo locutor, bem como a aprovação de E1 ocorre quando o locutor dá sua concordância em relação ao ponto de vista de que o sistema “tem bons recursos para auxílio à resolução de exercícios ligados à análise combinatória”.

Assim como nos resumos anteriores, percebemos que o operador presente no texto é utilizado para dar ainda mais força argumentativa ao conteúdo apresentado. Prova disso é o elemento “além disso” que o locutor traz à tona no último período do seu resumo. Considerando que o operador “além disso” soma argumentos a favor de uma mesma conclusão, tal ocorrência só reforça a nossa ideia de que a argumentação vem sendo construída ao longo de todo o texto e é reforçada, através da presença dos vários pontos de vista, com os operadores de contraposição.

RESUMO 04:

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 resumo 04, 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 polifônico 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 entre os vários pontos de vista postos em cena pelo locutor, 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, tal compreensão é justificada pela presença da expressão “não é suficiente”, que faz com que o leitor entenda que ainda que não seja suficiente, há uma ajuda.

Nesse caso, podemos dizer que há aí uma avaliação por parte do locutor do texto diante do conteúdo apresentado e 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.

RESUMO 05:

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, no resumo de número 05, 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

Um olhar mais acurado sobre os quatro enunciadores nos permite dizer que E1 conduz a uma conclusão, E2, que será totalmente oposta àquela elaborada com base na leitura de E3, ou seja, a conclusão E4.

O elemento “todavia” que inicia a proposição presente em E3 tem papel fundamental de rechaço total, uma vez que por meio dela há uma quebra integral do que havia sido pensando, inicialmente, apenas com base na conclusão do E1. Logo, teremos E2 e E4 como conclusões opostas, função primeira do operador de contraposição.

O comportamento do locutor diante dos enunciadores presentes é: aprova E1, identifica-se com E3 e E4 e rechaça E2.

Ainda que não seja objetivo nosso aqui, não podemos deixar de destacar a presença maciça de nomes de autores (argumentação por autoridade) que o autor do resumo faz uso com o objetivo de dar mais relevância ao seu texto. Entendemos que ao trazer para a apresentação do que será a sua pesquisa nomes como STROBEL (2008), QUADROS (2004), BAKHTIN (1995), DIDONATO (2008) e GRANNIER (2005) o locutor deixa claro o lugar linguístico de onde fala e tem, com isso, a intenção de persuadir a banca parecerista quanto à aceitação do seu texto.

RESUMO 06:

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 resumo 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 polifônico 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.

Conseqüentemente, 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 ainda na leitura do resumo anteriormente apresentado, em sua íntegra, é possível afirmar que o autor faz uso de argumentação por autoridade, ao trazer para o seu texto nomes que situam sua pesquisa e, com isso, justifica não apenas a importância do seu texto, mas o fato de como o seu trabalho irá se desenvolver em uma vertente que perceberá o funcionamento dessas orações.

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 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. Ou seja, a argumentação é construída ao longo de todo o texto, pelo autor do resumo.

Considerações parciais

Conforme é possível perceber, a partir das análises aqui realizadas, a respeito do funcionamento linguístico discursivo dos operadores nos seis resumos anteriormente apresentados, esses elementos demonstraram que o seu uso foge do que é proposto por um pensamento tradicionalista, quando os tratam como simples palavras que servem para ligar palavras e orações.

Assim, vimos que a função dessas estruturas vai além de simplesmente “ligar” palavras e termos sintaticamente equivalentes, tendo em vista, de acordo com as análises, que os operadores, no gênero resumo acadêmico, ativam pontos de vista diferentes e possibilitam ao leitor perceber o posicionamento do locutor responsável pelo texto, em relação aos vários pontos de vista postos em cena.

As análises revelaram que por meio de elementos como “mas, no entanto, todavia, porém”, por exemplo, o produtor/locutor traz para o seu texto outros pontos de vista, também chamados de enunciadores, registro da polifonia de enunciadores, e que por meio da exposição desses pontos de vista o locutor apresenta posicionamentos diferentes em relação ao enunciado, seja se identificando, aprovando ou opondo-se aos enunciadores.

Os resultados mostraram, ainda, que apesar de os resumos serem espécies de comunicações com um padrão rígido de normatização, e que estabelecem relações interpessoais formais, há

também, nesses textos, espaço para subjetividade, para a intenção do locutor em produzir uma reação no interlocutor, por meio de elementos linguístico-discursivos, o que amplia a discussão sobre a neutralidade, impessoalidade e imparcialidade de determinados textos predefinidos como “objetivos”.

Diante dos resultados alcançados, pode-se perceber como o funcionamento semântico argumentativo desses elementos no gênero resumo se constitui como uma das principais estratégias argumentativas e que, embora questões como a objetividade e a impessoalidade estejam presentes nas orientações da produção de textos dessa natureza, trata-se, tão somente, de uma pretensa objetividade, visto que o uso que fazemos da língua/gem é, por natureza, argumentativo.

Pesquisas desse caráter são sempre importantes para os estudos linguísticos, não apenas por tentar descrever e analisar elementos utilizados pelos indivíduos de uma sociedade cotidianamente, mas por possibilitar um novo olhar para antigas classificações e conceitos.

Ressaltamos, também, a importância de se observar o tempo como um todo, pois, como vimos, a argumentação é um fenômeno que se processa no texto por meio de diversos recursos que muitas vezes se complementam, como é o caso da argumentação por autoridade e os operadores de contraposição, com a função maior que é a de estabelecer com o nosso interlocutor uma relação de interação, tendo em vista um determinado objetivo.

Referências

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilla e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. [1895-1975]. **Problemas da Poética de Dostoievsky**. Tradução por Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 2002a. Tradução de Problemi poétiki Dostoiévskovo. [2 edição:1997]

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão Técnica da Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP, Pontes, 1987.

_____. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global Editora, 1981.

_____. **Polifonía y argumentación**: Conferencia del Seminario Teoria de la Argumentación y Analisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

- ESPÍNDOLA, Lucienne. **A entrevista: um olhar argumentativo**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.
- _____. Retórica e argumentação. In: SILVA, Joseli.M., (____), (org). **Argumentação da língua: da pressuposição aos topoi**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. Pp. 11-20.
- 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.
- HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **A coesão textual**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. **Argumentação e linguagem**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, Graciela H. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SILVA, M. A. **Os operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico: perspectiva linguístico-discursiva**. 201 f. Tese de doutorado. João Pessoa, UFPB, 2015.
- SILVA, Jane Q. Guimarães; MATA, Maria Aparecida da. Proposta Tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º semestre. 2002. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art09.pdf. Acesso em 04 de fevereiro de 2012.
- VOGT, Carlos; DUCROT, Oswald. De magis a mas: uma hipótese semântica. In: VOGT, Carlos: **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: HUCITEC, 1980.

O GÊNERO RESENHA: PRÁTICA DISCURSIVA E POLIFÔNICA NO CONTEXTO ACADÊMICO

Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFERSA/CFP/PROFLETRAS)

Sempre que ocorre um processo de interação, em determinada língua, o locutor além de registrar dados e informações, imprime pontos de vista, posições e marcas subjetivas. Fica claro, assim, que, para alcançar os objetivos em um evento interativo, o locutor utiliza estruturas linguísticas verbais, faz escolhas lexicais para, conseqüentemente, evocar determinadas orientações conclusivas.

Na academia, por exemplo, encontra-se o gênero resenha científica. Este gênero é uma prática social discursiva em que o locutor organiza o discurso de forma que nele fiquem impressas marcas argumentativas. Para tanto, fenômenos como a modalização e a polifonia são acionados pelo locutor para marcar a sua atitude, predispor efeitos de sentido e, então, orientar conclusões sobre o dito. Nesse exercício, o locutor imprime conclusões que se espera que sejam aceitas pelo interlocutor, não como forma de ativar futuras deliberações obrigatórias, mas como estratégia argumentativa para atingir o efeito de sentido orientado discursivamente. Assim, a resenha é vista como um lugar de interação de vozes e, portanto, de impressões subjetivas, através do qual um locutor resume, elogia, critica e avalia as mais diversas produções intelectuais acadêmicas.

É sobre o gênero resenha acadêmico-científica o foco de discussão deste estudo. Mais especificamente, abordamos acerca do recurso linguístico relato em estilo indireto como estratégia discursiva para marcar subjetivamente o(s) sentido(s) do dizer. E, como forma de estruturar as discussões, o estudo aqui apresentado encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira, tendo como aporte teórico os postulados de Ducrot (1987, 1988) e Espíndola (2004), tratamos alguns aspectos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), quando, com base em Bakhtin (2006, 2010), Ducrot (1987, 1988) e Koch (2006), adentramos em uma discussão referente à polifonia de enunciadores. Na seção dois, detemo-nos acerca dos Estudos sobre a Modalização, tais como propostos por Castilho e Castilho (2002), Nascimento (2009), Cervoni (1989) entre outros. Na terceira seção, apresentamos uma análise do estilo indireto, enquanto fenômeno polifônico, em trechos de resenha acadêmica. E, por fim, na quarta seção, tecemos algumas considerações acerca do estudo em questão.

1 Teoria da Argumentação na Língua: breves considerações

O sentido de um enunciado não depende simplesmente da sua apresentação. É necessário observar que, se orientamos uma determinada conclusão, em contrapartida, a tarefa do interlocutor é identificar essa conclusão. Dessa forma, em um processo interativo de comunicação, o locutor age em função do interlocutor, orientando os efeitos de sentido em razão de determinadas conclusões. Dizemos, assim, que o locutor articula previamente um percurso para os eventos de interação, que acontecem em qualquer âmbito sociointerativo, seja virtual, seja real.

Utilizando-nos de recursos argumentativos, podemos dar ênfase, em maior ou menor grau, às orientações conclusivas para o nosso texto, ou seja, se queremos sugerir uma determinada conclusão para um enunciado, devemos procurar orientar tal conclusão.

A tese de que a argumentação consiste de forma imprescindível na língua, ou seja, a língua em si já suscita argumentação, é uma premissa básica da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), defendida por Ducrot e colaboradores. Nesta teoria, a preocupação de Ducrot (1988) é mostrar que apresentar um enunciado é argumentar, pois o locutor usa a língua de forma a registrar, através da escolha do material linguístico, marcas argumentativas que exprimem um subjetivismo que lhe é peculiar.

Ao refletir sobre as marcas argumentativas, Nascimento (2009) aponta que a escolha realizada, dentro das possibilidades que a língua oferece, deixa assinalado o ponto de vista do locutor sobre o objeto de sua interação. A subjetividade, portanto, está impressa em todos os processos de interação do locutor que, ao se expressar, orienta o interlocutor a admitir a aceção proposta no(s) enunciado(s).

Essas reflexões levam-nos a conceber que o funcionamento da nossa língua acontece nas relações sociais, nos processos interativos e que, ao apresentar um enunciado, o locutor orienta conclusões que podem ser admitidas (ou não) pelo interlocutor. Estas conclusões estão inscritas no próprio nível semântico do enunciado, ou seja, o enunciado é apresentado como sendo naturalmente argumentativo. Ao proferi-lo, o locutor deixa impresso o seu ponto de vista, a sua subjetividade, e direciona o discurso para determinadas conclusões.

Espíndola (2004, p. 13-14) filia-se à TAL, fazendo-lhe um acréscimo:

Filio-me à tese de Anscombe-Ducrot – a língua é fundamentalmente argumentativa – à qual faço um adendo: o uso também é argumentativo. Dessa forma reescrevo a tese original dos referidos lingüistas – a língua e o seu uso são fundamentalmente argumentativos.

É preciso considerar, portanto, que a argumentação não está inscrita somente na língua, mas também no uso que dela fazemos, ou seja, a língua deve ser estudada tendo em vista dois fenômenos síncronos: a estrutura e o uso.

1.1 A teoria polifônica da enunciação

Em sociedade, os sujeitos vivem em meio a uma múltipla variedade de textos e discursos, sejam falados ou escritos. Assim, decorre que leem, ouvem, observam, apreendem e interiorizam as vozes do outro, presentes na constituição desses textos. Naturalmente, esses discursos são introduzidos na fala, ou seja, um locutor produz enunciados, interage, provoca ações no(s) interlocutor(es), retomando o discurso do outro e entrelaçando-o às suas vozes, fazendo surgir um novo discurso. Isso significa dizer que, no discurso, fazem-se ouvir diversas “vozes”, fazem-se ouvir as vozes do(s) outro(s). Esse fenômeno costuma ser categorizado, por alguns estudiosos da linguagem, a exemplo de Ducrot, como polifonia enunciativa ou, ainda, como intertextualidade¹⁵, conforme a linguística textual.

À luz dessas informações, podemos considerar que a linguagem é construída a partir de discursos exteriores assimilados do meio social em que estamos inseridos. Esse discurso social coletivo, primeiramente, é interiorizado, tendo como alicerce os nossos conhecimentos prévios para, conseqüentemente, ser exteriorizado durante as nossas interações.

Sobre a apreensão da enunciação do outro, Bakhtin (2006 [1979], p. 153-154) tece as seguintes considerações:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua apreensão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.

A palavra se apresenta dotada de dupla face: a do locutor e a do interlocutor. Desse modo, o sujeito sempre fala e/ou escreve, enfim, se expressa para o outro que interage e interioriza o discurso do falante. Somente assim se processa uma interação efetiva e eficaz: com a presença do outro e a partir da palavra do outro.

¹⁵ Em nossos estudos, restringimo-nos à polifonia enunciativa, visto ser assim designada por Ducrot e colaboradores, na TAL.

Por ocasião desse acontecimento, as nossas palavras são passadas de “boca em boca”, ora conservando o mesmo tom, o mesmo conteúdo, ora expressas a partir de construções em que ocorre a fusão com as palavras do falante. O que temos que observar é que, de um jeito ou de outro, veiculam sentidos compartilhados pelo locutor. Não usamos a(s) palavra(s) do outro sem que não caibam nos fins interativos que fazemos acontecer. As palavras do outro e as minhas palavras constituem o meu discurso, impresso de orientações conclusivas. Nesse sentido, Bakhtin afirma:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas, fundimos inteiramente, a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2010 [1981], p. 223)

Bakhtin propõe, portanto, que o discurso se materializa através da interação entre dois interlocutores ou mais, inseridos no contexto discursivo em que as palavras de um e de outro se encontram, se completam, se confundem e, por vezes, podem, inclusive, se chocar.

Todas as formulações, aqui descritas, enfocam a pluralidade enunciativa. Segundo Ducrot (1987, 1988), a origem da enunciação pode ser única, mas a enunciação é realizada tendo em vista vários sujeitos. Em outros termos, dizemos que a enunciação pode proceder de um único sujeito, mas o acontecimento enunciativo (a enunciação) põe em cena vários sujeitos. Nessa perspectiva, Koch (2006a, p. 63) afirma que “o termo *polifonia* designa o fenômeno pelo qual, num mesmo texto, se fazem ouvir ‘vozes’ que *falam de perspectivas* ou pontos de vista diferentes com os quais o locutor se identifica ou não” (grifos da autora). Logo, em todo discurso sempre há diferentes vozes, quer sejam assimiladas ou não pelo locutor, que se apresenta como responsável por este discurso.

A polifonia, tratada por Ducrot, leva em consideração que em nossos discursos há uma pluralidade de sujeitos os quais devemos distinguir no próprio sentido dos enunciados. Esse autor identifica, portanto, diferentes indicações de sujeito: um locutor enquanto tal (L), o sujeito empírico (SE) e o enunciador (E).

Com fins didáticos, ilustramos, a seguir, os sujeitos do discurso supracitados, através de um quadro sumarizante, por nós construído a partir dos estudos de Ducrot (1987; 1988) e de Nascimento (2009):

QUADRO1 – Sujeitos da Enunciação

| | |
|-------------|--|
| Locutor (L) | “Por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar |
|-------------|--|

| | |
|---|---|
| | a responsabilidade deste enunciado. É a ele que se refere o pronome eu e as outras marcas da primeira pessoa.” (DUCROT, 1987, p. 182). O locutor é, portanto, aquele que se responsabiliza pela estrutura linguística constituinte (material linguístico) do enunciado. |
| Locutor enquanto ser do mundo (λ) | Este locutor responde pela origem do enunciado, sendo, dessa forma, parte do locutor enquanto tal. Conforme Ducrot (1987), λ é o ser designado pelo pronome eu; é ele (λ) que tem o exercício de experimentar tristeza, alegria, desejo, decepção, raiva etc. |
| Sujeito Empírico (SE) | Concebido como o autor empírico, produtor efetivo do enunciado, nem sempre possível de ser identificado. O autor do enunciado tanto pode coincidir com o locutor, como pode ser um sujeito não acessível ¹⁶ . |
| Enunciadores (E) | “Os enunciadores (E) são pontos de vista que o locutor apresenta em seu discurso, assumindo determinadas posições a respeito desses enunciadores.” (NASCIMENTO, 2009, p. 22). Logo, os enunciadores são os sujeitos que se expressam 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.” (DUCROT, 1987, p. 192). |

Importante destacar que, para Ducrot, o autor do enunciado é um “ser que não deve ser levado em conta por uma descrição lingüística preocupada somente com indicações semânticas contidas no enunciado” (1987, p. 162). Adotando-se este ponto de vista, constatamos que há dois sujeitos relevantes na Teoria Polifônica: o Locutor (L) e o Enunciador (E).

A aceitação desse postulado remete-nos ao fato de que, na Semântica Argumentativa, não interessa a autoria dos enunciados, visto que o importante, no discurso, é quem se apresenta como

¹⁶ O semanticista está preocupado em descrever o que diz o enunciado, seus aspectos semânticos, a orientação conclusiva, o sentido. Assim, o que interessa é o que está no enunciado e não quem o produziu, conforme sugere Ducrot (1988).

responsável pelo enunciado, além da conclusão orientada através do material linguístico, e não quem o produziu, ou em que contexto e circunstância o enunciado foi produzido.

Locutor e enunciador são sujeitos distintos, isto é, “os enunciadores não se confundem automaticamente com o locutor” (DUCROT, 1987, p. 142). O locutor cumpre a tarefa de apresentar o enunciado que fica destinado a manifestar os pontos de vista (os enunciadores). Nas palavras de Ducrot, “o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (1987, p. 193).

Na seção seguinte, abordamos somente a *Polifonia de Locutores* sistematizada por Ducrot. Registre-se, assim, que não é nosso foco de discussão a *Polifonia de Enunciadores*, já que a nossa abordagem está centrada no Relato em Estilo Indireto (RI), para nós, um dos recursos indicativos de polifonia de locutores.

1.1.1 Polifonia de locutores: o relato em estilo indireto

Ao apresentar um enunciado, o sujeito falante se dá a conhecer como único, mas não se pode dizer que o seu discurso é constituído por uma única voz – há locutores distintos. Sob esse enfoque, dizemos que o enunciado é constituído de discursos que se fundem, ou seja, de um trançar de vozes, de diálogos que se entrecruzam.

Na polifonia de locutores há uma enunciação dupla, isto é, em um enunciado dois locutores distintos se responsabilizam pelo enunciado e se subordinam casualmente. Na própria terminologia *polifonia de locutores* está intrínseca a ideia de pluralidade de vozes, pluralidade de locutores ou pluralidade de responsáveis presentes no discurso.

Para se identificar a presença de outras vozes em um enunciado, existem determinados recursos indicativos de **polifonia de locutores**. Podemos citar como exemplos: o discurso relatado, as ocorrências colocadas entre aspas, as citações e o arrazoado por autoridade (uma das formas de argumentação por autoridade).

O fenômeno, concebido como discurso relatado¹⁷, pode ser produzido tanto em relato em estilo direto (doravante RD), onde se devem encontrar, no mínimo, dois locutores distintos, quanto em relato em estilo indireto (doravante RI).

Vale salientar que, para Ducrot (1987), apenas o relato em estilo direto é considerado polifonia de locutores. O relato em estilo indireto, apesar de ser um discurso citado, não é considerado, por este autor, um caso de polifonia de locutores, visto não apresentar dupla enunciação.

¹⁷ Ducrot (1987) faz uso da nomenclatura relato em estilo direto (RED). Aqui, para falar sobre o que Ducrot chama de relato em estilo direto, usaremos apenas relato direto (RD) e, para relato em estilo indireto, usaremos apenas relato indireto (RI).

Para Bakhtin (2006, p. 150), “discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*.” Essa concepção define bem o discurso relatado, pois, sendo relatado, o discurso torna-se um discurso construído *no* e *sobre* o discurso, uma enunciação *na* e *sobre a* enunciação.

O discurso relatado, conforme apontado, apresenta-se ora em **relato em estilo direto**, ora em **relato em estilo indireto**. Aquele traz à tona as palavras do outro, em forma de reprodução, ou seja, acontece uma espécie de narração “precisa”, “fiel” do discurso alheio, respeitando-se, inclusive, a estrutura linguística verbal. Dessa forma, o locutor responsável pelo discurso (L1) traz para o seu discurso palavras de L2, L3, L4 etc., ora se isentando da responsabilidade das palavras empregadas (entre aspas ou com o uso do travessão) em seu discurso, ora se reconhecendo responsável pelo que o outro diz.

No discurso relatado em estilo indireto (RI), por sua vez, as palavras alheias não são reproduzidas nem narradas de maneira fiel (não ocorre uso de aspas nem de travessão), porém o locutor pode ser identificado no discurso, como sugere Nascimento (2009). Assim, sob essa formulação definicional de RI, dizemos que o locutor (L1) caracteriza-se como porta-voz do discurso alheio, muito embora se possa afirmar que esse discurso, naturalmente, pode ser o discurso que o próprio locutor adotaria como sendo seu discurso ou, em outros casos, pode também acontecer que o locutor apresente o discurso alheio, em forma de RI, como um rechaço, como uma voz inadmissível.

Entre esses tipos de discurso existe uma diferença apontada por Ducrot (1987, p 187):

A diferença entre estilo direto e estilo indireto não é que o primeiro daria a conhecer a forma, o segundo só o conteúdo. O estilo direto pode também visar só o conteúdo, mas para fazer saber qual é o conteúdo, escolhe dar a conhecer uma fala (ou seja, uma sequência de palavras, imputada a um locutor). É suficiente, para ser exato, que este manifeste efetivamente certos traços salientes da fala relatada [...]. Porque o estilo direto implica fazer falar o outro, atribuir-lhe a responsabilidade das falas, isto não implica que sua verdade tenha uma correspondência literal, termo a termo.

Relativamente às palavras de Ducrot, a diferença entre relato em estilo direto e relato em estilo indireto está no fato de que, naquele, a fala é imputada a um locutor, ou seja, o locutor existe. Conquanto, no relato em estilo indireto existe a voz do outro, mas não há, de fato, um segundo locutor, já que para o autor este não é um caso de dupla enunciação. Daí a afirmação de Ducrot de que o relato em estilo indireto não é consagrado como uma forma de polifonia de locutores.

No entanto, dizemos aqui que no relato em estilo indireto, há um segundo locutor presente na enunciação. Esse segundo locutor pode ser observado no exemplo, a seguir:

(1) *O romance, observou Walter Benjamin, convida o leitor a refletir sobre o sentido de uma vida.* (Jornal de Resenhas, 2002, vol. III, p. 2134)

No exemplo (1), observamos um discurso relatado em estilo indireto. O discurso de L2 (Walter Benjamin), introduzido pelo verbo *dicendi* “observou”, é posto em cena por L1, o locutor responsável pelo enunciado como um todo (Davi Arrigucci Jr.). O segundo locutor é identificado no discurso, embora não apareçam aspas nem dois pontos. Nesse caso, o discurso de L2 não é reproduzido fielmente, uma vez que suas palavras são integradas ao próprio discurso de L1.

O que se verifica é que, ao ser construído, o RI não apresenta algumas partes constitutivas da fala do outro, ou seja, a fala do outro não é literalmente transposta para o enunciado. Algumas “abreviações, elipses etc., possíveis no discurso direto por motivos emocionais e afetivos, não são admissíveis no discurso indireto por causa da sua tendência analítica” (BAKHTIN, 2006, p. 165). Vejamos o seguinte RI:

(2) *Daniel Filho define a busca da narrativa verossímil como essencial ao sucesso de um produto de teledramaturgia.* (Jornal de Resenhas, 2002, vol. III, p. 2160)

O exemplo (2), caso fosse trazido em relato direto, possivelmente teríamos a seguinte fala¹⁸: “*A busca da narrativa verossímil é essencial ao sucesso de um produto de teledramaturgia”. Como se vê, alguns elementos presentes no relato direto, não se evidenciam no relato indireto, porém neste, observamos que a fala de L2 é indiretamente expressa de forma que o conteúdo conceitual de um segundo locutor permanece admitido.

Para Bakhtin (2006, p. 165),

a tendência analítica do discurso indireto manifesta-se principalmente pelo fato de que os elementos *emocionais* e *afetivos* do discurso não são literalmente transpostos ao discurso indireto, na medida em que não são expressos no conteúdo mas nas *formas* da enunciação. Antes de entrar numa construção indireta, eles passam de formas de discurso a conteúdo ou então encontram-se transpostos na proposição principal como comentário do *verbum dicendi*. (destaques do autor)

¹⁸ Essa fala é uma interpretação possível, ou seja, não consideramos, necessariamente, a enunciação do segundo locutor. Em alguns casos, essa possível interpretação torna-se ainda mais difícil, uma vez que, ao se transpor um discurso direto para o indireto, ocorre que podem ser apagados alguns elementos do discurso alheio, podem ocorrer, ainda, as elipses e as abreviações. É por isso que Ducrot (1987) não considera o relato em estilo indireto uma polifonia de locutores. Para esse autor, portanto, no relato em estilo indireto não há dupla enunciação, visto que, geralmente, não se pode recuperar, no sentido do próprio enunciado, as palavras de um segundo locutor.

Uma última observação – no RI não se evidencia uma transição de locutores através do uso das aspas, do travessão ou dos dois pontos, visto que, ao evocar outras vozes, o locutor assume (ou não) o conteúdo dessas vozes. Não há dúvidas de que, quando acontece a assimilação, as orientações conclusivas, presentes nas vozes evocadas, tornam mais fortes e convincentes os fins comunicativos do locutor. Cabe observar, nesse sentido, que, se no RI aparece a voz do outro e, mesmo que este discurso seja assimilado ou não por L1, há um caso de polifonia de locutores, pois L2, de fato, tem seu discurso expresso e identificado, explicitamente, no texto.

Para Nascimento (2015, p. 346):

A principal razão pela qual consideramos o discurso relatado em estilo indireto um caso de polifonia de locutores é que, no próprio sentido do enunciado, o locutor responsável pelo discurso (L1) atribui a responsabilidade do discurso relatado a um outro ser do discurso, explicitamente identificado no próprio enunciado [...].

Logo, se no relato em estilo indireto, o locutor é explicitamente identificado como um ser do discurso, ocorre, portanto, a polifonia de locutores.

2 O fenômeno da modalização: implicações teóricas

A sociedade vive em meio a processos de interatividade os mais variados e distintos. Não é raro se observar que as pretensões de sentido desses processos estão à margem dos enunciados apresentados, dadas as escolhas linguísticas do locutor, no momento de organizar e estruturar o seu discurso. Isso significa dizer que todo processo de interação é elaborado de maneira subjetiva, uma vez que a tomada de posição do locutor, perante o enunciado apresentado, fica registrada e sinalizada, através da escolha lexical. As diferentes formas de modalizar um discurso são, portanto, marcas de subjetividade que, conseqüentemente, direcionam o interlocutor para a conclusão orientada discursivamente. Assim, se dizemos:

- (3) *Hoje, eu irei ao cinema;*
- (4) *Hoje, talvez, irei ao cinema;*
- (5) *Infelizmente, hoje, não irei ao cinema;*
- (6) *Com certeza, hoje, irei ao cinema;*
- (7) *Gostaria de ir, hoje, ao cinema,*

é possível se observar que, em cada enunciado, ao conteúdo proposicional foi acrescentada uma indicação de modalidade, sob a qual se observam orientações conclusivas dissimilares. Em razão disso, ao escolher se expressar de uma ou de outra forma, o locutor está, na verdade, imprimindo marcas subjetivas em seu discurso, está orientando como quer que seu discurso seja entendido. Observa-se, logo, que “el sujeto comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que por lo tanto permiten la construcción de una imagen suya como la de alguien que busca dominar su discurso¹⁹” (GARCÍA NEGRONI, 2011, p. 42). Embora a autora esteja se referindo às formas de modalização autonímica²⁰, entendemos que esse movimento é também característico da modalização de uma forma geral, pois, ao modalizar o seu discurso, o locutor constrói, em seu dizer, a sua própria imagem, ou seja, expressa sua subjetividade. Fazendo isso, o locutor está, portanto, praticando a ação de avaliar o seu próprio discurso e, ao mesmo tempo, orientar tal avaliação.

Sob esse enfoque, considera-se que modalizar não significa dar uma conclusão a mais, ou seja, não se pretende duas informações em um enunciado, pois a modalidade está naturalmente presente no enunciado. “A noção de modalidade implica a idéia de que uma análise semântica permite distinguir, num enunciado, um *dito* (às vezes denominado ‘conteúdo proposicional’) e uma *modalidade* – um ponto de vista do sujeito falante sobre este conteúdo” (CERVONI, 1989, p. 52 – grifos do autor).

Os exemplos (3 a 7) apresentam variados efeitos de sentido, gerados pela presença de diferentes modalidades. O enunciado (4), por exemplo, apresenta, em seu conteúdo proposicional, dúvida, incerteza. Agindo assim, ou apesar dos impedimentos, o locutor expressa a possibilidade, mas não se compromete com a certeza de ir ao cinema. Por outro lado, ao dizer “*Com certeza, hoje, irei ao cinema*”, exemplo (6), o locutor se expressa evidenciando plena convicção em relação ao ato de ir ao cinema, como se nada o impedisse de realizar tal ação.

Tomando esses dois enunciados e distinguindo **conteúdo proposicional e ponto de vista**, temos:

Exemplo (4):

¹⁹ o sujeito comenta a sua própria enunciação que está desenvolvendo e permite a construção de sua própria imagem como de alguém que procura dominar o seu próprio discurso. (Tradução nossa)

²⁰ Para García Negroni (2011, p. 53), através das formas de modalidade autonímica, “el locutor se desdobra en de su propio decir, ocupando una posición metaenunciativa de exterioridad respecto de sus propias palabras tomadas como objetos”. Vejamos um exemplo citado pela autora: “Por otra parte, y a pesar de los buenos resultados que algunos estudiosos dicen haber logrado con esta técnica para estudiar la comprensión, nuestros ensayos con ella han resultado **muy pobres, por no decir, nulos**” (id., idem, p. 59). Como se vê, o destaque é, exatamente, um comentário do locutor sobre sua própria enunciação e é assim que ele quer que seu discurso seja admitido. Logo, o locutor toma uma atitude perante o conteúdo proposicional, deixando marcas de sua subjetividade.

Conteúdo proposicional: *Hoje, eu irei ao cinema.*

Pontos de vista (possíveis): *Não tenho a certeza de que irei ao cinema / Tenho a pretensão de ir ao cinema, mas não sei se será possível etc.*

Exemplo (6):

Conteúdo proposicional: *Hoje, eu irei ao cinema.*

Pontos de vista (possíveis): *Nada me impedirá de ir ao cinema, hoje / Tenho certeza de que, hoje, irei ao cinema.*

O exemplo (4) apresenta uma noção de possibilidade expressa pela presença do advérbio modalizador “talvez” que, por sua vez, isenta o locutor do comprometimento e veracidade do que afirma, pois o conteúdo é apresentado como incerto e duvidoso. Já no exemplo (6), constata-se uma noção de certeza, materializada linguisticamente através da locução adverbial “com certeza” que, nesse caso, faz o locutor se comprometer com a verdade do que afirma, já que apresenta o conteúdo como certo. Cabe observar que, para orientar o interlocutor a entender tais noções (dúvida e certeza, respectivamente), o locutor escolheu os materiais linguísticos que marcassem de forma subjetiva o seu discurso e, conseqüentemente, que orientassem o interlocutor para as conclusões sinalizadas. Como se vê, a partir das ilustrações (*vide* enunciados 3 a 7), as modalidades “[...] revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz” (KOCH, 2006b, p. 73). A modalização, sob esse enfoque, é uma expressão da subjetividade do locutor, a qual gera determinados efeitos de sentido no enunciado. A expressão dessa subjetividade é também uma expressão de intersubjetividade, uma vez que, a partir da modalidade, podem-se permitir determinadas continuidades discursivas.

Até aqui, os termos *modalidade* e *modalização* foram empregados sem que se observasse se existe uma distinção entre ambos. Porém, alguns autores reservam questionamentos acerca das terminologias *modalidade* e *modalização*. Isso se deve ao fato de que a tarefa de conceituar *modalidade* e *modalização* não é das mais simples, pois consente definições ancoradas tanto no significado dos elementos linguísticos modalizadores quanto nos sentidos expressos a partir do sentido dos enunciados. Neste nosso estudo não fazemos distinção entre *modalidade* e *modalização*, ou seja, tais terminologias são, aqui, adotadas de maneira indistinta, empregando-se uma pela outra.

Os modalizadores são classificados sob o viés dos efeitos de sentido sinalizados no enunciado. A lista de classificação desses elementos, devido às crescentes pesquisas na área, vem

sendo reformulada e também ampliada, pois novos conceitos renomeiam tipos já traçados e, ainda, novas categorizações ganham espaço no quadro das classificações.

Castilho e Castilho (2002) procedem a uma divisão dos elementos linguísticos que materializam a modalização em três grupos:

- Modalização Epistêmica;
- Modalização Deôntica;
- Modalização Afetiva.

A **modalização epistêmica** acontece quando se expressa uma avaliação a respeito do valor e condições de verdade das proposições. Neves (2011b, p. 245) afirma que “os advérbios modalizadores epistêmicos expressam uma avaliação que passa pelo conhecimento do falante”. Assim, tendo conhecimento do conteúdo proposicional, o locutor organiza o seu discurso de forma a expressar a sua posição perante o conteúdo apresentado.

A modalização epistêmica, segundo Castilho e Castilho (2002), pode ser dividida em três subclasses: *epistêmicos asseverativos*, *epistêmicos quase-asseverativos* e *epistêmicos delimitadores*.

Os *epistêmicos asseverativos* são selecionados para apontar que o locutor considera a proposição certa, verdadeira, sem vestígios de dúvidas, seja ela uma afirmação ou uma negação. Dessa forma, ao se expressar, o locutor imprime forte adesão ao conteúdo proposicional – “adesão mediada pelo seu saber sobre as coisas” (NEVES, 2011, p. 245). Da lista apresentada por Castilho e Castilho (2002, p. 206-207), citamos alguns afirmativos: *efetivamente, obviamente, absolutamente, verdadeiramente, indubitavelmente, claro, certo, lógico, pronto, sem dúvida* etc. Para Neves, “a asseveração pode ser positiva, negativa ou relativa” (op. cit.).

Os *epistêmicos quase-asseverativos* são selecionados quando o locutor considera o conteúdo quase certo ou como uma possibilidade que espera ser confirmada ou não. Ao selecioná-los, o locutor não se responsabiliza pelo valor de verdade ou de falsidade do conteúdo proposicional. Decorre, então, expressar uma baixa anuência à proposição. Castilho e Castilho (op. cit., p. 207) listam os seguintes modalizadores quase-asseverativos: *talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente*.

Os *epistêmicos delimitadores* são selecionados para estabelecer limites dentro dos quais é possível considerar o conteúdo proposicional. Quando escolhidos, o locutor propõe uma negociação entre os interlocutores com a intenção de clarificar que sua atitude, perante o conteúdo proposicional, estabelece-se dentro dos limites sentenciados. Na lista dos delimitadores destacados por Castilho e Castilho (ibidem, p. 207), identificam-se os seguintes delimitadores: *quase, um tipo*

de, uma espécie de, em geral, em princípio, fundamentalmente, basicamente, praticamente, do ponto de vista de + adj., geograficamente, biologicamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente.

Castilho e Castilho (2002, p. 207) afirmam que “os delimitadores têm uma força ilocucionária²¹ maior que os asseverativos e os quase-asseverativos, pois implicam uma negociação entre os interlocutores, necessária à manutenção do diálogo”. Isso pode significar que, quando o locutor estabelece as demarcações dentro das quais o interlocutor deve examinar o conteúdo de *P*, o diálogo parece seguir um raciocínio mais coerente e linear, uma vez que o *continuum* da discussão fica delimitado.

Após detalharmos conceitos, classificações e caracterizações relativas à modalização epistêmica, passemos, agora, à descrição da modalização deôntica.

A **modalização deôntica** ocorre quando o locutor se expressa considerando a obrigatoriedade do conteúdo proposicional, ou seja, o conteúdo deve, precisa ocorrer. Dessa forma, o objetivo do locutor é atuar fortemente sobre o interlocutor. Entre outros modalizadores deônticos, destacamos os seguintes: *obrigatoriamente, necessariamente etc.*

Palmer (2011, p. 10) afirma que, “although Deontic modality stems from some kind of external authority such as rules or the law, typically and frequently the authority is the actual speaker, who gives permission to, or lays an obligation on, the addressee”²².

Passemos, agora, à última classificação dos tipos de modalização especificada por Castilho e Castilho (2002) – a modalização afetiva.

A **modalização afetiva** acontece quando o locutor exprime reações emotivas, tendo em vista o conteúdo proposicional. Nesse sentido, qualquer juízo de caráter epistêmico ou deôntico não deve ser considerado.

Os modalizadores afetivos ilustram a função emotiva da linguagem e podem ser representados pelo predicador ‘eu sinto X em face de P’ (Cf. CASTILHO E CASTILHO, 2002, p. 208). Para estes autores, há dois tipos de modalizadores afetivos:

- A) Subjetivos: expressam uma predicação dupla, a do falante em face de *P* e a da própria proposição, como em *felizmente, infelizmente, curiosamente, surpreendentemente, espantosamente*. B) Intersubjetivos: expressam uma predicação simples, assumida pelo falante em face de seu interlocutor, a

²¹ Ao evidenciar uma força ilocucionária, o locutor revela a sua tomada de posição perante o enunciado que produz. “O ato ilocucionário (ou ilocucional), é o ato praticado ao se dizer alguma coisa. A força ilocucionária, ou seja, ‘o componente do enunciado que lhe dá o seu valor de ato’ (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 27) permite um determinado enunciado funcionar como uma pergunta, uma afirmação, um apelo, uma crítica, uma ordem, uma advertência, uma promessa, um pedido etc. Assim, perguntar, afirmar, apelar, criticar, ordenar, advertir, prometer, pedir são atos ilocucionários ou ilocutórios” (BARBOSA, 2010, p. 43 – Dissertação de Mestrado).

²² embora a modalidade deôntica decorra de algum tipo de autoridade externa, como regras ou a lei, normalmente e muitas vezes a autoridade é o falante real, que dá permissão para, ou estabelece uma obrigação para o destinatário (Tradução nossa)

propósito de P, como em *sinceramente, francamente, lamentavelmente, estranhamente*.

Nascimento (2009), ao estudar os modalizadores, não utiliza a terminologia “modalização afetiva”, visto entender que neste tipo de modalização predomina a ideia de avaliação por parte do locutor acerca do conteúdo proposicional apresentado. Assim sendo, este autor adota a terminologia “modalização avaliativa” ao invés de “modalização afetiva”. A modalização avaliativa ocorre quando o falante usa modalizadores para expressar “uma avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, excetuando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deôntica” (NASCIMENTO, 2009, p. 47). Segue um exemplo de modalização avaliativa:

(8) *O livro contém uma excelente bibliografia e, além do mais, índices por assuntos e por nomes.* (Jornal de Resenhas, 2001, vol. I, p. 66)

O locutor, em (8), faz uma avaliação da bibliografia do livro resenhado. Para tanto, faz uso do adjetivo “excelente” que expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo de P.

Ressaltamos que, em todos os casos de modalização, o alvo da interação é o interlocutor, pois é em vista dele que o locutor organiza o seu discurso. Assim, a modalização é sempre dupla, posto que algo é argumentado tendo em vista um interlocutor. E para que o sentido do texto se torne notório, alguns elementos linguísticos são selecionados e organizados no interior do discurso.

3 O relato em estilo indireto como estratégia semântico discursiva no gênero resenha

Muitas vezes, antes de lermos uma obra completa, de assistirmos a um filme, de comprarmos uma coletânea de músicas etc., procuramos informar-nos sobre opiniões, avaliações e comentários manifestados acerca desses gêneros. Nesse sentido, há um gênero discursivo que nos orienta sobre o que escolher entre as mais diversas produções culturais que circulam em nosso meio social – trata-se da resenha.

O gênero discursivo resenha é produzido tendo em vista os mais diversos fins, sob os mais diferentes contornos e, ainda, em extensões diversificadas. Neste nosso estudo, porém, investigamos a resenha produzida no meio acadêmico. Convém ressaltar que se trata de uma investigação de caráter descritivo e interpretativista, que adota os princípios teórico-metodológicos

da Semântica Argumentativa e é um recorte de uma tese²³ de Doutorado em Linguística, pela UFPB/PROLING.

A partir de então, dedicar-nos-emos às investigações acerca da ocorrência do relato em estilo indireto no gênero resenha acadêmica. Assim, selecionamos recortes de cinco (05) resenhas coletadas de seis edições do *Jornal de Resenhas da Discurso Editorial*, ISSN 1984-6282: edição número 1, março de 2009; edição número 2, maio de 2009; edição número 10, novembro de 2010; edição número 11, novembro de 2012 e edição número 12, dezembro de 2012.

Da edição número 1, publicada em março de 2009, foi coletada a seguinte resenha:

- **RESENHA 1 (R1) – *Jogo aberto: retórica unifica o pensamento de Rousseau segundo Bento Prado Jr.*** (p. 4-5), texto de autoria de Milton Meira do Nascimento (Professor de ética e filosofia política da Universidade de São Paulo) que resenha o livro *A retórica de Rousseau e outros ensaios*, obra de Bento Prado Jr., Editora Cosacnaif, 456p.

Da edição número 2, publicada em maio de 2009, foi coletada a seguinte resenha:

- **RESENHA 3 (R3) – *Calabar de batina: as várias identidades do jesuíta paulista Manoel de Moraes*** (p.3), escrita por Laura de Mello e Souza (Professora do Departamento de História da USP) que resenha a obra *Traição – um jesuíta a serviço do Brasil Holandês processado pela inquisição*, de autoria de Ronaldo Vainfas, Companhia das Letras, 302p.

Da edição número 10, publicada em novembro de 2010, foi coletada:

- **RESENHA 5 (R5) – *Um clássico sobre Rousseau*** (p. 3), escrita por Rolf Kuntz (Professor livre-docente no Departamento de Filosofia da USP), que resenha a obra *Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo*, de autoria de Roberto Derathé, tradução de Natalia Maruyama, Discurso Editorial, Editora Barcarolla, 662p.

Da edição número 11, publicada em novembro de 2012, foi coletada:

- **RESENHA 8 (R8) – *Totens da modernidade: o trabalho de luto da tradição da pintura moderna*** (p. 8), escrita por Ricardo Fabbrini (Professor de estética do departamento de filosofia da USP) que resenha a obra *A pintura como modelo*, de

²³ O trabalho completo encontra-se disponível para downloads e consultas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), através do seguinte endereço eletrônico: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_c88ad3487cdec1b125c6df825d98d84b>.

autoria de Yve-Alain Bois, tradução de Fernando Santos, Editora WMF Martins Fontes, 402p.

Da edição número 12, publicada em dezembro de 2012, foi coletada:

- **RESENHA 9 (R9) – Idade Média: passado e presente** (p. 4), escrita por Hilário Franco Jr (Professor de história social do departamento de história da Universidade de São Paulo), que resenha a obra *O outono da Idade Média*, do autor Johan Huizinga, traduzido por Francis Petra Janssen, Editora, Cosac Naify, 656p.

Nossa intenção é verificar a modalização e a polifonia como fenômenos que concorrem para marcar a subjetividade do locutor responsável pelo discurso como um todo. As análises são empreendidas, mediante observância a dois aspectos: i) RI introduzido por verbo *dicendi* não-modalizador ou equivalente; ii) RI introduzido por verbo *dicendi* modalizador ou equivalente.

Intentando maior sistematização, achamos conveniente categorizar os recortes extraídos das resenhas supracitadas por enumerações – **Relato 1, Relato 2, Relato 3** etc. – que seguem sequencialmente até o fim das análises. Ao final de cada recorte, informamos a que resenha o mesmo pertence. Dessa forma, **(R1)** corresponderá ao recorte extraído da RESENHA 1, **(R2)** à RESENHA 2 (conforme elencadas anteriormente) e assim por diante.

Atendo-nos aos locutores responsáveis pelos relatos, estabelecemos as seguintes categorizações:

- **L1** é aquele responsável pelo texto como um todo – locutor resenhista;
- **L2** é o locutor da obra resenhada. Este locutor terá a sua voz apresentada em relato em estilo indireto.
- **L3, L4** etc. são os demais locutores que se apresentam no texto analisado.

Em razão dos relatos analisados serem constituídos por diferentes vozes e por outros elementos linguísticos, determinamos um estilo de fonte para cada elemento, conforme especificado a seguir:

- Discurso de L1, aquele responsável pelo discurso como um todo – deixamos em fonte de cor preta;
- Discurso de L2 (apresentado em relato em estilo indireto) – destacamos em itálico;
- Verbos *dicendi* e equivalentes – fonte de cor preta e sublinhado;
- “Como” acompanhando o verbo *dicendi* para introduzir os relatos em estilo indireto – em negrito.

Antes de iniciarmos as análises, recordemos que, no discurso relatado em estilo indireto, as palavras alheias não são reproduzidas nem narradas de maneira fiel (não ocorre uso de aspas nem de travessão); o locutor (L1) se caracteriza como porta-voz do discurso alheio, muito embora se possa afirmar que esse discurso, naturalmente, possa ser o discurso que o próprio locutor adotaria como sendo seu discurso ou, em outros casos, pode também acontecer que o locutor apresente o discurso alheio como um rechaço, como uma voz inadmissível. Trata-se de uma estratégia polifônica em que se identifica um ponto de vista assumido por dois locutores distintos. Assim sendo, a voz de um é a voz do outro e ambas as vozes se fundem, se misturam a ponto de, muitas vezes, tornar difícil a tarefa de distingui-las.

Os relatos seguintes ilustram, sobremaneira, o grau de engajamento de L1 em relação ao dito de L2. Em tais relatos, L1 introduz o dito de L2, ora evidenciando uma tomada de atitude perante o mesmo, ora apenas introduzindo-o sem julgamento de valor, mas sempre marcando a sua subjetividade.

3.1 RI introduzido por verbo *dicendi* não-modalizador ou por termo equivalente

Relato 1

Figuraça, este Manoel de Moraes, estrela do último livro de Ronaldo Vainfas, e que até agora só havia merecido menções ligeiras da grande historiografia – Robert Southey, Francisco Adolfo de Varnhagen, Capistrano de Abreu –, além de um ou outro escrito mais vertical de estudiosos do mundo paulista, como Afonso de Taunay e Paulo Setúbal.

Nasceu em Piratininga quando o século 16 findava (1956), fruto mestiço de famílias que já iam ganhando prestígio local graças à preação de índios e às correrias sertão adentro, atuando na linha indistinta entre o lícito e o ilícito, o vício e a virtude, a fidelidade ao rei e o crime de lesa-majestade. Pedroso de Moraes, hoje, nome de rua em São Paulo, e então sertanista destacado, era seu meio irmão. *Manoel cresceu, diz o autor, entre cobras e lagartos, pescando com os indiozinhos, dormindo em rede. Quis ser jesuíta, foi dar, mocinho, no colégio da Bahia, no tempo em que o Padre Fernão Cardim era reitor, e Simão Vasconcelos estudante com ele. Depois se tornou catequista nos matos de Pernambuco, onde a invasão holandesa o colheu e possibilitou que mostrasse os dotes guerreiros, pois chefiou colunas de índios contra as forças da Companhia das Índias Ocidentais.*

(R3)

No relato 1, o locutor resenhista coloca em cena o ponto de vista de L2, em relato em estilo indireto (destacado, por nós, em itálico), introduzido pelo verbo *dicendi* não modalizador “dizer”. Essa estratégia de apresentar a voz de outro locutor em estilo indireto, geralmente torna explícito o grau de engajamento de L1 ao dito de L2, pois evidencia que L1 o toma como se estivesse expressando o seu próprio dizer. Assim, fica impresso que as palavras de outrem são suas palavras, que L1 comunga da mesma ideia do locutor da obra resenhada.

No recorte em análise, porém, para tornar evidente o seu engajamento, L1, além de apresentar a voz de L2 em relato em estilo indireto, seleciona e distribui intencionalmente outros elementos linguísticos dentro do texto de maneira que tonifique a sua atitude de aprovação em relação à voz introduzida. Os adjetivos “figuraça” e “estrela”, empregados por L1 para exaltar Manoel de Moraes, personagem do livro resenhado e a quem L2 se refere no relato apresentado são utilizados pelo locutor resenhista para enlevar a imagem do personagem e, em razão do apreço pelo mesmo, segue apresentando informações de forma que, na continuidade do discurso, em relato em estilo indireto, introduz a voz de L2 para continuar falando sobre Manoel. Cabe dizer que o texto da resenha é construído de diversas descrições de Manoel de Moraes, de forma que parece prazeroso e significativo para L1 falar deste personagem.

Poderíamos dizer, ainda, que somente a primeira parte do discurso (Manoel cresceu entre cobras e lagartos, pescando com os indiozinhos, dormindo em rede.) seria do locutor da obra resenhada, mas L1, ao se responsabilizar pelo dito de L2 e fazer dele o seu dizer orienta o interlocutor a não sentir ecoar dúvidas de que todo o dizer (destacado em itálico) é a voz de L2, que é, também, o ponto de vista sustentado por L1. Assim, na medida em que introduz o discurso de L2, L1 o incorpora e o diz como sendo de um único locutor – as vozes de L1 e de L2 se fundem a ponto de ser realmente complicado distinguir onde começa e onde termina uma e outra vozes.

No relato seguinte, L1 igualmente apresenta o discurso de L2 como sendo seu próprio dizer.

Relato 2

Se para Rousseau, *a retórica é decisiva para a vida política*, em tempos de paz haverá sempre lugar para um jogo aberto num espaço livre de discussão daquilo que se considera mais adequado em determinadas circunstâncias, sem a exigência de nenhum modelo pré-estabelecido. Isto é, não existe o melhor regime em si mesmo. O melhor é o mais adequado a um determinado povo. (R1)

No relato 2, o locutor resenhista apenas apresenta o ponto de vista de L2, sem que se observe nenhum julgamento de valor. No entanto, L1 assume o dito de L2, uma vez que o introduz em relato em estilo indireto, sem uso de aspas ou travessão. Além desse recurso, L1 estrutura o discurso como um todo de maneira que fique marcada a sua subjetividade. Para tanto, outros recursos são selecionados e organizados na continuidade discursiva. Exemplo disso é a estrutura linguística verbal “em tempos de paz”, situada logo após o dito de L2, para defender que há espaço para discussão. E encerra o seu discurso com ideias positivas: *Isto é, não existe o melhor regime em si mesmo. O melhor é o mais adequado a um determinado povo*. Todo esse modo de dizer denota uma carga semântica significativa e positiva que reflete a aprovação do dito de L2. Logo, o discurso de L2 tanto é incorporado que serve para fundamentar o dizer de L1, ou seja, fundamenta a continuidade discursiva.

Sob esse enfoque, percebe-se que L1 se responsabiliza pelo dito de L2, ou seja, o ponto de vista de L2 é assimilado e se torna o próprio ponto de vista de L1. Trata-se de uma estratégia polifônica em que a voz introduzida se entrelaça com a voz do locutor responsável pelo discurso como um todo. Essa estratégia é uma maneira de imprimir para o interlocutor que L1 assume e se responsabiliza pelo dito de L2 e, da mesma forma, o interlocutor pode admiti-lo.

3.2 RI introduzido por verbo *dicendi* modalizador ou por termo equivalente

Relato 3

Dissociando de modo estratégico um jogo genérico (como o xadrez) de cada partida desse jogo, o autor argumenta que *é preciso distinguir uma dada partida (como a da pintura moderna) do jogo de mesmo nome (como o jogo da pintura)*. Ou seja: não se pode confundir o fim do jogo – se aceitamos que um jogo possa ter fim – e o fim de uma partida desse jogo. **(R8)**

Neste relato, L1 apresenta o discurso de L2 (destacado, por nós, em itálico) entrelaçado ao seu discurso, em relato em estilo indireto. Essa forma de relato permite evocar a admissão de L1 ao dito de L2, uma vez que a voz deste segundo locutor se funde com a voz do locutor responsável pelo discurso como um todo. Porém, após introduzir a voz do segundo locutor, L1 inicia outra sentença fazendo uso de elementos linguísticos que denotam comum acordo com o dito de L2. A sentença, então, é iniciada com a expressão “ou seja, não se pode confundir”. Nessa sequência discursiva, dizer que “não se pode confundir”, significa, entre outras coisas, admitir o que foi dito por L1. A

carga semântica dos referidos materiais linguísticos propõe entender que L1 concorda com L2, a ponto de esclarecer ainda mais o dito de L2, interpretando-o: “Ou seja: não se pode confundir o fim do jogo – se aceitamos que um jogo possa ter fim – e o fim de uma partida desse jogo”. Assinala-se, então, o engajamento de L1 com relação ao dito de L2. Isto significa dizer que o dito de L2 é admitido por L1.

Observa-se, ainda, a presença do modalizador avaliativo, marcado linguisticamente pelo verbo *dicendi* “argumentar”, utilizado para introduzir o discurso de L2. Tal modalizador expressa avaliação de L1 ao dito de L2, cujo efeito é de posicionamento convincente. O interlocutor, dessa forma, pode também aprová-lo.

Relato 4

Ao afirmar um vínculo entre Rousseau e o jusnaturalismo, Derathé propõe uma interpretação certamente polêmica, mas, ao fazê-lo, chama a atenção para detalhes importantes e nem sempre valorizados da obra rousseauiana. (R5)

No relato 4, observamos o entrecruzamento de duas vozes: a voz de L1 e a voz de L2. Inicialmente, L1 apresenta a voz de L2 em relato em estilo indireto, introduzido pelo verbo *dicendi* modalizador “afirmar”.

Ao apresentar uma segunda voz em relato em estilo indireto, L1 manifesta comprometimento em relação ao dito de L2 com quem compartilha da mesma afirmação. E, ao selecionar o verbo *dicendi* modalizador epistêmico asseverativo “afirmar”, para introduzir a voz de L2, o locutor resenhista orienta o sentido do dizer de L2 – trata-se de uma asseveração, de um “dizer” com certeza e, por assim ser considerado, o relato se torna possível de admissão por parte do leitor/interlocutor da resenha.

Cumprе ressaltar que na continuidade do texto, ao selecionar a expressão “detalhes importantes” e organizá-la na estrutura discursiva, L1 marca a sua atitude em relação ao dito de L2. Essa expressão externa uma carga semântica positiva em relação à voz de L2, de forma que se configura como mais um gatilho que faz ressoar a assimilação de L1 ao dito de L2. Por assim dizer, L1 propõe que o discurso de L2 precisa ser admitido.

Esse mesmo fenômeno acontece no relato que segue.

Relato 5

O outono medieval como toda época de questionamentos profundos tinha sensibilidade à flor da pele, ora dirigida para o mundo, ora para o céu. Como

nesse último caso as repercussões eram mais relevantes, acreditava-se, “a Igreja ficava atenta tão logo as emoções do misticismo se transformavam em convicções bem formuladas ou passavam a ser aplicadas à vida social”. (OIM,323) Em outras palavras, quando a espiritualidade exacerbada da época ultrapassava a tênue fronteira entre ortodoxia e heresia. Huizinga reconhece, portanto, que *nos séculos finais da Idade Média havia forte necessidade de se dar formas ao sagrado, mesmo eróticas como mostra o misticismo sensual de então.* (R9)

Neste relato (5), semelhante ao que acontece no relato anterior, o locutor resenhista introduz uma segunda voz em meio ao seu discurso. Esse segundo locutor traz um ponto de vista com o qual L1 se compromete e o assume como sendo seu próprio dizer. A razão por que se entrevê o comprometimento e assimilação de L1 ao dito de L2 é explicitada tanto pela apresentação da voz de L2 em relato em estilo indireto, quanto pela organização da continuidade discursiva. A apresentação de um relato em estilo indireto, geralmente, implica adesão ao conteúdo dito, pois L1 o apresenta como sendo seu dizer, já que o faz como interpretação do dizer alheio. A continuidade discursiva, por outro lado, confirma a tomada de atitude de L1 perante o dito de L2.

No recorte em estudo, verificamos que, antes de introduzir a segunda voz, L1 apresenta a afirmação: *Em outras palavras, quando a espiritualidade exacerbada da época ultrapassava a tênue fronteira entre ortodoxia e heresia.* Esta afirmação é disposta de modo a esclarecer a informação inicial e a abrir espaço para a voz de L2, configurada como uma conclusão da mesma informação inicial.

Propõe-se, portanto, que L1, através do relato em estilo indireto e da carga semântica expressa pela referida afirmação, orienta para a conclusão de que o dito de L2 é ou poderia ser, sem restrição, o seu próprio posicionamento.

Nesse relato, ainda se observa que, para introduzir a voz de L2, o locutor resenhista faz uso do verbo *dicendi* “reconhecer”, selecionado para expressar a afirmação de L2: *nos séculos finais da Idade Média havia forte necessidade de se dar formas ao sagrado, mesmo eróticas como mostra o misticismo sensual de então.* Esse verbo, empregado por L1, significa admitir, reconhecer como verdadeiro, como algo que não se pode contestar. Logo, o efeito de sentido impresso pela modalização é de asseveração.

A apresentação do relato em estilo indireto, a escolha do verbo modalizador e os elementos linguísticos selecionados e organizados no discurso marcam a subjetividade de L1 perante o dito de L2.

Relato 6

A traição, como já ficara sugerido décadas atrás na peça de Chico Buarque e Rui Guerra sobre Calabar, *não pode ser vista sob a perspectiva meramente moral, que tendemos a lhe imputar*. Muitos outros contemporâneos desse homem “alto, magro, preto, e feio”, traíram. Uns, como João Fernandes Vieira, grande herói do panteão pernambucano, se deram bem. Manoel se deu mal, talvez porque, além de traidor, foi herege. As peripécias e indecisões desse mestiço cabotino e inteligentíssimo parecem metáfora do que era a colonização no século 17, quando a política europeia se redefinia com as tintas de outros mundos, das Américas, da Índia, da África, da China, e quando o poderio marítimo ibérico minguava mais e mais ante a pujança holandesa, antes que a Inglaterra entrasse de vez em cena, e para acabar com a festa. (R3)

No relato 6, o locutor resenhista apresenta uma terceira voz de forma que fica marcada a sua atitude de aceitação perante o dito. Tal atitude é marcada de duas formas: i) apresentação da voz de L3 em relato em estilo indireto (destacado, por nós, em itálico) – estratégia que denota responsabilidade pelo dito do outro, que orienta para o reconhecimento do dito de outro locutor como sendo, também de L1; ii) o uso da expressão “como já ficara sugerido”, constituída pelo advérbio “como” que revela a assimilação de L1 perante o referido dito.

Cumprе ressaltar que o verbo *dicendi* “sugerir”, utilizado para introduzir o relato em estilo indireto, é um elemento modalizador quase-asseverativo, visto expressar algo considerado possível. No contexto em que foi usado, indica a forma como o discurso de L2 deve ser lido: como uma sugestão.

Além do verbo *dicendi*, L1 utilizou o elemento linguístico “como”, introdutor de citação, para apresentar o relato de L2. Convém ressaltar que esse termo, junto aos verbos do dizer, normalmente indica conformidade com o ponto de vista introduzido (Cf. GARCÍA NEGRONI, 2008), fenômeno que ocorre no relato 6: a palavra “como” assinala a assimilação do discurso de L2, por parte de L1.

Neste recorte, verificamos que L1, além de utilizar o referido verbo *dicendi*, acompanhado do “como”, ainda faz uso de outro recurso linguístico: o termo “já” que indica, nesse contexto, uma ação consumada. Então dizer que “já ficara sugerido” denota a ideia de algo já dito, fato consumado e, por isso, possível de ser admitido. Nesse sentido, o verbo *dicendi* e os recursos linguísticos

“como” e “já”, selecionados e organizados na sequência discursiva do relato 6, possibilitam verificar que L1 assimila o dito de L2, apresentado em relato em estilo indireto.

Conclui-se, portanto, que, embora o discurso seja apresentado como algo possível de ser certo (sugerido), L1 o assimila.

Relato 7

Por muito tempo Rousseau foi elogiado, exaltado, condenado e vilipendiado muito mais do que estudado e realmente discutido, como observou Giorgio Del Vecchio numa passagem citada em nota.

O esforço de Derathé foi para repor Jean-Jacques Rousseau no ambiente da filosofia e das polêmicas de seu tempo, mostrando como ele interpretou, absorveu ou rejeitou idéias de grandes autores do século 17 e 18. (R5)

No relato 7, L1 introduz a voz de L3, seguida do verbo *dicendi* “observar” que vem acompanhado do advérbio de modo “como”. Essas escolhas léxicas denotam modalização e comprometimento de L1 em relação ao dito de L3. A modalização está expressa pelo referido verbo *dicendi* que carrega o significado de “verificar”, “confirmar”, empregado por L1 para imprimir o sentido de asseveração realizada por L3. Logo, L1 orienta que o dito de L3 deve ser lido e entendido como uma asseveração e assim o interlocutor pode admiti-lo. Já a apresentação da voz de L3 em relato em estilo indireto sinaliza comprometimento de L1 em relação ao dito de L3. Essa forma de introduzir a voz do outro, no entanto, parece não ser suficiente para comprovar a assimilação do dito de L3. A assimilação do dito de L3, nesse caso, é ativada de forma mais enfática a partir do uso do “como” que junto do verbo *dicendi* indica conformidade com o ponto de vista introduzido.

Outra maneira de marcar a subjetividade de L1 é verificada, quando L1 continua o discurso dizendo que *o esforço de Derathé foi para repor Jean-Jacques Rousseau no ambiente da filosofia e das polêmicas de seu tempo, mostrando como ele interpretou, absorveu ou rejeitou idéias de grandes autores do século 17 e 18*. Para iniciar esse discurso, L1 faz uso do termo “esforço” que possui uma carga semântica positiva. Dizer que Derathé se esforçou para reinserir Rousseau no ambiente da filosofia e das polêmicas de seu tempo, é dizer que a observação de Giorgio Del Vecchio é uma observação firme; uma observação que precisa ser considerada. Logo, a continuidade discursiva reforça o engajamento de L1 ao dito de L3. Nesse sentido, o locutor resenhista introduz o discurso de L3 e o assimila.

Considerações

Após análises, verificamos que nos relatos apresentados em estilo indireto, geralmente, atesta-se que o locutor responsável pelo discurso como um todo se compromete com o dito das outras vozes, assimilando, portanto, o ponto de vista do outro.

Nascimento (2009), ao estudar a notícia jornalística, verificou que uma das posições do locutor responsável pela notícia em relação a outros locutores (no relato em estilo indireto) é de distanciamento, pois L1 não se compromete com o dito de L2, L3 etc.

Na resenha, observamos, no entanto, que unicamente a apresentação da voz do outro em relato em estilo indireto não constitui uma prova definitiva para dizer que L1 se compromete com o dizer de L2, de L3 etc. Esse engajamento torna-se comprovado, quando L1 introduz o relato em estilo indireto, utilizando-se de outros recursos além, também, do verbo *dicendi* ou equivalente.

Na continuidade discursiva, os elementos lexicais selecionados pelo locutor resenhista são recursos que marcam a assimilação de L1 ao dito de outros locutores. Esses elementos arranjados no interior do discurso como um todo são, de fato, prova para sustentar que L1 assimila o discurso do outro. Esse fenômeno é uma maneira de apresentar a voz de outrem como sendo um discurso com o qual L1 concorda e que merece ser admitido.

Em todos os relatos verificamos que L1, ao tempo em que apresenta a voz do outro também apresenta a sua posição em relação ao dito do outro. Essa tomada de atitude é marcada através da presença do verbo *dicendi*, da forma de relato, da continuidade discursiva e, outras vezes, pela presença do elemento introdutor de citação “como”.

Verificamos, portanto, que o relato em estilo indireto é um dos tipos de polifonias bem recorrentes no gênero investigado. Essa forma de introduzir a voz alheia no discurso revela, nesse sentido, marcas de subjetividade de um locutor que, apesar de, muitas vezes, intencionar ser objetivo, acaba orientando os próprios posicionamentos.

Observe-se, por fim, que outros fenômenos polifônicos também foram mapeados no gênero, tais como relato em estilo direto, aspas de diferenciação, arazoado por autoridade. No entanto, em razão de espaço não foram tratados nesse trabalho.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1ª edição 1979; original russo 1929].
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. (direta do russo), notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1981].
- BARBOSA, Maria Vanice Lacerda de Melo. **Atos indiretos advindos de quebra de máximas em propagandas de remédios**: um recurso semântico-discursivo. João Pessoa: UFPB, 2010, Dissertação de Mestrado.
- _____. **Modalização e polifonia no gênero resenha acadêmico-científica**: um olhar apreciativo sobre a voz da ciência. 202f. Tese de doutorado. João Pessoa, UFPB, 2015.
- CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. 4.ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002, vol. 2, p. 199-247.
- CERVONI, Jean. **A enunciação**. Trad. de L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas - SP: Pontes, 1987.
- _____. **Polifonia y argumentación**: Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- ESPÍNDOLA, Lucienne C. **A entrevista**: um olhar argumentativo. João Pessoa: EDUFPB, 2004.
- FABBRINI, Ricardo. **Totens da modernidade**: o trabalho de luto da tradição da pintura moderna. In: **Jornal de resenhas**. São Paulo: Discurso Editorial, nov 2012, edição nº 11, p. 8.
- FRANCO JR. Hilário. **Idade Média**: passado e presente. In: **Jornal de resenhas**. São Paulo: Discurso Editorial, dez 2012, edição nº 12, p. 4.
- GARCÍA-NEGRONI, Maria Marta. Modalización autonímica y discurso científico-académico. Comillas, glosas y ethos en la ponencia científica en español. In: GARCIA-NEGRONI, Maria Marta (Coordinadora). **Los discursos del saber**: prácticas discursivas e enunciación académica. Buenos Aires: Editora del Calderón, 2011, p. 41-65.
- _____. Os modos de dizer do sujeito no discurso acadêmico. Trad. Maria Eta Vieira. In: MICHELETTI, Guaraciaba (Org.) **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 92-121.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Os atos de linguagem no discurso**: teoria e funcionamento. Trad. Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

KUNTZ, Rolf. **Um clássico sobre Rousseau**. In: **Jornal de resenhas**. São Paulo: Discurso Editorial, nov 2010, edição nº 10, p. 3.

MELLO E SOUZA, Laura de. **Calabar de batina**: as várias identidades do jesuíta paulista Manoel de Moraes. In: **Jornal de resenhas**. São Paulo: Discurso Editorial, mai 2009, edição nº 2, p. 3.

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

_____. A polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos: a construção de sentidos a partir da evocação da palavra alheia. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 50, n. 3, p. 342-351, jul.-set. 2015.

NASCIMENTO, Milton Meira do (Org.). **Jornal de resenhas**: seis anos. São Paulo: Discurso Editorial, 2001, v. I.

_____. **Jornal de resenhas**: abril de 2001 a novembro de 2002. São Paulo: Discurso Editorial, 2002, v. III.

_____. **Jogo aberto**: retórica unifica o pensamento de Rousseau segundo Bento Prado Jr. In: **Jornal de resenhas**. São Paulo: Discurso Editorial, mar. 2009, edição nº 1, p. 4-5.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PALMER, F. R. **Mood and modality**. Second edition. United States of America: Cambridge University Press, 2009 [2001].

O ARRAZOADO POR AUTORIDADE E A MODALIZAÇÃO DISCURSIVA: FENÔMENOS SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVOS NO ARTIGO CIENTÍFICO²⁴

Clécida Maria Bezerra Bessa (UFERSA)

Neste capítulo, temos como objetivo analisar o funcionamento do arrazoado por autoridade como estratégia argumentativa no gênero textual artigo científico. Para tanto, realizamos uma investigação qualitativa, de natureza descritiva, em que expomos uma descrição minuciosa dos movimentos enunciativos argumentativos da polifonia de locutores através do arrazoado por autoridade, atuando simultaneamente com os modalizadores discursivos e com o estilo direto. O *corpus*, aqui apresentado, é constituído por um artigo científico, coletado de um periódico com *Qualis A*, da área de Ciências Sociais.

Este estudo se pauta teoricamente nos estudos da Teoria da Argumentação na Língua (DUCROT e colaboradores, 1988); da Modalização (CASTILHO E CASTILHO, 1993; NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO E SILVA, 2012, entre outros); e dos gêneros discursivos, (BAKHTIN, 2000).

Para constituirmos um critério de análise, fizemos um recorte dos destaques dos fenômenos semântico-argumentativos de polifonia de locutores, na forma de arrazoado por autoridade atuando em parceria com a modalização discursiva e com o estilo direto. Para isso, discutiremos a respeito das orientações de sentidos suscitadas pelo arrazoado por autoridade em parceria com a modalização discursiva e com o uso do estilo direto.

1 O Gênero textual Artigo Científico

Nesta seção, refletiremos sobre o Artigo Científico como um gênero discursivo/textual acadêmico, tomando por base os estudos bakhtinianos que definem gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1997, p. 279, Grifos do autor).

Para Bakhtin (1997, p. 279), “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Ainda de acordo com o referido autor,

²⁴Este capítulo se constitui em um excerto de pesquisa de doutorado, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, vinculada ao projeto “Estudos Semânticos-Argumentativos de Gêneros do Discurso: gêneros acadêmicos e formulaicos (ESADG)”, executado no Laboratório Semântico-Pragmático de Textos (LASPRAT), da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

[...] o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 279, Grifos do autor).

Assim, o conteúdo, o estilo e a composição são critérios estabelecidos por Bakhtin para se considerar um gênero. Para compreendermos melhor o que é o artigo científico, passemos a observar como o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional – critérios básicos apresentados por Bakhtin para definir e descrever um gênero – são caracterizados no gênero em estudo.

O Artigo Científico se constitui em um gênero discursivo/textual de natureza acadêmica. Motta-Roth e Hendges definem artigo acadêmico como:

[...] um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação (2010, p. 65).

Esse gênero busca divulgar os conhecimentos acadêmicos, produzidos em pesquisas desenvolvidas no âmbito dos laboratórios e universidades. Por isso, é produzido por pesquisadores/autoridades acadêmicas e é destinado, geralmente, para outros pesquisadores da mesma área ou que tenham interesse pela pesquisa divulgada.

O *conteúdo temático* é o primeiro aspecto abordado por Bakhtin (1997, p. 300); é ele que determina “[...] o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras”, ou seja, delimita o que pode/deve e o que não pode/não deve ser contemplado no enunciado. Trata-se do “querer dizer” e da intencionalidade do locutor.

O *conteúdo temático* do gênero acadêmico artigo científico pode ter muitas funções e considerar os mais diversos aspectos, como por exemplo: apresentar uma descoberta científica, realizar uma revisão de uma determinada literatura, promulgar resultados de pesquisas, descrever uma experiência realizada, abordar soluções para questões não resolvidas, problematizar situações cotidianas, dentre outros.

Teixeira explica que: “[...] os artigos científicos podem apresentar o resultado de uma pesquisa bibliográfica (Artigo de Revisão Teórica), o resultado de uma pesquisa de campo (Artigo

de Resultado de Pesquisa) e podem ainda expressar a descrição de uma experiência vivida (Artigo de Relato de Experiência)” (2005, p. 42, Grifos do autor).

Noutras palavras, num âmbito mais geral, esse querer dizer do locutor que se revela no conteúdo temático está relacionado à forma como o assunto será apresentado no texto, o que está interligado com as funções sociais, uma vez que a produção de um artigo científico tem papéis acadêmicos e sociais.

Para Markoni e Lakatos (2011, p. 86):

- O conteúdo pode abranger os mais variados aspectos e, em geral, apresenta temas ou abordagens novas, atuais, diferentes. Pode:
- a) Versar sobre um estudo pessoal, uma descoberta, ou dar um enfoque contrário ao já conhecido;
 - b) Oferecer soluções para questões controvertidas;
 - c) Levar ao conhecimento do público intelectual ou especializado no assunto ideias novas, para sondagem de opiniões ou atualização de informes;
 - d) Abordar aspectos secundários, levantados em alguma pesquisa, mas que não seriam utilizados na mesma.

O *estilo verbal*, também chamado de linguístico ou funcional, segundo critério apontado por Bakhtin (1997, p. 283), “[...] nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana”. Esse estilo está relacionado aos “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”, ou seja, aos recursos da língua (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Dessa forma, é possível compreender o *estilo* como a escolha dos recursos da língua de um discurso, determinada pela seleção do gênero que compõe esse discurso. “Por servirem a propósitos comunicativos diferentes, o vocabulário, as expressões linguísticas, o nível de formalidade, a coordenação de frases e sentenças, tudo isso vai ser diferenciado de um gênero para outro” (NASCIMENTO, 2012, p. 24).

É por essa razão que o *estilo verbal* de um artigo científico não corresponde, necessariamente, ao mesmo *estilo* de um resumo, muito embora estejamos tratando de gêneros acadêmicos. Isso acontece devido aos propósitos comunicativos de cada gênero, que seguem as necessidades das condições de produção e funcionalidade textuais.

De acordo com o manual científico de Markoni e Lakatos (2011, p. 88):

O estilo deve ser claro, conciso, objetivo; a linguagem correta, precisa, coerente e simples. Adjetivos supérfluos, rodeios e repetições ou explicações inúteis devem ser evitadas, assim como a forma excessivamente compacta, que pode prejudicar a compreensão do texto.

A clareza, a concisão e a objetividade aparecem no manual de redação como traços característicos, específicos desse gênero. Convém ressaltar, no entanto, que as noções de objetividade e de precisão não se sustentam, em uma perspectiva que considere a linguagem como forma de interação social, pois a escolha do tema e dos recursos linguísticos, considerando a existência de um destinatário, já demonstra a existência de um sujeito que revela o seu pensamento e assume posicionamentos considerando um interlocutor, por mais que se tente ocultá-los por trás de um disfarce de imparcialidade. Sobre o estilo denominado de “objetivo”, Bakhtin (1997, p. 324) afirma: “o estilo das exposições essencialmente concentradas no seu objeto e que, ao que parece, deveriam ignorar *o outro*, não deixa de implicar certa ideia do destinatário” (Grifos do autor). A partir do instante em que se considera a presença do outro, a expressividade/subjetividade não pode nem deve ser desconsiderada, já que qualquer expressão constitui resultado de um consenso.

A tentativa de objetividade, pregada pelos manuais de redação, apresenta uma visão reducionista da linguagem e da própria condição de uso social do gênero, principalmente se considerarmos que, ao produzir um artigo científico, o locutor deixa impressas no texto marcas enunciativas, ou seja, evidencia como quer que o seu enunciado seja lido e compreendido pelo seu interlocutor. Nesse sentido, também não nos parece suficiente uma concepção veritativa ou normativa da linguagem, uma vez que, se existe uma descrição da realidade, acontece em função da subjetividade e da intersubjetividade situadas no processo de interação verbal. De acordo com Ducrot (1988), se a língua descreve a realidade, isso acontece através dos aspectos objetivos e intersubjetivos, denominados de valor argumentativo. Para Coracini (1991, p. 89), “[...] as formas canônicas do discurso científico, camufladoras da origem enunciativa, nada mais são do que instrumentos válidos, socialmente aceitos (e impostos pela comunidade científica), de persuasão, e nessa medida, índices de subjetividade”.

A escrita acadêmica é uma forma de enxergar fenômenos sociais, e não existe um pesquisador que registre acontecimentos de forma objetiva e imparcial. O locutor, pesquisador responsável pelo artigo científico, é um ser que assume posicionamentos e, para tal, pode escolher as estratégias argumentativas que definam o melhor ângulo para registrar suas ideias.

Nesse sentido, convém ainda ressaltar que não há discurso desprovido de subjetividades e sem um locutor responsável pelo enunciado, mesmo que esse se apresente sob a máscara da impessoalidade. Para Benveniste, a subjetividade é “[...] a capacidade do locutor em se propor como ‘sujeito’” (1995, p. 286). Por mais que a impessoalidade tente ficar evidente num enunciado, o que se observa é a presença do sujeito com um movimento argumentativo repleto de estratégias de distanciamento, entre tantas outras presentes nos gêneros do universo acadêmico.

Em investigações realizadas por Nascimento (2014), acerca da polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos, o autor mostra que, nos gêneros acadêmicos e empresariais/oficiais, a impessoalidade (a presença do locutor narrador, em terceira pessoa, responsável por todo o discurso) no texto constitui uma característica do estilo linguístico e da estrutura composicional dos gêneros do âmbito acadêmico e empresarial/oficial. Vale ressaltar que essa característica linguística “[...] tenta conferir um caráter de objetividade ao texto, no sentido de que o dito parece apresentar-se a si próprio.” (NASCIMENTO, 2014, p. 9).

Com relação ao uso da linguagem científica, é importante assinalar ainda que o artigo científico, por se tratar de um gênero da esfera acadêmica, requer do locutor o emprego do vocabulário com termos técnicos e específicos da área a que está ligado. A utilização da terminologia característica de cada área é o que Xavier chama de “jargão profissional”.

Entre outras funções, o jargão serve para:

- Manifestar o nível de conhecimento dos conceitos utilizados pelo pesquisador e do domínio científico em que atua;
- Ratificar a identificação do pesquisador com os demais membros da comunidade acadêmica a qual pertence ou quer se integrar; e
- Abreviar explicações sobre conceitos e procedimentos longos, garantindo mais precisão ao significado de uma determinada palavra empregada com muita frequência entre os profissionais da área (XAVIER, 2011, p. 115).

Outro traço estilístico do gênero em estudo se refere à evocação do dizer do outro na constituição do discurso. Essa evocação faz parte da natureza do texto acadêmico e científico, porque o pesquisador, para organizar seu dizer, precisa embasar-se em outros dizeres que já passaram pelo crivo de juízos de valores. Esse ato de trazer à tona o discurso do outro é o que alguns manuais de redação científica chamam de citação. De acordo com a Norma 10520 (ABNT, 2002, p. 1), citação é “menção de uma informação extraída de outra fonte”.

Uma das finalidades do gênero acadêmico é estabelecer que as vozes do outro sejam incorporadas à escrita, como forma de validar a opinião do locutor a respeito do assunto abordado. A palavra alheia é trazida para o gênero acadêmico como estratégia argumentativa para dar sustentação ao discurso que se institui novo.

Garcia-Negroni (2008, p. 98), ao tratar da subjetividade no gênero que nos propomos estudar, ressalta que o artigo científico pode ser caracterizado “como um espaço de dialogismo enunciativo no qual o locutor se posiciona em relação à comunidade acadêmica à qual se dirige e na qual procura estar incluído, mediante apresentação dos resultados alcançados em certo domínio”. A autora evidencia a importância de se estabelecer uma ponte entre o conhecimento prévio e a

formulação de novos conhecimentos. Assim, retomar o que já foi dito para construir um novo dizer é uma das marcas de subjetividade instauradas no discurso acadêmico.

Assim sendo, o discurso acadêmico é repleto de ideologias e demarcação epistemológicas, no qual pululam vozes tanto de forma explícita como de forma implícita, ou seja, onde a polifonia se faz presente. Foi considerando essa especificidade dos gêneros acadêmicos que nos propusemos a investigar como o arrazoado por autoridade, atuando em parceria com os modalizadores discursivos, funciona como fenômeno argumentativo no artigo científico.

Nesse sentido, quando o locutor responsável pelo artigo escreve, ele deixa impressas suas opiniões e a forma como quer que o interlocutor compreenda o seu dizer, ou seja, modaliza o seu dizer, de maneira que, conforme Nascimento e Silva (2012), deixa marcas de suas intenções e age em função do seu interlocutor. Para isso, o locutor faz aparecer diversas vozes, as quais são identificadas claramente ou não, a depender de suas possíveis intencionalidades.

O terceiro critério apontado por Bakhtin diz respeito à *estrutura composicional* do gênero. De acordo com Bakhtin (1997, p. 301), “para falar, utilizamo-nos sempre de gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão e relativamente estável* da estruturação de um todo” (Grifos do autor). A *forma* pode nos ajudar a prever como será apresentado tanto o *conteúdo temático* (o tipo de informação apresentada pelo gênero) quanto o *estilo*.

É essa forma padronizada socialmente e que apresenta uma estabilidade relativa – a composição – que é capaz de nos guiar na identificação de um gênero. Se consideramos, por exemplo, o âmbito acadêmico, pela estrutura composicional de um enunciado somos capazes de identificar as diferenças entre um artigo e uma resenha. “Também pela forma, já criamos uma determinada expectativa em relação ao tipo de assunto em discussão e de que prováveis intenções podem estar expressas no texto” (NASCIMENTO, 2012, p. 25).

No que se refere à *estrutura composicional*, o artigo científico, de acordo com a ABNT – NBR 6022 (2018) se apresenta em três blocos: elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais.

Os elementos pré-textuais são indicadores de informações importantes do artigo científico, para situar o leitor acerca do que será abordado e como será a abordagem: o título e o subtítulo (obrigatório) devem apresentar uma síntese geral da proposta do artigo, servem para situar o leitor acerca dos resultados e do objetivo do trabalho; o título em outro idioma (opcional); o(s) nome(s) do(s) autor(es) deve(m) aparecer após o título, servem para indicar o(s) responsável(eis) pelo trabalho (obrigatório); o resumo é uma síntese que deve evidenciar o objetivo, a metodologia, os resultados e a conclusão e tem o intuito de apresentar ao interlocutor a essência do trabalho de

forma resumida(obrigatório); o resumo em outro idioma (opcional); datas de submissão e aprovação do artigo (obrigatório); identificação e disponibilidade (opcional).

Os elementos textuais apresentam o corpo do trabalho. Geralmente, o artigo é organizado seguindo a estrutura composicional de introdução (obrigatório), que deve apresentar uma contextualização geral da temática, justificando o objetivo e a importância da pesquisa; desenvolvimento (obrigatório), que pode incluir fundamentação teórica/revisão de literatura, que são as resenhas acerca das abordagens teóricas que dão sustentação à pesquisa e servem para nortear os resultados e discussões; materiais e métodos, que deve conter a descrição metodológica da pesquisa, a fim de situar o interlocutor sobre o caminho percorrido para a realização da pesquisa; resultados e discussão, que demonstra os resultados, com explicações norteadas pelas teorias de apoio; e conclusão (obrigatório), que é destinada aos comentários do pesquisador acerca dos resultados advindos da análise, dos confrontos dos objetivos estabelecidos previamente com os resultados, dos apontamentos acerca das contribuições teóricas e práticas do trabalho, bem como da possibilidade de continuidade da pesquisa.

A parte destinada aos elementos pós-textuais é constituída pelas referências (obrigatório), glossário (opcional), apêndices (opcional), anexos (opcional) e agradecimentos (opcional). Nas referências, o pesquisador deve listar todos os autores e obras com os quais manteve interação para dar subsídio teórico ao trabalho (seguindo as normas estabelecidas pelo periódico); o glossário deve ser organizado em ordem alfabética; o apêndice se refere ao(s) documento(s) elaborado(s) pelo autor para subsidiar a pesquisa, como uma entrevista, um relatório, um questionário; o anexo é documento que não foi criado pelo autor e que auxilia o trabalho quanto à consulta do leitor; o agradecimento é o texto que o autor agradece aos que contribuíram com elaboração do artigo.

Ressalvamos que essa organização não é fixa e pode sofrer alterações a depender da indicação do periódico em que o gênero será publicado. Todas essas etapas abordam o conteúdo específico e o estilo linguístico adequadamente selecionado pelo locutor para o artigo científico. Este gênero, assim como os demais, é possuidor de uma composição que é responsável pela sua demarcação, ou seja, é detentor de uma estrutura com variantes que apresentam certas constâncias e demandam o cumprimento dessa estrutura para desempenhar o seu propósito comunicativo. Um texto não pode fugir da linearidade proposta pelo gênero, pois cada enunciado possui uma linearidade que é regulamentada pelo uso, devendo assim, apresentar todas as etapas do gênero, cumprindo, de fato, a finalidade indicada.

A partir do exposto, é possível notar que o *conteúdo*, o *estilo* e a *composição* constituem um todo de um enunciado e são elementos básicos da estruturação de um gênero. A compreensão

acerca desses elementos característicos do gênero é importante para o pesquisador do campo da linguagem, pois, como afirma Bakhtin (1997, p. 282), é dos gêneros “[...] que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam”. Assim, elencamos essas informações acerca do artigo científico para que pudéssemos caracterizar o gênero que compõe o nosso *corpus* e facilitar a identificação dos eventos semântico-argumentativos que coletamos para a análise.

2 O arrazoado por autoridade

A Teoria da Argumentação na Língua criada por Ducrot (1988) e Ducrot e colaboradores (1994) se embasa no princípio de que a argumentação está presente na estrutura da língua. Os conceitos de enunciado, sentido, enunciação, frase e discurso são alguns conceitos fundamentais para a compreensão da Teoria da Argumentação na Língua.

A pesquisadora Espíndola, levando em consideração os estudos de Anscombe e Ducrot, fez as seguintes observações sobre esses conceitos:

[...] a *língua* é um conjunto de frases que serve para construir discursos e o *discurso* é o encadeamento de enunciados – definição linguística. A *frase*, por sua vez, é uma construção do linguista que serve para explicar a infinidade de enunciados (é uma entidade teórica). Por outro lado, o *enunciado* é uma das ocorrências da frase – é a manifestação, “na superfície”, da estrutura profunda que é a frase. Se a frase é uma entidade teórica, por extensão, a *significação* também será, uma vez que esta é o valor semântico da frase, constituindo em um conjunto de instruções diretivas que permitem interpretar os enunciados da frase. Por outro lado, o *sentido* de um enunciado é a descrição que se faz da sua *enunciação* – acontecimento histórico (e portanto, único), que consiste na aparição de um enunciado. (2005, p. 17, Grifos da autora).

Ducrot (1987) contesta o princípio da unicidade do sujeito falante, mostrando que o autor de um enunciado para construir o seu enunciado/se expressar coloca em cena personagens e é o confronto desses personagens que faz com que o sentido do enunciado aconteça.

Para melhor compreensão, faz-se necessário entender que os sujeitos da fala assumem funções. Ducrot denomina esses sujeitos da fala de: sujeito empírico – que produz o enunciado, locutor – responsável pelo enunciado e enunciator – pontos de vista evocados nos enunciados.

Ao averiguar que em um enunciado podem existir vários sujeitos da fala, Ducrot passou a examinar duas formas de polifonia nos enunciados: a Polifonia de Enunciadores (demarcada pela

presença de mais de um enunciador – ponto de vista no enunciado) e a Polifonia de Locutores²⁵ (demarcada pela existência de mais de um locutor em um mesmo enunciado).

De acordo com Ducrot (1987), a Polifonia de Locutores, acontece no discurso relatado, em que há a exposição, no mínimo, de dois locutores distintos.

Vejam os exemplos abaixo para compreendermos melhor:

Exemplo 1:

Gabriel me disse: eu quero comida.

Neste enunciado identificamos a Polifonia de Locutores, demarcada pela presença de mais de um locutor. Esta demarcação fica demonstrada através das marcas linguísticas pronominais “me” e “eu”. A marca pronominal “me” mostra a existência do locutor 1 – L1, responsável por todo o enunciado: “Gabriel me disse: eu quero comida”. Já a marca “eu” é reveladora da presença de um segundo locutor - L2, Gabriel, responsável pelo segmento relatado em estilo direto: “eu quero comida”.

Uma das formas de polifonia de locutores é o arrazoado por autoridade. Para Ducrot, há dois tipos de argumento por autoridade linguisticamente marcados: a autoridade polifônica (polifonia de enunciadores) e o arrazoado por autoridade (polifonia de locutores). Contemplaremos em nossas discussões somente o arrazoado por autoridade.

Ducrot afirma que “[...] a premissa de um arrazoado por autoridade, em um discurso seguido deve ser a asserção de uma asserção, e não a simples mostração de uma asserção” (1987, p. 149). Para o autor, esse tipo de argumento por autoridade é organizado em duas etapas:

- a) O locutor L mostra (diz) um enunciador E asseverando (dizendo) que uma personagem X assevera (diz) que P. [...]
- b) A segunda etapa, para o locutor, consiste em asseverar (dizer) P (em outros termos, o enunciado mostra uma asserção de P por um enunciador assimilado ao locutor). (1987, p. 148-149 – Grifos do autor).

Em outras palavras, é possível perceber que o arrazoado por autoridade ocorre em um enunciado quando o locutor responsável pelo enunciado – L1 apresenta a voz de um outro locutor – L2 para que lhe sirva de fundamento. Para isso, L1 precisa se garantir que o discurso de L2 se constitui em uma autoridade para o seu dizer (de L1).

²⁵ Discutiremos aqui apenas a Polifonia de Locutores, visto ser o nosso objeto de estudo.

Vejamos no trecho abaixo, retirado do *corpus* deste trabalho, um exemplo de arrazoado por autoridade.

Exemplo 2:

T4

Para Baitello (1997: 18), a cultura é “terreno específico onde se deve manifestar a mais pura e irrestrita criatividade humana”. (SOUZA; GOMES; CAMPOS, 2013)

No exemplo 2, observamos o desdobramento de locutores, demarcado pela presença de dois locutores: o locutor 1 – L1 – constituído por Souza, Gomes e Campos - responsável por todo o enunciado: Para Baitello (1997: 18), a cultura é “terreno específico onde se deve manifestar a mais pura e irrestrita criatividade humana”. E o segundo locutor – L2 – constituído por Baitello, responsável pela voz relatada em estilo direto, através da citação: é “terreno específico onde se deve manifestar a mais pura e irrestrita criatividade humana”..

Ao utilizar essa estratégia na organização do seu enunciado, L1, apresenta a voz de uma autoridade sobre o assunto como prova para o seu dizer. Por essa razão, constitui-se em um arrazoado por autoridade.

Neste trabalho, observamos que o arrazoado por autoridade acontece em parceria com a modalização discursiva.

A modalização é vista aqui “[...] como um ato de fala particular que permite ao locutor, além de deixar marcas de suas intenções, agir em função do seu interlocutor” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 63).

O locutor responsável pelo enunciado, ao fazer uma seleção lexical dos termos que deseja imprimir no enunciado, escolhe também como quer deixar registrados, na estrutura do texto, os direcionamentos discursivos, ou seja, demarca as intencionalidades e orienta como quer que o interlocutor entenda o que está sendo dito.

Castilho e Castilho (2002) organizaram os modalizadores – elementos linguísticos que materializam a modalização em três grupos: modalização Epistêmica; Modalização Deontica e Modalização Afetiva. Em razão do nosso objeto de estudo, discutiremos apenas as modalizações epistêmicas asseverativa e quase asseverativa.

A modalização epistêmica acontece em situações em que “[...] o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade do enunciado, revelando, também seu conhecimento a respeito

do conteúdo veiculado. Ela se divide em *asseverativa, quase asseverativa e habilitativa*” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 81, Grifos dos autores).

A modalização epistêmica asseverativa se caracteriza pelo caráter de verdade impresso no enunciado. Ao imprimir no enunciado um conteúdo que exprime um valor de verdade, o falante também deixa impresso que assume a responsabilidade pela orientação discursiva gerada pelo modalizador asseverativo.

Já a modalização quase asseverativa demarca um conteúdo de um enunciado como uma situação quase certa. Por essa razão, o falante, ao usar esse tipo de orientação discursiva, deixa impresso no enunciado que não assume responsabilidades pelo valor de verdade empregado na proposição.

A seguir, trazemos exemplos de como as orientações discursivas são apresentadas no gênero artigo científico através do arrazoado por autoridade.

3 Análises – Orientações discursivas através do arrazoado por autoridade

No gênero textual acadêmico artigo científico é possível observar que sempre que o L1 usa a estratégia argumentativa da polifonia de locutores, realiza-a para garantir embasamento ao seu dizer, através do arrazoado por autoridade, por meio do uso das citações.

Apresentamos, a seguir, demonstrações de como esses fenômenos se materializam no gênero textual artigo científico.

Para isso, proferimos sobre algumas estratégias discursivas argumentativas que se materializam nos enunciados dos artigos científicos. Dentre elas, analisamos situações comunicativas em que o locutor responsável pelo discurso – L1 – apresenta voz(es) de outro(s) locutor(es) – L2, L3, L4 etc. assumindo os variados posicionamentos com relação ao discurso desses locutores.

Exemplo 3:

T6

A associação com o vestuário é mais recorrente porque o corpo é a expressão mais evidente daquilo que é íntimo ao ser humano. Porém, os poderes da subjetividade sobre a matéria natural do corpo são limitados, apesar dos seres humanos terem desenvolvido um amplo repertório expressivo e comunicativo a partir do corpo. Pois, como **propõe** Gardin (2008: 75), “o corpo é considerado o primeiro veículo de

comunicação e expressão utilizado pelo ser humano para a produção, reflexão e análise do conhecimento (...) diferentes culturas entenderam e utilizaram o corpo como meio de produção de linguagem”. (SOUZA; GOMES; CAMPOS, 2013)

Em T6, recorte extraído um artigo da área de Comunicação sobre o sistema cultural da moda, percebemos a presença de dois locutores distintos: o locutor responsável pelo artigo (L1), constituído por Souza, Gomes e Campos, também responsável por todo o enunciado: A associação com o vestuário é mais recorrente porque o corpo é a expressão mais evidente daquilo que é íntimo ao ser humano. Porém, os poderes da subjetividade sobre a matéria natural do corpo são limitados, apesar dos seres humanos terem desenvolvido um amplo repertório expressivo e comunicativo a partir do corpo. Pois, como propõe Gardin (2008: 75), “o corpo é considerado o primeiro veículo de comunicação e expressão utilizado pelo ser humano para a produção, reflexão e análise do conhecimento (...) diferentes culturas entenderam e utilizaram o corpo como meio de produção de linguagem.”; e um segundo locutor (L2), Gardin, responsável pelo texto relatado em estilo direto: “o corpo é considerado o primeiro veículo de comunicação e expressão utilizado pelo ser humano para a produção, reflexão e análise do conhecimento (...) diferentes culturas entenderam e utilizaram o corpo como meio de produção de linguagem”.

Observamos, neste excerto, um desdobramento de locutores através dos enunciados mostrados, onde L1 menciona a voz de L2 em forma de arrazoado por autoridade. A voz de Gardin, L2, foi apresentada por L1 como forma de garantir sustentabilidade teórica ao artigo científico.

O locutor articulista L1 faz uso do verbo *dicendi* “propõe” para mostrar a voz de L2 como uma proposta, algo quase certo, quase asseverativo, ou seja, como uma indicação, o que permite ao leitor entender a orientação discursiva gerada por L1 através da apresentação da voz de L2 como uma indicação. Ressalvamos que mesmo L1 selecionando um verbo *dicendi* modalizador epistêmico quase-asseverativo para introduzir a voz da autoridade, essa escolha não elimina o pacto da voz de L1 com L2, provocado pelo arrazoado por autoridade.

Notamos, ainda, que a voz de L2 aparece no enunciado como uma continuidade da voz de L1, o que gera um acordo explícito do locutor articulista com a voz da autoridade, demonstrando, assim, uma assimilação da voz de L2 por L1.

Exemplo 4:

T21

Citando as ideias de Lênin (1870-1924), Baldini (2005: 88) **assevera** que os

produtores da moda “podem permitir-se estar sempre um passo à frente das massas, nunca mais do que isso”. (SOUZA; GOMES; CAMPOS, 2013)

Em T21, percebemos a presença de três locutores distintos: o locutor responsável pelo artigo (L1), constituído por Souza, Gomes e Campos; um segundo locutor (L2), Baldini, responsável pelo recorte relatado em estilo direto, que apresenta as ideias de Lênin; e um terceiro locutor Lênin.

O L1 apresenta o discurso de L2 sob a forma de arrazoado por autoridade, como um ponto de vista que merece credibilidade, uma vez que se trata de uma autoridade constituída no assunto, que lhe serve de argumento para dar credibilidade ao seu dizer.

O locutor 1 apresenta a voz do locutor 2, Baldini, como uma asseveração demarcada pelo verbo *dicendi* “assevera”. O locutor 1 ainda mostra que essa asseveração acontece mediada pela citação de Lênin no discurso de Baldini.

O locutor 1 apresenta também um terceiro locutor – L3, Lênin, que foi usado por Baldini como forma de arrazoado por autoridade para garantir uma asserção sobre a moda.

É possível perceber que o envolvimento do dizer de L1 com L2 acontece em razão do arrazoado por autoridade atuar concomitante com a modalização epistêmica asseverativa. L1 deseja que a asserção seja lida pelo interlocutor como uma asseveração, como uma verdade. Já o envolvimento de L1 com L3 se dá por meio do arrazoado por autoridade usado por L2 para garantir uma asserção. É tanto que a voz de L2 é orientada por L1 como uma asseveração que foi garantida pelo argumento por autoridade usado por L2 através da apresentação da voz autoridade Lênin.

Exemplo 5:

T7

A percepção da moda como linguagem, portanto, propõe a leitura desses signos também como um relato acerca da realidade cultural. Isso é proposto e defendido por diferentes estudiosos que observam a moda como sintoma sociocultural e alertam sobre o engano que é tratar essas manifestações de maneira superficial ou inconsequente. “A moda enquanto mudança produz-se em numerosas esferas da vida social” (GODART, 2008: 11). (SOUZA; GOMES; CAMPOS, 2013)

Em T7, apresentamos mais um segmento de um artigo da área de Comunicação sobre o sistema cultural da moda. Nele percebemos a presença de dois locutores distintos: o locutor

responsável pelo artigo (L1), constituído por Souza, Gomes e Campos; e um segundo locutor (L2), sociólogo e pesquisador sobre moda, Godart, responsável pelo recorte relatado em estilo direto.

Nesse excerto, o L1 é o responsável por todo o enunciado: A percepção da moda como linguagem, portanto, propõe a leitura desses signos também como um relato acerca da realidade cultural. Isso é proposto e defendido por diferentes estudiosos que observam a moda como sintoma sociocultural e alertam sobre o engano que é tratar essas manifestações de maneira superficial ou inconsequente. “A moda enquanto mudança produz-se em numerosas esferas da vida social” (GODART, 2008: 11). Já o L2, uma autoridade constituída no assunto, é o responsável pelo enunciado aspeado citado em estilo direto: “A moda enquanto mudança produz-se em numerosas esferas da vida social” (GODART, 2008: 11).

O L1 exhibe o discurso de L2 sob a forma de arrazoado por autoridade, como um posicionamento respeitável, uma vez que se trata de uma autoridade constituída no assunto, que lhe serve de argumento para dar credibilidade ao seu dizer.

O L1 introduz a voz do L2 como uma continuidade da sua fala. Logo, é possível perceber que o envolvimento do dizer de L1 com L2 acontece em razão do arrazoado por autoridade, por meio do fenômeno do estilo direto ratificando a voz do locutor articulista.

Nota-se, nesse caso, que as palavras aspeadas foram usadas por L1 como uma maneira de ratificar o seu dizer inicial, ou seja, o L1 faz questão de mostrar a voz da autoridade como uma asserção que dá continuidade a sua fala, provocando mais força argumentativa para o enunciado.

Considerações

Neste capítulo, verificamos que a argumentatividade acontece no gênero textual artigo científico por meio de diversos fenômenos argumentativos gerados pelo arrazoado por autoridade, entre os quais recebem proeminência os modalizadores discursivos e o discurso relatado em estilo direto.

O *corpus* analisado mostrou que o locutor articulista, L1, responsável pelo artigo e por todo o enunciado se apropria de várias estratégias de orientações argumentativas para conduzir como deseja que o seu dizer deva ser lido/compreendido por seus prováveis interlocutores.

Nas análises, constatamos casos de arrazoado por autoridade introduzidos por elementos linguísticos modalizadores epistêmicos, dentre os quais estão os asseverativos e os quase-asseverativos.

No extrato em que a polifonia de locutores através do arrazoado por autoridade foi introduzido pelo termo linguístico modalizador epistêmico asseverativo, notamos que o L1 exibiu a voz da autoridade, de L2, através do verbo *dicendi* modalizador “assevera” como uma afirmação

segura, ou seja, como uma configuração de sustentação do engajamento e do comprometimento de L1 com L2 gerado pelo arrazoado por autoridade.

No recorte em que o arrazoado por autoridade foi introduzido pelo verbo modalizador epistêmico quase-asseverativo, L1 apresentou a voz alheia, de L2 com o uso do verbo “propor”, como uma proposta, uma sugestão, uma possibilidade, como algo que se tem como quase certo, algo que não se tem a total certeza. Tendo em vista a escolha do verbo modalizador epistêmico quase-asseverativo “propor”, L1 sinalizou o efeito de sentido deixando entrever que não se comprometeu inteiramente com o dizer da autoridade, L2. Ressalvamos que, embora o L1 faça uso da modalização epistêmica quase asseverativa para apresentar a voz da autoridade L2, não se distancia do discurso da autoridade por causa do uso do arrazoado por autoridade.

Encontramos ainda, situação em que o arrazoado por autoridade foi introduzido apenas pelo relato em estilo direto. Observa-se, nesse exemplo, que as palavras da autoridade foram usadas por L1 como estratégia argumentativa para confirmar o seu pronunciamento. O L1 apresenta o dizer da autoridade como uma assertiva para garantir o prosseguimento do seu enunciado. Com isso L1 se envolve de tal maneira com o discurso de L2 que o assimila para gerar continuidade da sua fala.

Por fim, ressalvamos que a realização do estudo descritivo e interpretativista acerca do funcionamento semântico-argumentativo da polifonia de locutores, por meio do arrazoado por autoridade atuando, concomitantemente com a modalização discursiva e com o estilo direto no gênero textual acadêmico artigo científico, promulgam a existência da argumentatividade como parte do estilo linguístico do gênero investigado.

Referências

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR: 6022**. Informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e ou científica – Apresentação. Rio de Janeiro, 2018.

BESSA, Clécida Maria Bezerra. **Que autoridades sustentam a autoridade?** A argumentatividade no gênero artigo científico através do arrazoado por autoridade e da modalização discursiva. João Pessoa: UFPB, 2015, 456 p., Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. 4.ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002, vol. 2, p. 199-247.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas - SP: Pontes, 1987.

_____. **Polifonía y argumentación**: Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

ESPÍNDOLA, Lucienne C. **A entrevista**: um olhar argumentativo. João Pessoa: EDUEPB, 2004.

MOTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, Série Estratégias de Ensino (20).

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: a polifonia – recurso modalizador – na notícia jornalística. João Pessoa: UFPB, 2005. (Tese de doutorado)

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

_____. A polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos: a construção de sentidos a partir da evocação da palavra alheia. Texto apresentado na **25ª Jornada Nacional do GELNE**, Natal-RN, 2014.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2012, p 63-100.

POLIFONIA E MODALIZAÇÃO NA ATA ADMINISTRATIVO-ACADÊMICA: MARCAS DE SUBJETIVIDADE E DE EVOCAÇÃO DA VOZ ALHEIA

Erivaldo Pereira do Nascimento (UBA/UFPB/CAPES)

Apresentamos, neste capítulo, resultados de uma investigação²⁶ cujo objetivo foi verificar marcas de subjetividade no gênero ata administrativo-acadêmica, em língua espanhola, as quais se manifestam, principalmente, através de verbos *dicendi* modalizadores utilizados para introduzir diferentes pontos de vista nos enunciados. De maneira específica, mostraremos como a presença desses verbos denuncia subjetividade (individualidade nos termos de Bakhtin, 2000), no referido gênero. Postulamos que isso seja possível, embora a ata se constitua em um gênero não propício à individualidade, uma vez que o texto se apresenta em terceira pessoa, ou seja, sem a marca de um locutor “eu”, na primeira pessoa, que assume a responsabilidade pelo dito.

O *corpus* analisado foi coletado da página oficial de juntas e conselhos acadêmicos de uma instituição pública de ensino superior da Argentina, localizada na cidade de Buenos Aires. Reunimos 56 atas, todas produzidas no ano de 2013, das quais escolhemos 10, de 04 juntas e conselhos diferentes, considerando sempre, nos textos selecionados, a presença de verbos *dicendi* modalizadores atuando em conjunto com diferentes fenômenos polifônicos. É importante acrescentar que a análise realizada é de natureza qualitativa e de caráter descritivo e interpretativista.

Para a realização da pesquisa, utilizamos os aportes teóricos sobre a modalização discursiva, considerando-a como um fenômeno semântico-pragmático que materializa, linguisticamente, subjetividade e intersubjetividade, logo argumentativo, no sentido do enunciado. Para tal, utilizamos os estudos de diferentes autores, entre os quais Cervoni (1989), Castilho & Castilho (1993), Neves (2000), Nascimento (2005) e Nascimento & Silva (2012). Também tomamos como base os estudos sobre a polifonía lingüística, a partir de Ducrot (1984, 1987, 1988), Anscombe (2005, 2010) y García Negroni (2009).

Este capítulo está organizado em quatro seções, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos o gênero objeto de nossa investigação. Na segunda seção, focamos no fenômeno da polifonia presente no gênero, com especial atenção para o uso de

²⁶ Este capítulo relata parte da investigação que desenvolvemos, enquanto aluno do *Pós-Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales* da *Facultad de Filosofía y Letras* da *Universidad de Buenos Aires* sob a orientação da Profa. Dra. María Marta García Negroni, e com financiamento da CAPES.

expressões verbos *dicendi* modalizadoras no *corpus* analisado. Na terceira seção, trataremos do fenômeno do SE-Locutor, um dos fenômenos de polifonia e impessoalidade frequente nos textos descritos e, por fim, nas considerações finais, sumarizamos os resultados obtidos.

1 O gênero ata administrativo-acadêmica

Nesta pesquisa, a ata administrativo-acadêmica está sendo considerada como um gênero discursivo, tomando como base os estudos de Bakhtin (2000, p. 279), que define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. De acordo com Castello (2007, p. 71), as atas “[...] son escritos en los que constan los temas acordados en una reunión o junta, y el resumen de las deliberaciones habidas en la misma”. Vercelli (2000), por sua vez, as define como um relato mais ou menos particularizado de um acontecimento (reunião, conferência etc.) destinado a um superior ou a um interlocutor. Para Vercelli e para Castello, a ata é um gênero escrito que é produzido e circula no universo administrativo e que, conseqüentemente, pertence ao grupo de textos que comumente é denominado de documentos administrativos.

Neste trabalho, denominamos ata administrativo-acadêmica aos textos que são produzidos por juntas ou conselhos de instituições de ensino superior (universidades e faculdades), nas quais se relatam os temas, as discussões e as decisões das reuniões desses conselhos e juntas administrativo-acadêmicas.

Bakhtin (2000) estabelece três critérios que necessitam ser examinados para que se possa identificar um gênero: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo linguístico.

a) **Conteúdo temático** – Segundo Bakhtin (2000), o conteúdo temático está relacionado ao assunto que comumente é objeto de cada gênero, ou seja, o tipo de informação e o objeto do dizer dos quais se compõem os distintos gêneros. O autor afirma que, pelo conteúdo temático, se pode perceber a maneira como o autor trata o tema abordado: este pode ser apresentado de forma mais ou menos exaustiva.

Assim, cada gênero discursivo é utilizado como portador de determinados conteúdos e o tratamento dado ao conteúdo vai depender não somente da função discursiva de cada gênero, como também das intenções do produtor do texto. Isso significa que, dependendo do conteúdo que se vai tratar e das intenções do locutor, escolhe-se um ou outro gênero. Em outras palavras, esses fatores determinam, de certa forma, que gêneros são escolhidos para se comunicar. No universo administrativo, por exemplo, é fácil perceber como se dá essa escolha. Não se utiliza uma ata para comunicar a mesma informação que um ofício ou um edital. Dependendo do conteúdo, das

intenções que se tenha e do interlocutor para o qual se dirige o texto, se escolhe um ou outros desses gêneros do universo administrativo.

No caso específico da ata administrativo-acadêmica, o conteúdo pode conter vários tipos de informações, tais como declarações, discussões, decisões tomadas, entre outros assuntos próprios da vida acadêmica e que são objetos de análise dos conselhos e juntas acadêmicas. Além de apresentar informação sobre a rotina administrativa das instituições de ensino superior, relatadas por seus dirigentes e demais membros dos conselhos e juntas, a ata administrativo-acadêmica costuma registrar as decisões tomadas por esses órgãos, as quais interferem na vida profissional e acadêmica de todos os membros dessas instituições.

b) **Estrutura composicional** – Este critério estabelecido por Bakhtin (2000) refere-se à forma que adquire um determinado gênero discursivo. O autor (p. 301) afirma que “[...] o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado”. O autor ainda assevera que todos os nossos textos “dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”.

É exatamente pelo fato de os textos possuírem uma forma padrão que somos capazes de identificar que um determinado texto pertence a um gênero em específico e, inclusive, prever as intenções de quem o produziu, como explica o próprio estudioso. Se pensarmos no universo empresarial e oficial, pela forma mesmo, já somos capazes de prever que um dado documento se trata de um edital, memorando ou ata, por exemplo. Também pela forma, já criamos uma determinada expectativa de que tipo de assunto tratará e de que prováveis intenções podem estar expressas no texto. Isso ocorre porque “as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja interrompida” (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Nos manuais de redação empresarial e oficial normalmente se estabelecem normas e formas padronizadas para a produção dos gêneros que circulam nessas esferas de atividade humana. Especificamente sobre a ata, Vercelli (2000, p. 96), afirma que essa “[...] siempre debe contener: el orden del día; nombres y cargos de los participantes; lugar, fecha y motivo de la reunión; nombre del autor”. Castello também apresenta praticamente as mesmas partes: cabeçalho ou título, membros presentes; data; memória ou resumo dos debates; assinatura ou visto qualificado (assinatura do presidente ou diretor da instituição).

Vercelli (2000) ainda se refere a duas formas padronizadas de atas: as atas completas e as atas sintéticas. As atas completas consistem na transcrição de uma gravação ou na redação de notas taquigrafas; o que requer muito tempo, segundo a autora, e geram documentos muito volumosos,

“[...] de difícil uso a la hora de trabajar con ellos” (p. 96). No que se refere à ata sintética, a autora afirma que esse tipo de ata é solicitado quando o objetivo imediato é conhecer os termos da discussão de um problema e as conclusões operacionais alcançadas, porque as atas sintéticas “[...] son más ágiles y fieles como un resumen de la materia tratada” (VERCELLI, 2000, p. 96).

Ainda segundo Vercelli (2000), as atas sintéticas devem conter os assuntos mais importantes discutidos durante a reunião, os pontos de convergência e de divergência entre as partes, além de cada elemento útil que apareça (menção aos aspectos práticos dos temas tratados, conselhos preventivos etc.). A autora ainda acrescenta que “[...] el esquema de la síntesis final debe basarse en el orden del día para que quede claro y bien definido” (VERCELLI, 2000, p. 96).

Ainda que não fosse nosso objetivo de pesquisa, no *corpus* analisado para este trabalho (com atas administrativo-acadêmicas em língua espanhola), foi possível verificar a existência dos dois tipos de atas previstos por Vercelli (2000). Em todos os textos investigados também foi possível identificar os elementos estruturais da ata a que fazem referência os manuais consultados: cabeçalho; data; membros presentes; ordem do dia; discussão e conclusões (nas atas sintéticas foram apresentados resumos das discussões e nas atas completas, as transcrições das discussões); assinatura dos presentes.

c) Estilo linguístico – O estilo linguístico se refere aos recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais – que compõem cada um dos gêneros discursivos, como afirma Bakhtin (2000). Afirma ainda o autor que “[...] o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (p. 283).

Assim, pode-se afirmar que o gênero ata administrativo-acadêmica possui um estilo verbal próprio do universo administrativo-acadêmico, ou seja, da esfera de atividade humana em que é produzida e na qual circula. Postulamos, inclusive, que os verbos *dicendi* são elementos próprios do estilo verbal desse gênero, como demonstraremos mais adiante na análise do *corpus* investigado.

Segundo Bakhtin (2000), os gêneros também podem refletir a individualidade de quem fala ou escreve. No entanto, o autor revela que nem todos os gêneros favorecem o estilo individual. Analisando os gêneros do universo oficial, nos quais podemos incluir a ata administrativo-acadêmica²⁷, Bakhtin (2000, p. 283) diz que é próprio dos gêneros desse universo a forma padronizada e a tentativa de desfavorecer a individualidade. O autor assinala ainda que “[...] nesses gêneros só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade”.

²⁷ Em nossas investigações sobre o gênero ata, em língua portuguesa, comprovamos que esse é um gênero produzido tanto nas instituições públicas, como nas privadas, ou seja, é um gênero que circula no universo empresarial (instituições privadas) e no oficial (instituições públicas ou governamentais). O mesmo fenômeno observamos em língua espanhola: embora nosso *corpus* seja exclusivo de uma instituição de ensino público (e, portanto, do universo oficial), os manuais consultados incluem este gênero no universo administrativo empresarial (CASTELLO, 2007; VERCELLI, 2009).

Nesse sentido, a ata administrativo-acadêmica é um gênero, geralmente, escrito em terceira pessoa, ou seja, com um locutor-narrador impessoalizado. A presença do texto na terceira pessoa, característica do estilo linguístico e da própria estrutura composicional do referido gênero, tenta outorgar um caráter de objetividade ao texto, no sentido de que o dito parece apresentar-se a si mesmo, sem intervenção de um sujeito. Fenômeno similar se pode observar nos textos da História e em outros gêneros acadêmicos, como comprovou García Negroni (2009).

Convém assinalar que Ducrot (1988) postula que é possível fabricar enunciados sem Locutor (L), ou mais especificamente, sem um locutor em primeira pessoa, que se apresenta, no próprio sentido do enunciado, como responsável pelo discurso. Com base em Benveniste, o autor afirma que esses enunciados estão para a história em oposição aos outros, onde está marcado o locutor, que pertencem ao discurso. Como exemplo ele cita os discursos do general De Gaulle que usava todos os seus discursos em terceira pessoa: “[...] al quitar cualquier marca de origen personal a su enunciación, De Gaulle la hacía aparecer como si fuera responsabilidad de la Historia y no de él” (DUCROT, 1988, p. 19). Na verdade, o uso da impessoalidade no discurso é uma estratégia argumentativa que pretende isentar de responsabilidades o locutor, ou ainda, escondê-lo por trás da máscara da imparcialidade, como afirma o próprio Ducrot (1988) e como comprovamos em nossas investigações sobre a notícia jornalística (2005).

Como assevera García Negroni (2009, p. 21), “[...] las huellas de la presencia del locutor en su discurso no se agotan en los pronombres yo/tú, en los comentarios subjetivos y en los diferentes adverbios deícticos espaciales y temporales” (GARCÍA NEGRONI, 2009, p. 21). Nesse sentido, postulamos que, ainda que o texto da ata se apresente de forma impessoal, com um locutor-narrador em terceira pessoa, a subjetividade deste locutor-narrador se manifesta no texto através de outras marcas linguísticas, entre as quais os verbos *dicendi* modalizadores, e de diferentes fenômenos polifônicos.

De fato, o locutor-narrador (L) do gênero ata administrativo-acadêmica possui características muito peculiares, uma vez que se trata de um locutor que apresenta, como dissemos anteriormente, todo tipo de informação, declarações, discussões, decisões e demais temas próprios da vida acadêmica que são objeto da reunião a que se refere o texto. Isso se pode observar no trecho que segue, retirado de nosso *corpus*.

Trecho 01 – Ata 04²⁸

En la ciudad de Buenos Aires el día 29 de Octubre de 2013, se reúne el Consejo Departamental de Ciencias Geológicas a las 11:30 horas.

²⁸ Todos os trechos retirados do *corpus* são aqui transcritos literalmente, sem nenhuma correção ou alteração.

Se encuentran presentes:

Directora Adjunta: Dra. Rita Tofalo

Representantes del Claustro de Profesores: Dr. Roberto Scasso, Dra. Sonia Quenardelle

Representantes del Claustro de Graduados: Dr. Rubén López, Lic J. Tobal

Representantes del Claustro de Alumnos: Srta. Torriglia María Selva, Sr. Macino Javier Hernán, Sr. Marcos Doudchitzky (S)

Se trataron los siguientes temas:

- Se aprobó el Acta de CODEP del 08/10/13

(...) (negrito do original)

No trecho 01, observa-se que o relato é apresentado sem a presença de um locutor “eu”, em primeira pessoa, responsável pelo dito. Verifica-se, no sentido do próprio enunciado, um locutor-narrador em terceira pessoa, que a exemplo do discurso da História ou do discurso da Ciência, apresenta os fatos como uma espécie de observador, mas sem responsabilizar-se, aparentemente, pelos fatos narrados: introduz informações sobre o dia e o horário da reunião, nomeia as pessoas presentes, apresenta os temas e decisões tomadas na reunião. A imagem que se constrói no texto é de um locutor-narrador que está à margem do discurso e, por isso, o discurso parece apresentar-se a si mesmo, gerando a ideia de objetividade e neutralidade.

Além da presença deste locutor-narrador, outros elementos linguístico-discursivos contribuem para a ideia de objetividade gerada pelo discurso; entre essas marcas estão os elementos dêiticos de espaço (En la ciudad de Buenos Aires) e de tempo (el día 29 de Octubre de 2013, a las 11:30 horas), além da utilização da estrutura impessoal com o pronome *se* (Se aprobó...). Deste último elemento, trataremos nas próximas seções.

2 A polifonia no gênero ata administrativo-acadêmica

Ducrot (1984, 1987, 1988), em sua Teoria da Argumentação na Língua (TAL) propõe que o sentido dos enunciados é polifônico, ou seja, está composto por distintas vozes. Ao utilizar a noção de polifonia para explicar o sentido dos enunciados, o autor questiona a unicidade do sujeito

falante, pretendendo provar que um enunciado – “manifestação particular” ou “ocorrência hic et nunc de uma frase” (1987, p. 164) – pode ser perpassado por mais de uma voz, ou seja, Ducrot pretende mostrar que o autor do enunciado não se expressa nunca diretamente, mas põe em cena, no mesmo enunciado, um certo número de personagens linguísticos (1988).

Assim, o autor postula que a origem da enunciação pode ser atribuída a um ou mais sujeitos e que a polifonia é constitutiva do sentido dos enunciados. Obviamente que em determinados gêneros discursivos, como é o exemplo das atas, a presença da polifonia linguística se faz perceber em maior grau, em razão de sua característica de relatar discussões e decisões tomadas em uma determinada reunião. Mais, em maior ou menor medida, todos os gêneros são polifônicos, já que a polifonia, para a TAL, é constitutiva do sentido dos enunciados.

Ducrot (1988) descreve três funções diferentes para o sujeito falante: sujeito empírico, locutor e enunciador. O sujeito empírico (SE) é, para o autor (p. 16), “el autor efectivo, el productor del enunciado. Pero determinar quién es el autor efectivo del enunciado es mucho menos fácil de lo que se podría creer”. É importante acrescentar que, para esse autor, o SE não faz parte do sentido do enunciado²⁹.

O locutor (L) corresponde ao “[...] presunto responsable del enunciado, es decir, la persona a quien se le atribuye la responsabilidad de la enunciación en el enunciado mismo” (DUCROT, 1988, p. 17). O autor afirma que o locutor pode ser totalmente diferente do sujeito empírico e que, comumente, é um personagem fictício a quem o enunciado atribui a responsabilidade por sua enunciação. O locutor “[...] tiene marcas en el enunciado mismo: las de la primera persona (yo, mí, me, etc.) y en cierta medida, aquí, ahora...”. (DUCROT, 1988, p. 17)

Ducrot (1987, p. 188) diferencia também, no interior da noção de locutor, o locutor enquanto tal (L) e o locutor como ser do mundo (λ):

L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo essa responsabilidade. λ é uma pessoa completa, que possui, entre outras propriedades a de ser a origem do enunciado – o que não impede que L e λ sejam seres de discurso, constituídos no sentido do enunciado, e cujo estatuto metodológico é, pois, totalmente diferente daquele sujeito falante

²⁹ Para Ducrot (1988, p. 17), a determinação do sujeito linguístico não é um problema linguístico e que “el lingüista y en particular el lingüista semantista debe preocuparse por el sentido del enunciado, es decir, debe describir lo que *dice* el enunciado, lo que éste apunta. De manera que le interesa lo que está en el enunciado y no las condiciones externas de su producción”. No entanto, considerando que nosso estudo vai além do enunciado, uma vez que trabalhamos, inclusive, com modalizadores discursivos como elementos de subjetividade e intersubjetividade, interessam-nos também, em algumas circunstâncias, os elementos pragmáticos. Isso significa que consideramos não só os elementos intradiscursivos, mas também os aspectos extradiscursivos.

(este último deve-se a uma representação “externa” da fala, estranha àquela que é veiculada pelo enunciado.

O enunciador (E), por sua vez, é definido como “los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado” (DUCROT, 1988, p. 20). O autor afirma que, na teoria da polifonia, o enunciado apresenta uma multiplicidade de pontos de vista diferentes e o locutor toma uma multiplicidade de atitudes com relação a esses pontos de vista.

Ducrot (1987, p. 195) associa o enunciador ao “centro de perspectiva” de Genette, ou seja, a pessoa de cujo ponto de vista são apresentados os acontecimentos no texto literário: “Para distingui-lo do narrador, Genette diz que o narrador é ‘quem fala’, enquanto que o centro de perspectiva é ‘quem vê’.”

No gênero ata administrativo-acadêmica, de maneira específica, a polifonia se manifesta de distintas formas, principalmente pela presença do discurso relatado, em estilo direto e em estilo indireto, e pela introdução do SE-locutor (*omnilocutor*, em espanhol, e *ON-Locuteur*³⁰, em francês). Se, por um lado, essas marcas polifônicas tentam gerar, no sentido do enunciado, uma ideia de objetividade, por outro, assinalam subjetividade, uma vez que indicam, ao mesmo tempo, atitudes discursivas do próprio locutor-narrador diante das distintas vozes e pontos de vistas colocados em cena, no discurso.

O trecho 02, que segue, demonstra como o locutor-narrador, em terceira pessoa, introduz a voz de um segundo locutor, em seu próprio discurso, tentando criar a noção de objetividade.

Trecho 02 – Acta 10

Presidenta del Centro de Estudiantes: Si, si trato de ser breve... (*Se aleja del micrófono y se escucha lejos*)... soy Romina Chavesky, nueva presidenta del Centro de Estudiantes, acá van a ver que hay convocada una movilización de los estudiantes por una serie de cuestiones...

Decano Sergio Caletti: Perdón que te interrumpa...

Presidenta Chavesky: Si...

Decano Sergio Caletti: Tuve entendido en el momento del escrutinio que eran tres (3) los presidentes del Centro, ¿puede ser? (negrito do original)

³⁰ Traduzimos o termo *ON-Locuteur* como SE-locutor, em língua portuguesa. Em espanhol, o termo foi traduzido como “omnilocutor”, pelo próprio Anscombe. Convém assinalar que este fenômeno polifônico não aparece somente com formas verbais impessoais, com a partícula *se*, mas também através de outras formas de evocação de vozes genéricas, como o condicional de rumor, por exemplo. Trataremos deste fenômeno mais adiante.

No trecho 02, da ata 10, é possível observar a presença de dois locutores distintos no texto. O locutor-narrador (doravante L1), em terceira pessoa, introduz no discurso a presença de um segundo locutor (L2), a presidente do *Centro de Estudantes*. O discurso do segundo locutor está transcrito, em estilo direto³¹, depois dos dois pontos. Percebe-se, além da transcrição do segundo locutor, alguns comentários do locutor-narrador, entre parênteses, relacionados com as circunstâncias do momento de enunciação do segundo locutor. Em seguida, L1 introduz o relato de um terceiro locutor (L3), também no estilo direto, o decano Sergio Caletti. Na verdade, o locutor-narrador apresenta no texto um diálogo entre distintos locutores.

Observa-se nesse trecho que, através do estilo direto, L1 apresenta o discurso de outros locutores (L2 e L3) sem expressar nenhuma avaliação a respeito do discurso dos locutores introduzidos, ou acrescentar alguma conclusão a esse respeito. L1, como se vê no trecho 02, limita-se a apresentar os demais locutores (por seus nomes e seguidos de dois pontos) e, em alguns casos, acrescenta explicações ou dados descritivos, tal como o comentário apresentado nos parênteses. A preocupação de transcrever a fala de um segundo ou terceiro locutor, sem o acréscimo de nenhum comentário avaliativo ou conclusão, permite criar uma ideia de objetividade no texto, já que os discursos introduzidos são apresentados como tais, por parte do locutor-narrador (L1)³². O uso do estilo direto sem elementos avaliativos ou de valorização é uma estratégia discursiva que permite ao locutor responsável pelo discurso (L1) manter-se distante, como mero observador, de outros discursos introduzidos por ele mesmo, em seu discurso.

Isso significa, a princípio, que L1 mantém uma certa distância em relação ao discurso relatado, já que não se posiciona a esse respeito e que os discursos dos locutores introduzidos (L2, L3 etc.) parecem apresentar-se a si mesmos. A ideia que se cria, nesse caso, é que o locutor-narrador, testemunha dos discursos alheios, limita-se a apresentá-los, mantendo certa distância em relação aos discursos introduzidos.

No entanto, em algumas atas que compõem o nosso *corpus* de investigação, observamos trechos em que há a introdução dos discursos relatados, tanto em estilo direto como indireto, nos quais se pode verificar uma avaliação desses discursos por parte do locutor-narrador. Isso ocorre, principalmente, quando os relatos são introduzidos por expressões e verbos *dicendi* modalizadores, como se vê no trecho que segue.

³¹ Para Ducrot (1987) apenas o relato em estilo direto é um acaso de polifonia de locutores, uma vez que se constitui em uma dupla enunciação. Assumimos um posicionamento diferente do autor (NASCIMENTO, 2005; 2015), uma vez que, no nosso ponto de vista, tanto no relato em estilo direto como no relato em estilo indireto, há dois locutores eventualmente subordinados, com responsabilidades enunciativas distintas no conteúdo do enunciado. Assim, consideramos que nos dois casos há uma polifonia de locutores.

³² É importante acrescentar que o fato do discurso de um segundo locutor estar em estilo direto não significa, necessariamente, que o locutor responsável pelo discurso (L1) se distancia ou não assimila o discurso relatado. L1 pode apresentar um discurso alheio, seja em estilo direto ou indireto, e assumir distintos posicionamentos em relação a esse discurso.

Trecho 03 – Acta 07

2 – Dictado de Biología de la Conservación para el cuatrimestre entrante.

(...)

Se da lectura a la carta firmada por la Dra. Izaguirre con el aval del CoDep de su Depto. En la misma se expresa que el DEGE, este año a cargo de la inscripción, abrirá inicialmente un solo turno de TP, requiriendo conocer que docentes del DBBE serán asignados a los TP. Continúa la carta haciendo referencia al compromiso previo entre ambos Deptos. para dictar BC, consensuando todo cambio que involucre a esta materia; por último, la carta *destaca* que de no llegarse a un acuerdo deberán evaluarse los pasos a seguir. El Dr. Rodríguez *menciona* que, *en efecto*, el término consensuar significa ponerse de acuerdo, en este caso entre ambos Deptos. En este sentido, el Dr. Rodríguez *destaca* que la iniciativa actual del DEGE de habilitar un solo turno está de acuerdo con lo discutido previamente en reunión del CoDep del DBBE, con lo cuál se avanza en un punto sobre el cuál previamente no había acuerdo. Se discuten a continuación los posibles nombres de los docentes auxiliares que asignaría el DBBE a BC. Durante la discusión, se reafirma como punto conflictivo la asignación de la Dra. Carmarán, quien, en opinión de los Profesores de BC, resulta fundamental para que puedan desarrollarse los TPs previstos. Lo mismo opinan Dra. López como el Dr, Iannone, pero en relación a la participación de la Dra. Carmarán en la materia Fitopatología, ya que no habría quien la reemplace en la función de JTP para esa materia. (grifos nossos)

Nos enunciados destacados no trecho 03, é possível observar discursos relatados, em estilo indireto, introduzidos pelo locutor-narrador e atribuídos a outros locutores: L2 = a carta assinada pela Dra. Izaguirre (com discurso relatado introduzido pelo verbo *dicendi* modalizador “destacar”) e L3 = Dr. Rodríguez (com discurso relatado introduzido pelo verbo *dicendi* modalizador “mencionar” + expressão modalizadora “en efecto” e, no segundo caso, introduzido pelo verbo *dicendi* modalizador “destacar”). Convém lembrar aqui que as expressões e os verbos *dicendi* modalizadores são aqueles que, além de introduzir um discurso relatado, assinalam uma avaliação desse discurso por parte do locutor que os introduz (L1). Nesse sentido, se diferenciam das expressões e verbos *dicendi* não modalizadores, que se limitam a introduzir o discurso relatado, geralmente indicando o ato de fala proferido, mas sem emitir nenhum julgamento ou avaliação por parte de L1 (NASCIMENTO, 2005).

Assim, o verbo “destacar”, no trecho 03, indica que os relatos em estilo indireto – “de no llegarse a un acuerdo deberán evaluarse los pasos a seguir” e “la iniciativa actual del DEGE de habilitar un solo turno está de acuerdo con lo discutido previamente en reunión del CoDep del

DBBE, con lo cuál se avanza en un punto sobre el cuál previamente no había acuerdo” – discursos atribuídos, respectivamente, a L2 e L3, devem ser lidos como algo que é digno de destaque, que é importante. Nesse sentido, esses verbos funcionam como modalizadores avaliativos³³, uma vez que indicam uma avaliação axiológica do locutor-narrador (L1) sobre o discurso alheio. Em outras palavras, o uso do verbo “destacar”, em ambos os casos, gera um efeito de sentido avaliativo, de caráter positivo, porque apresenta os discursos relatados em estilo direto como algo que merece destaque, logo, de importância.

O verbo “mencionar”, seguido da expressão modalizadora “en efecto”, por sua vez, gera um efeito de sentido distinto do verbo “destacar”. A priori, o verbo “mencionar” não imprimiria nenhum efeito de sentido avaliativo, já que se trata de um verbo *dicendi* não modalizador. No entanto, é importante observar, que além desse verbo, L1 utilizou a expressão “en efecto” para introduzir o ponto de vista segundo o qual “el término consensuar significa ponerse de acuerdo, en este caso entre ambos Deptos”, atribuído a L3 – Dr. Rodríguez. Essa expressão possui um caráter asseverativo, dado que veicula a noção de certeza ou realidade, ou seja, essa expressão em conjunto com o verbo *dicendi* mencionar apresenta o conteúdo do discurso de L3 como algo certo ou verdadeiro, logo algo que não admite ser questionado. Consequentemente, expressa também um posicionamento do locutor-narrador com relação ao discurso relatado: L1 assimila³⁴ o discurso de L3.

Também verificamos, no *corpus* pesquisado, a utilização de expressões ou verbos *dicendi* modalizadores que funcionam em conjunto com a evocação de um ponto de vista impessoal, pela presença de um *on-locuteur*, fenômeno que trataremos na próxima seção.

3 O SE-locutor no gênero ata

No gênero ata administrativo-acadêmica, em língua espanhola, verificamos que o locutor-narrador responsável pelo texto da ata, além de discursos relatados em estilo direto e indireto, costuma colocar em cena, no sentido do enunciado, a voz de um locutor impessoal, assinalado pela presença de um verbo *dicendi* precedido pela partícula *se*, em construções como “se reafirma”, “se acepta”, “se decide”, “se solicitará”, entre outras. Trata-se do fenômeno polifônico do SE-locutor, evocado por L1.

³³ Os modalizadores avaliativos expressam uma avaliação ou ponto de vista, de natureza axiológica, do locutor responsável pelo discurso ou pela enunciação, excetuando-se qualquer caráter deontico ou epistêmico, conforme Nascimento (2005) e Nascimento & Silva (2012).

³⁴ Os modalizadores epistêmicos asseverativos, segundo Castilho & Castilho (1993), além de apresentar o conteúdo do enunciado como algo certo ou verdadeiro, geram um efeito de ênfase, já que esses modalizadores são utilizados quando se quer expressar uma alta adesão a esse conteúdo.

O SE-locutor, *ON-locuteur* nos estudos de Anscombe (2005; 2010), constitui-se em uma voz colocada em cena, no próprio enunciado, pelo locutor responsável pelo discurso, introduzida, em alguns casos, por marcadores de citações genéricos (segundo, diz-se etc.) e que pode estar associada, em alguns contextos, à voz da *doxa* (nos provérbios, por exemplo) ou a uma voz coletiva, na qual o locutor como ser do mundo (λ) pode ou não estar incluído.

Anscombe (2010) afirma que o se-locutor é um fenômeno que possui três propriedades básicas: ser uma voz constitutiva do discurso e introduzida pelo locutor; tratar-se de uma voz coletiva; constituir-se em uma voz anônima.

No gênero ata administrativa-acadêmica, observamos que a voz do SE-locutor, por tratar-se de uma voz genérica e impessoalizada, geralmente está associada ao próprio conselho administrativo-acadêmico a que se refere o texto, tentando criar, no sentido do enunciado, uma noção de objetividade, como se pode observar no trecho 04, a seguir.

Trecho 04 – acta 01

Se resuelve votar la asignación de las rentas disponibles y *se reafirma* el criterio de continuar con el listado de ad honorem, por lo que los beneficiados son los siguientes: (...). (grifo nosso)

No trecho 04, o locutor responsável pelo discurso como um todo (L1) coloca em cena, no sentido do enunciado, a voz de um SE-locutor, através do verbo *dicendi reafirmar*. O verbo *dicendi* utilizado possui a síntese léxica “dizer + certeza”, por isso se constitui em um modalizador epistêmico asseverativo e, por conseguinte, apresenta a voz do SE-locutor como algo certo ou verdadeiro.

Como o verbo *dicendi* está em uma construção impessoal – se reafirma – o efeito de sentido que se gera no enunciado é de uma pretensa objetividade, ou seja, a introdução do SE-locutor produz a ideia de que o ponto de vista expresso no enunciado apresenta a si mesmo. Nesse exemplo, o SE-locutor, no sentido do enunciado e no próprio gênero ata administrativo-acadêmica, representa a voz de uma coletividade, que poderia atribuir-se discursivamente ao próprio conselho ou a junta acadêmica a que se refere o texto.

Ainda é importante observar que o uso do verbo *dicendi* reafirmar produz, no sentido do enunciado, uma avaliação epistêmica do locutor responsável pelo discurso (L1 – locutor-narrador) sobre o conteúdo do segmento atribuído ao SE-locutor, uma voz coletiva. Este verbo adquire uma função asseverativa bastante peculiar, principalmente se considerarmos que os conselhos acadêmicos são autoridades legalmente constituídas para tomar decisões, criar resoluções ou reafirmá-las.

Nesse contexto discursivo, prevalece a voz da coletividade (ou pelo menos da maioria da coletividade), que discute, realiza acordos, toma decisões, as aprova e as torna públicas. As decisões se convertem em resoluções, regulamentos ou outros instrumentos de caráter legal que devem ser obedecidos por todos aqueles que o conselho representa. Nesse sentido, é a voz da coletividade, representada por um SE-locutor, que se materializa no texto da ata administrativo-acadêmica. Os verbos *dicendi*, por sua vez, além de indicar a forma como o locutor narrador (L1) coloca em cena o SE-locutor, no texto, ainda indicam atitudes ou ações discursivas dessa coletividade, como se pode verificar nos enunciados assinalados nos trechos 05 e 06, a seguir.

Trecho 05 – acta 08

9 – Definición de las funciones y operatoria de la Comisión de Prensa

El Dr. Ianonne lee el texto que ha preparado a este respecto. En él se define la incumbencia de la Comisión de Prensa del Depto. para promocionar toda noticia que se publique en diversos medios sobre los grupos de investigación del Depto., informando además al administración de la web departamental para éste cite esa información en la página del DBBE. *Se acepta, y se encomienda* a la Secretaría que comunique esta decisión al resto del Depto. (negrito do original, demais grifos nossos)

Trecho 06 – acta 05

Solicitud aula Dra. Pizarro: se acuerda otorgar el aula siempre que no perjudique el dictado de alguna materia del Departamento. *Se requerirá* que dicha solicitud sea refrendada por el Departamento en el cual ejercen los docentes. (negrito do original, demais grifos nossos)

No trecho 05, nos enunciados destacados, identifica-se a voz de um SE-locutor introduzido pelos verbos “se acepta” e “se encomienda”. Os verbos “aceptar” e “encomendar”, além de colocarem em cena a voz de uma coletividade, do próprio conselho acadêmico, assinala ações discursivas realizadas por esse conselho, no sentido de aceitar a proposta do Dr. Ianonne para a incumbência da *Comisión de Prensa del Departamento*, e determinar que a Secretaria comunique esta decisão aos demais membros do Departamento. O verbo aceitar, nesse contexto, adquire valor epistêmico, já que veicula, além da noção avaliativa de aceitação (o conteúdo do enunciado deve ser lido como algo que foi aceito pelo conselho), o sentido de certeza: a proposta do Dr. Ianonne para a incumbência a que faz referência o texto é algo que foi aceite, logo é algo certo e, portanto, deve ser comunicado a todos.

O verbo *dicendi* “encomendar”, no enunciado, adquire valor deôntico, uma vez que expressa a noção de obrigatoriedade ou ordem: o SE-locutor, voz coletiva do conselho e introduzida pelo verbo *dicendi* “se encomienda”³⁵, determina uma ação que deve ser realizada pela Secretaria do Departamento a que faz referência o texto. Em outras palavras, a utilização do verbo *dicendi* modalizador deôntico de obrigatoriedade³⁶ “encomendar” apresenta o discurso do SE-locutor como algo obrigatório, uma determinação que se deve cumprir. No contexto pragmático-discursivo em que foi utilizado, no gênero ata, este verbo adquire valor deôntico, já que se refere a uma determinação ou uma instrução, de caráter obrigatório, dada pelo próprio conselho acadêmico.

No trecho 06, os verbos *dicendi* utilizados, “se acuerda” e “se requerirá”, expressam outros efeitos de sentido. Com o verbo “se acuerda”, o locutor-narrador evoca o ponto de vista de um SE-locutor segundo o qual a autorização para o uso da sala pela Dra. Pizarro é resultado de um acordo. Nesse sentido, o verbo *dicendi* se converte em um modalizador avaliativo, uma vez que veicula uma avaliação (a autorização é um acordo) sobre o ponto de vista atribuído ao SE-locutor.

Com o verbo *dicendi* “se requerirá”, o ponto de vista do SE-locutor é colocado em cena como sinônimo de solicitação ou vontade do próprio conselho, adquirindo um caráter deôntico. Em outras palavras, com esse verbo, o locutor-narrador (L1) apresenta o ponto de vista do SE-locutor como uma solicitação que deve ser realizada, indicando como esse ponto de vista deve ser lido. Por esse motivo, “se requerirá” se constitui em um verbo *dicendi* modalizador deôntico volitivo³⁷, uma vez que, através dele, L1 apresenta o conteúdo do dito (a voz do SE-locutor) como um desejo ou um vontade, de caráter deôntico.

O uso dos distintos verbos *dicendi* modalizadores, utilizados para colocar em cena ou evocar o discurso do SE-locutor, nos trechos 03, 05 e 06, demonstram, por um lado, como o locutor-narrador (L1) assume distintos posicionamentos em relação aos pontos de vista do SE-locutor: apresentando-os como certos ou verdadeiros (se reafirma, se acepta); avaliando-os (se acuerda); apresentando-os como algo que deve ser obedecido (se encomienda); ou como uma solicitação ou vontade necessária (se requerirá). Por outro lado, esses mesmos verbos indicam ações discursivas do SE-locutor, um ponto de vista coletivo que representa a voz do próprio conselho ou pelo menos da maioria que o constitui.

³⁵ Segundo o *Diccionario de la Real Academia Española*, entre outros significados, o verbo encomendar significa: “1. tr. Encargar a alguien que haga algo o que cuide de algo o de alguien.” Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=disponer>. Consulta realizada em 08 de abril de 2014.

³⁶ Os modalizadores deônticos de obrigatoriedade apresentam o conteúdo do enunciado como algo obrigatório e que deve ocorrer e, nesse sentido, costumam indicar que o provável interlocutor deve obedecê-lo, segundo Nascimento & Silva, 2012.

³⁷ Os modalizadores deônticos volitivos expressam, no sentido do enunciado, um desejo ou uma vontade, segundo Nascimento & Silva, 2012. Neves (2010) afirma que a modalidade volitiva o “bulomaica” é, na sua profundidade, uma necessidade deôntica.

Nesse sentido, o SE-locutor, no gênero ata administrativo-acadêmica, adquire uma característica bastante específica: trata-se de uma voz coletiva, mas essa voz não pertence a *doxa*, como os provérbios, por exemplo. Na verdade, é uma voz coletiva que representa, ou parece representar, o conselho ou junta acadêmica (ou pelo menos sua maioria), que realiza ações discursivas assinaladas pelos verbos *dicendi* que introduzem essa voz nos textos.

Não nos parece que o locutor-narrador, em terceira pessoa (aquele que coloca em cena o ponto de vista do SE-locutor), seja parte dessa voz coletiva representada pelo SE-locutor; pelo menos não encontramos, no *corpus* investigado, indicações ou marcas linguísticas que assinalem que o locutor-narrador (L1) pertença a essa voz coletiva. Na verdade, o locutor-narrador do gênero ata administrativo-acadêmica, em língua espanhola, apresenta-se como um observador, que narra, a uma certa distância, os discursos, pontos de vista, decisões e outras ações representadas no texto, criando a ideia de objetividade. No entanto, ainda que se gere essa ideia de objetividade no gênero, são perceptíveis as marcas desse locutor-narrador: os verbos *dicendi* modalizadores se constituem nessas marcas de subjetividade.

Considerações Finais

Nosso objetivo, com este capítulo, era demonstrar como um gênero discursivo que se pretende objetivo, que desfavorece a subjetividade e no qual se apaga a presença do locutor em primeira pessoa, podem-se encontrar marcas de subjetividade. Propomos que a subjetividade no gênero investigado, a ata administrativo-acadêmica em língua espanhola, manifesta-se, entre outras marcas, pela presença de verbos *dicendi* modalizadores e pelo fenômeno da polifonia.

Na análise realizada, foi possível observar que esses verbos, além de introduzirem distintas vozes nos enunciados em que aparecem, assinalam pontos de vista ou avaliações, o que gera diferentes efeitos de sentido. Assim, denunciam a subjetividade do locutor-narrador impessoal e que se pretende objetivo.

Além das expressões e verbos *dicendi* modalizadores, a evocação de diferentes fenômenos polifônicos (a polifonia de locutores sob o discurso relatado, tanto em estilo direto como indireto, e o SE-locutor) também se constituem, por si próprios, em marcas de subjetividade do locutor-narrador (L1), que utiliza esses recursos para introduzir diferentes vozes e pontos de vista no discurso e criar, no sentido mais global do texto, a ideia de objetividade.

Com relação aos distintos verbos e expressões *dicendi* apresentados no *corpus* investigado, foi possível observar que prevalecem os modalizadores (71 casos) sobre os não modalizadores (42

casos). O quadro 01 demonstra os diferentes tipos de verbos e expressões *dicendi* modalizadores mapeados no corpus.

Quadro 1 – Ocorrência de expressões e verbos *dicendi* modalizadores

| Expressões e verbos <i>dicendi</i> modalizadores | Ocorrência | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Epistêmico asseverativo | 22 | 31 |
| Epistêmico quase-asseverativo | 13 | 18,3 |
| Deôntico de obrigatoriedade | 03 | 4,3 |
| Deôntico volitivo | 16 | 22,5 |
| Avaliativo | 17 | 23,9 |
| Total | 71 | 100 |

Como se observa no quadro 01, as expressões e os verbos *dicendi* mais frequentes no *corpus* investigados são os epistêmicos asseverativos e os avaliativos. É importante observar que esses tipos de modalizadores discursivos, segundo Castilho & Castilho (1993) e Nascimento & Silva (2012), assinalam uma forte adesão do locutor que os introduz no enunciado (os dois tipos juntos correspondem a 54,9 % do total). No caso do gênero do gênero ata administrativo-acadêmica, especificamente, esta adesão ocorre geralmente quando é introduzida a voz ou ponto de vista do conselho administrativo-acadêmico, através do discurso relatado ou de um SE-locutor. Nesses casos, foi possível observar que o locutor-narrador, com a utilização desses verbos e expressões modalizadoras, se aproxima da voz ou do ponto de vista do conselho.

No entanto, também identificamos situações nas quais o locutor apenas introduz as vozes e pontos de vista sem apresentar nenhum posicionamento (com o estilo direto sem verbo *dicendi* ou com o estilo direto ou indireto com verbo *dicendi* não modalizador), situações em que o locutor-narrador parece não se responsabilizar pelo dito (com verbos *dicendi* modalizadores quase-asseverativo, a exemplo de “proponer” e “sugerir” – com menor frequência no corpus – 18,3 %) e situações em que o discurso relatado ou o SE-locutor é apresentado com valor de obrigação ou desejo (os deônticos de obrigatoriedade e volitivos somam 26,8 % do total).

Com relação às demais vozes ou pontos de vista introduzidos no texto, não foi possível identificarmos uma constância no posicionamento do locutor-narrador. Acreditamos que, talvez, com um *corpus* ampliado, em outros contextos, seria possível verificar tais posicionamentos.

Muito mais do que observar os distintos posicionamentos do locutor-narrador com relação às vozes introduzidas no texto, análise realizada nos permitiu alcançar o objetivo proposto para a investigação: identificar marcas de subjetividade do locutor-narrador em terceira pessoa, através

dos mais diferentes verbos e expressões *dicendi* modalizadores encontrados no *corpus* investigado; ainda que este locutor-narrador se apresente de maneira objetiva, ao apagar as marcas de primeira pessoa. Assim, é possível concluir que as expressões e verbos *dicendi* modalizadores são marcas de subjetividade que se constituem em característica do estilo linguístico do gênero administrativo-acadêmico, em língua espanhola, atuando, conjuntamente, com diferentes fenômenos polifônicos.

Referências

- ANSCOMBRE, Jean-Claude. Le on-locuteur: une entité aux multiples visages. In: BRES, Jacques et al. **Dialogisme et polyphonie**. Paris: De Boeck Supérieur "Champ linguistiques", 2005. p. 75-94.
- _____. Author d'une définition linguistique des notions de voix collective et de on-locuteur. In: **Recherches Linguistique**. N. 31. Paris, 2010. p. 29-64.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução M.E.G. Gomes. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].
- BARROS, Diana Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.
- CASTELLO, Raquel Lucía. **Correspondencia comercial y empresarial**: manual práctico para comunicarse con éxito en los negocios. 1 ed. Buenos Aires: Continente, 2007.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.
- DICCIONARIO PRÁCTICO DEL ESTUDIANTE REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Barcelona: Santillana Ediciones Generales, 2007.
- DICCIONARIO REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – Disponível *online* em:
<http://lema.rae.es/drae/?val=constancia> – Consultas realizadas em 04/04/2014.
- DUCROT, Oswald. (1988). **Polifonia y Argumentación**: Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- _____. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.
- _____. **El decir y lo dicho**. Versión Castellana: Sara Vassallo. Buenos Aires: Hachette, 1984.
- GARCIA NEGRONI, María Marta. Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia. In: **Páginas de Guarda**. N. 7. 2010. p. 15 – 31.

- MOYANO, Sara Inés. **El discurso narrativizado y las nominalizaciones citativas**: dos formas solapadas de caracterizar la palabra ajena. Tesis de Magíster en Lingüística. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, 2007.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do **Jogando com as vozes do outro**: A polifonia – recurso modalizador – na Notícia Jornalística. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.
- _____. A polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos: a construção de sentidos a partir da evocação da palavra alheia. In: **Letras de Hoje**. V. 50, N. 3, julho-setembro, 2015.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa, Editora da UFPB, 2012.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; OLIVEIRA, Pricila Rafaela. A ata. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa, Editora da UFPB, 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- VERCELLI, Simonetta. **Informes, comunicados y presentaciones**: técnica y estilo para realizar una comunicación convincente. Barcelona: Editorial De Vecchi, 2000.

LOS TEXTOS DE ESTUDIO DEL NIVEL SUPERIOR. UN ABORDAJE ACERCA DE LOS GESTOS DIDÁCTICOS EN EL ENTRAMADO DISCURSIVO ACADÉMICO

Carolina Tosi (Conicet-UBA, Argentina)

Como es sabido, los textos de estudio que suelen utilizarse en el nivel superior son variados y heterogéneos. Entre ellos, podemos mencionar manuales universitarios, documentos de cátedra, guías de estudio, *papers*, ensayos y recuentos de investigación, por citar solo algunos ejemplos. Además, existe un tipo de material de estudio muy frecuente y de amplia circulación en los ciclos de ingreso o en los primeros años de las carreras, que suele llamarse *módulo* o *cuadernillo teórico* y está constituido por una diversidad de discursos: textos académicos originales, textos académicos adaptados, textos escritos *ad hoc* por los integrantes de la cátedra y guías de estudio –compuestas por actividades–. El presente análisis se ocupa de ese tipo de material, que tiene un uso extendido en el nivel superior y universitario, tanto en la Argentina como en Brasil, ya sea bajo la modalidad presencial, ya sea a distancia, y que hasta ahora ha sido poco abordado. En efecto, la mayoría de las investigaciones sobre material de estudio en nivel superior se centra especialmente en los manuales universitarios, guías de estudio y documentos de cátedra Carlino (2005); Cubo de Severino (2005); García Negroni y Hall (2011); García Negroni, Hall y Marin (2005); Hall (2007, 2008 y 2011); Hall y Marin (2007 y 2011); Padilla (2007 y 2010); Sacerdote (2005); Zani (2005); entre otros.

Un abordaje como el que aquí planteamos, desde el enfoque polifónico-argumentativo (DUCROT, 1984; AUTHIER-REVUZ, 1984 y 1995), nos permitirá no solo rastrear los mecanismos pedagógicos desplegados en estos materiales, que buscan auxiliar al alumno en la comprensión de los textos e introducirlo en la lectura especializada, sino también examinar si concurren continuidades entre los materiales de estudio de nivel medio –como los manuales escolares–, y los de superior. Todo ello también echará luz acerca del *ethos* construido. Cabe aclarar que el *ethos*, siguiendo a Amossy (1999), corresponde a la imagen discursiva configurada en el discurso mismo por parte del locutor (DUCROT, 1984) a través de ciertas elecciones lingüísticas.

A partir de dicho encuadre, la pretensión del presente trabajo consiste en explorar los mecanismos polifónico-argumentativos que contribuyen a construir la dimensión pedagógica dentro del entramado discursivo académico. Para ello, montamos un corpus con los módulos teóricos de seis materias del Ciclo Básico Común –ciclo introductorio–, de la Universidad de Buenos

Aires, como Sociedad y Estado, Introducción al Conocimiento Científico, Sociología, Semiología, Economía y Filosofía.

En nuestro análisis, pensamos al discurso académico-pedagógico no como un mero trasmisor de información sino, en el sentido de Pêcheux (1969), como un *efecto de sentidos entre interlocutores*, esto es como parte del funcionamiento social general; “[...] de este modo, los interlocutores, la situación, el contexto histórico social –i. e., las condiciones de producción– constituyen el sentido de la secuencia verbal producida” (ORLANDI, 2008, p. 255).

Vale destacar que, en trabajos anteriores, nos hemos dedicado a estudiar el discurso de los manuales escolares de nivel medio, que suelen ser el primer contacto que tienen los estudiantes con los textos de estudio, y hemos demostrado que se configura mediante “modos de decir pedagógicos” (TOSI, 2015). Algunos de estos fenómenos microdiscursivos son la espacialización del saber; la construcción del locutor-autor como regulador del sentido a través de la primera persona del plural con valor condescendiente; ciertas formas de heterogeneidad mostrada marcada (AUTHIER-REVUZ, 1984 y 1995), y una serie de recursos dispuestos para la construcción de la definición, como las falsas consecuencias de denominación, las cláusulas condicionales de denominación y la reformulación parafrástica de denominación³⁸. Por un lado, en Tosi (2015), demostramos que, al funcionar como “mecanismos de simplificación”, dichos recursos soslayan los rasgos argumentativos complejos así como los mecanismos de alteridad inherentes y, por ende, dificultan la formación de los alumnos como sujetos académicos. Por el otro, en Tosi (2017), comprobamos que los problemas advertidos en el estudiantado de nivel terciario, relacionados principalmente con la dificultad de reconocer la dimensión polémica y argumentativa de los materiales de estudio (ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRI, 2001, 2003 y 2006), pueden encontrar una explicación en las características de los libros de texto que frecuentan en el nivel educativo anterior –la escuela secundaria–.

En cuanto a los módulos teóricos de nivel universitario aquí abordados, los modos de decir pedagógicos que más abundan y atraviesan todos los tipos de textos son ciertas formas de heterogeneidad mostrada marcada, i.e. la tipografía espacial de negrita (AUTHIER-REVUZ, 1984 y 1995), y otras manifestaciones de alteridad, como comentarios parentéticos y señales de fragmentación textual. Atento a ello, planteamos la hipótesis de que ciertas formas de heterogeneidad mostrada marcada, así como los otros recursos de alteridad mencionados, en tanto modos de decir pedagógicos, configuran espacios didácticos dentro de los textos académicos. Así, los módulos teóricos se consolidan como textos académico-pedagógicos.

³⁸ Para ver la caracterización de los modos de decir pedagógicos, consultar Tosi (2015).

El capítulo se estructura de la siguiente manera. Primero, se presentan algunas aproximaciones teóricas. En segundo término, se caracterizan el discurso académico-científico y el discurso académico-pedagógico desde diferentes enfoques, para luego describir nuestro caso de estudio. En tercer lugar, se plantea el análisis propiamente dicho y, por último, se enuncian las conclusiones.

1 El locutor y las heterogeneidades enunciativas. Acerca del marco teórico

Para encarar el análisis, en primera instancia, debemos precisar el concepto de locutor que usaremos a lo largo del texto. Siguiendo a Ducrot (1984), hay que diferenciar el sujeto empírico (SE), como autor efectivo y productor del enunciado, de una serie de voces que aparecen en el enunciado. Entre esta diversidad de voces, que son instancias discursivas, Ducrot define al *locutor* (L) en tanto fuente y responsable de la enunciación (no necesariamente identificable con SE), al *locutor como ser del mundo* (locutor λ), origen del enunciado y objeto de su enunciación y finalmente, a los *enunciadores*, entendidos como distintos puntos de vista que emergen en el enunciado. En nuestro análisis nos referiremos al locutor académico-pedagógico, como el responsable de la enunciación del módulo teórico, y que puede rastrearse a través de ciertos mecanismos microdiscursivos en los diferentes textos que lo componen.

En segunda instancia, nos referiremos a Authier-Revuz (1984 y 1995), quien distingue dos tipos de heterogeneidades enunciativas. Una de ellas es la constitutiva, que se basa en la idea de que, aunque el sujeto tiene la pretensión de ser fuente autónoma del sentido, es ineludiblemente constituido por otros discursos. La otra es la mostrada, que altera la supuesta unicidad del discurso, en la medida en que el sujeto indica que algunas palabras las ha tomado de otro enunciador. Dentro de las formas mostradas, Authier-Revuz (1984) diferencia las formas no marcadas, en las que la presencia del otro se produce sin señales explícitas –como la ironía o el discurso indirecto libre–, de las formas marcadas, en las que la alteridad se exhibe a través de determinados recursos lingüísticos –como el discurso directo, las palabras entrecomilladas o señaladas con itálicas, y las glosas–. En estos casos, el enunciador tiene la ilusión de que puede dominar las palabras y explicitar la alteridad.

Además, Authier-Revuz (1995) sostiene que las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o bastardilla consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación “modalización autonímica”, aunque si la glosa no está explícita el destinatario es quien debe asignarle un significado. En efecto, las comillas y el uso de tipografía especial funcionan como un llamado de atención del locutor hacia su interlocutor, pues se le encomienda la tarea interpretativa.

Según la autora, cuando un locutor recurre la modalización autonímica, está señalando que toma distancia y emite un comentario sobre las palabras o frases que remarca, que puede ser de adhesión, extrañeza, polémica, etcétera. En estos casos, el locutor produce una ruptura de la isotopía estilística, en la medida en que rompe el estilo dominante del enunciado, ya que introduce comentarios propios sobre el discurso. Estos comentarios indican diversas formas de “no coincidencia del decir”, que Authier-Revuz (1995) clasifica en:

- *La no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores*, representada por glosas del tipo “X, si me permite la expresión”, “X, como usted dice”, “X, si usted quiere”.
- *La no coincidencia de las palabras consigo mismas*, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en “X, en todos los sentidos del término”, “X, en sentido restringido”.
- *La no coincidencia entre las palabras y las cosas*, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren.
- *La no coincidencia del discurso consigo mismo*, pues en él resuenan otros discursos, como en “X, como se decía antes”, “X, como dicen los italianos”.

Por ejemplo, un modo de decir pedagógico que aparece en forma habitual en los manuales de secundario es la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, señalada a través de negritas (TOSI, 2008 y 2015). Recordemos que la negrita es un estilo tipográfico en el que los caracteres tienen un trazo más grueso. Tal uso de tipografía especial cumple principalmente la finalidad didáctica de regulación del orden discursivo, pues representa un comentario o gesto didáctico del locutor sobre el destinatario. En (1), fragmento extraído de un libro de texto de secundario de reciente edición, las negritas señalan cuáles son los conceptos nodales (“nacionalismo” y “soberanía popular”) que vertebran la explicación.

- (1) La lucha de las diferentes naciones de Europa contra el dominio de los grandes imperios favoreció la difusión del **nacionalismo**, que comenzó como la reivindicación del derecho de los pueblos a gobernarse a sí mismos ante el avance de los ejércitos de Napoleón Bonaparte. Los nacionalistas tomaban la idea democrática de **soberanía popular** para reclamar el autogobierno de la nación en contra del dominio imperial. Su surgimiento también estuvo asociado a la consolidación de las burguesías y la necesidad de aumentar su poder político y económico a través de Estados nacionales.

Fuente: *HISTORIA 3. Los Estados nacionales en Europa y América desde fines del siglo xviii hasta principios del siglo xx*, Estrada, 2017, p.65

Como vemos, con la pretensión de asistir al destinatario e indicarle cuáles son los significados relevantes para ser aprendidos, la negrita funciona como un llamado de atención para el destinatario y le indica que el concepto resaltado es importante.

Sobre la base de esta investigación previa, en el presente trabajo nos ocupamos de analizar la ocurrencia y función de las formas marcadas de heterogeneidad mostrada en los libros de estudio de nivel superior. Este camino nos llevará a dilucidar en qué medida la puesta en juego de estos elementos polifónico-argumentativos contribuye a construir gestos didácticos en el discurso académico y poder, así, dar cuenta de los efectos de sentido producidos.

2 Del discurso académico-científico al discurso académico-pedagógico

En las últimas décadas, diversas investigaciones se han ocupado de caracterizar los géneros académicos y dar cuenta de su especificidad (SWALES, 1990; HYLAND, 1999A, 1999B, 2000 y 2004; MONTOLÍO, 2000; CUBO DE SEVERINO, 2007; HALL y MARIN, 2011; GARCÍA NEGRONI 2008 y 2011, entre otros). Dada la multiplicidad de enfoques y perspectivas, encontramos un amplio espectro de criterios para definir este tipo de discursos. Si bien la mayoría coincide en que el discurso científico-académico tiene la finalidad de generar y transmitir conocimientos especializados, existen diferencias en cuanto a los tipos de géneros que se consideran como tales.

Algunos investigadores distinguen el *discurso científico* del *académico*. Así conciben como *discursos científicos* aquellos tipos de textos que tienen como objetivos construir y difundir conocimientos nuevos entre los expertos (MOYANO, 2001; PARODI SWEIS, 2005; MENIN y TEMPORETTI, 2005 y DALMAGRO, 2007). Por ejemplo, Moyano (2001), con el fin de realizar una clasificación de los géneros científicos de mayor circulación, propone como tales a aquellos que contribuyen a un avance en el conocimiento, como el artículo científico, la comunicación preliminar, el mural, la tesis, la tesina, el informe científico, la monografía, el *abstract*, la comunicación, la revisión bibliográfica, el ensayo, la ponencia, la conferencia y el debate³⁹. Por su parte, Swales (1990), dentro de los géneros del proceso de investigación científica, menciona los artículos de

³⁹ Para una caracterización de estos géneros, consultar Moyano (2001).

investigación, los *abstracts*, los informes de investigación, las tesis, las disertaciones y también los *grants proposals*⁴⁰.

Otras líneas de investigación no solo consideran como *géneros académicos* o *géneros científico-académicos* –según la nomenclatura que se utilice– a aquellos que contribuyen a producir saberes y propiciar el avance científico, sino también a los que circulan en instituciones educativas de nivel superior y que tienen la finalidad de transmitir conocimientos a los destinatarios legos o semilegos, como las clases orales y los distintos tipos de textos de estudio (HYLAND, 2000; MONTOLÍO, 2000; BATHIA, 2004; CUBO DE SEVERINO COORD. 2007 Y PADILLA, 2007), o los producidos por los estudiantes, como apuntes, resúmenes, informes, exposiciones y exámenes (Montolío *et al.*, 2000 y Botta y Warley, 2005). Desde esta perspectiva, el discurso académico abarca también los géneros o clases textuales que exponen un saber experto y circulan en instituciones educativas superiores, en tanto son manifestación de una comunidad específica (VALLE, 1997). Padilla (2007), sostiene que los textos académicos son característicos del *nivel superior* (terciario y universitario) y circulan en tres ámbitos: el de la ciencia especializada (tesis doctorales, textos de especialidad, artículos de investigación, etc.), y en los de la formación de grado y de posgrado (monografías, tesis, etc.). Asimismo, Parodi Sweis⁴¹ menciona que el discurso académico se define a partir de la finalidad de cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar, así como de apoyar la formación de los miembros dentro de esa comunidad de especialistas⁴². Para Parodi Sweis, los textos académicos se caracterizan por una serie de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas, en los que prevalece un andamiaje didáctico con fines educativos.

2.1 Sobre los textos de estudio

Según ya mencionamos, dentro de los textos de estudio, se encuentran tres géneros característicos la guía de estudio o didáctica, el documento de cátedra, la clase magistral (PARODI SWEIS, 2005; CUBO DE SEVERINO, 2007) y *el manual o libro de texto* (HYLAND, 2000; MONTOLÍO, 2000; PARODI SWEIS, 2005; CUBO DE SEVERINO 2000, HALL, 2011; HALL y MARÍN 2007 y 2011).

⁴⁰ Los *grants proposals* son textos que escriben los científicos para convencer a los responsables de las agencias de financiamiento de que los provean de fondos para subvencionar sus proyectos.

⁴¹ Parodi Sweis (2005) distingue los textos científicos de los académicos. Como parte de estos últimos, menciona al manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe y la reseña, entre otros.

⁴² Al respecto, Parodi Sweis (2005) sostiene: “Un modo de aproximación a los géneros especializados escritos en la academia es partir desde el supuesto de que los materiales escritos empleados por los estudiantes en su formación universitaria cotidiana revelan tanto los tipos de textos como los rasgos representativos de su disciplina. En este sentido, partir de las lecturas obligatorias en algunas áreas disciplinares constituye un modo de construir un panorama del universo lingüístico y discursivo a través del cual estos sujetos en formación acceden al conocimiento disciplinar y, en parte, a través de ello se integran paulatinamente a sus respectivas comunidades” (PARDOI SWEIS, 2005, p. 2).

Pero algunos autores tienen en cuenta las distintas vertientes discursivas que convergen en el manual universitario, como el equipo de García Negroni (2011), que lo caracterizan como discurso académico-pedagógico, o el de Cubo de Severino (2007), que si bien lo incluyen dentro del discurso académico-científico, exponen sus dudas al considerarlo como tal, en tanto que: “Por estar destinados a legos y semilegos, son textos mixtos en parte científicos y en parte de divulgación. Suelen combinar ambos tipos de lenguaje y exigir ambos tipos de conocimiento” (CUBO DE SEVERINO, 2007, p. 325).

Por un lado, el manual universitario es de empleo frecuente en las instancias iniciales de los estudios en el nivel superior y, para diversos autores, (CUBO DE SEVERINO, 2005 y PARODI SWEIS, 2007) permiten la comunicación “clara” de contenidos disciplinares. En efecto, según Cubo de Severino, “[...] facilita el proceso de comprensión por la manera de organizar la información: este tipo de texto juega un rol central en la experiencia de aprendizaje de una materia porque suele proveer de un panorama de la disciplina” (CUBO DE SEVERINO, 2005, p. 326). Lejos de esta perspectiva, Hall y Marin (2007 y 2011) consideran que la idea de que estos textos comunican saberes de un modo claro y objetivo se apoya en una perspectiva comunicacional del lenguaje, según la cual la lengua es un instrumento comunicativo, cuya función consiste en referir de modo transparente a objetos que existen en el mundo. Por el contrario, las autoras sostienen que a través del despliegue de diversos modos de decir los manuales producen efectos de neutralidad, y en su afán por aparentar ser objetivos, asépticos y neutros dificultan la comprensión de los textos y dificultan la posibilidad de concebir la ciencia en su dimensión subjetiva (HALL, 2011; HALL y MARÍN 2007 y 2011).

Por otro lado, las guías de estudios consisten en un recurso didáctico que tiene como propósito ayudar a los alumnos a abordar textos auténticos y, para ello, incluyen ejercicios y/o actividades (SACERDOTE, 2005, p. 357), y los documentos de cátedra son textos elaborados por los docentes, que contienen las nociones centrales de una disciplina (ZANI, 2005).

Además de estos tres géneros, detectamos los módulos o cuadernillos teóricos que, como ya adelantamos en la introducción, están constituidos por diferentes discursos: textos académicos originales, textos académicos adaptados, documentos de cátedra y guías de estudio con preguntas – y a veces, respuestas–.

2.2 Sobre el corpus

Según ya se mencionó, nuestro corpus de investigación lo constituyen los módulos teóricos de diversas materias del Ciclo Básico Común, de la Universidad de Buenos Aires, como Sociedad y Estado, Introducción al Conocimiento Científico, Sociología, Semiología, Economía y Filosofía. No obstante, debido a limitaciones de espacio, en esta ocasión, presentamos un estudio de caso: analizamos uno de los módulos teóricos de la materia Semiología, usado en la sede Puan (Ciudad de Buenos Aires), en el primer cuatrimestre de 2018.

Vale aclarar que el Ciclo Básico Común (CBC) constituye el primer año de todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires. Fue instrumentado en 1985 como reemplazo de los antiguos exámenes de ingreso y está compuesto por seis materias: dos materias globales, dos determinadas por la orientación de la carrera y otras dos propias de la carrera en sí.

En el caso de Semiología, se trata de una materia obligatoria para diversas carreras humanísticas, como Psicología, Letras, Diseño Gráfico, Historia y Filosofía, entre otras. Semiología se propone introducir a los alumnos en dos de los problemas centrales del campo disciplinar de la Semiología: las teorías del signo y las teorías del discurso, y sus interrelaciones. El objetivo es que los alumnos conozcan, por un lado, las reflexiones teóricas sobre el signo, los lenguajes y la constitución de sistemas semióticos y, por otro, las que consideran al discurso como el objeto de estudio privilegiado del campo.

3 El análisis discursivo

Según se observa en el índice (cf. 2), el módulo bajo análisis combina textos académicos originales con otros que buscan simplificar la comprensión, como los fragmentos seleccionados y adaptados, y los escritos por miembros de la cátedra, como el capítulo de Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira o el de Hernán Díaz, que explican teorías nodales de la disciplina.

También hay algunas guías de lectura, como las actividades que aparecen, por ejemplo, luego del texto “La teoría semiótica de Peirce”, de Kaja Silverman.

Tengamos en cuenta que diferentes investigaciones alertaron acerca de las dificultades que manifiestan los estudiantes que ingresan a los estudios superiores en cuanto a la lectura (ARNOUX, NOGUEIRA y SILVESTRI, 2001, 2003 y 2006; HALL y MARIN, 2007 y 2011; CARLINO, 2005; HALL, 2007 y 2008; GARCÍA NEGRONI y HALL, 2005 y 2011; TOSI, 2017, entre otros). Muchas de ellas afirman que estos problemas se relacionan con la inadecuación de los sujetos a la práctica científico-disciplinar (CARLINO, 2005; HALL, 2007, 2008; GARCÍA NEGRONI y HALL, 2011 y TOSI, 2017). Por ello, es de esperarse que en cuadernillos de este tipo se pongan en juego mecanismos didácticos tendientes a iniciar a los alumnos legos en la lectura especializada. Por otra parte, en la

misma cátedra de Semiología, gran parte de sus integrantes estudian el tema y los resultados de sus investigaciones son aplicados con eficacia en la producción del material teórico-práctico.

(2)

Índice

I. TEORÍAS DEL SIGNO

Ferdinand de Saussure. Curso de lingüística general (selección y adaptación).....3

Charles Sanders Peirce. La ciencia de la semiótica (fragmentos).....33

Kaja Silverman. La teoría semiótica de Peirce.....37

Émile Benveniste. Semiología de la lengua.....47

II. TEORÍAS DEL DISCURSO

El enfoque sociodiscursivo

Mijaíl Bajtín. El problema de los géneros discursivos.....61

La teoría de la enunciación

Émile Benveniste. De la subjetividad en el lenguaje.....93

Émile Benveniste. El aparato formal de la enunciación.....99

María Isabel Filinich. La enunciación (selección).....105

Dominique Maingueneau. La noción de discurso.....114

Dominique Maingueneau. Situación de comunicación y escena de comunicación....118

Helena Calsamiglia y Amparo Tusón. La deixis: tipos y funciones.....122

Delphine Perret. Los apelativos (adaptación).....132

Dominique Maingueneau. Observaciones sobre casos temporales (adaptación)...134

Harald Weinrich. Mundo comentado / mundo narrado (adaptación).....136

Helena Calsamiglia y Amparo Tusón. Mundo narrado y mundo comentado.....138

Catherine Kerbrat-Orecchioni. Los subjetivemas (adaptación).....141

Dominique Maingueneau. Las modalidades (adaptación).....145

La polifonía

Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira, Interacción de voces: polifonía y heterogeneidades.....149

La tradición retórica

Hernán Díaz. Los estudios sobre el lenguaje a lo largo de la historia.....159

Aristóteles. El arte de la retórica (selección).....163

| | |
|---|-----|
| Dominique Maingueneau. Problemas del <i>ethos</i> | 165 |
| Estudios sobre las nuevas textualidades | |
| Dominique Maingueneau. Las nuevas textualidades..... | 177 |

El análisis del módulo reveló la ocurrencia de ciertos mecanismos, como el uso de tipografía especial (negritas), la fragmentación y la adaptación, puestos en juegos en el proceso de edición de los textos académicos originales y en la producción de los documentos de cátedra. Estos recursos no habituales en los géneros académicos –pues su presencia podría relacionarse con la subestimación del lector experto– pero sí característicos de los libros de texto del nivel medio, constituyen modos de decir pedagógicos que buscan la simplificación del texto, en la medida en que pretenden auxiliar a los alumnos en la lectura (TOSI, 2015). Pero además, evidencian la subjetividad, al hacer visible al locutor académico-pedagógico que aparece como responsable de la enunciación del módulo teórico.

Atento a ello, sostenemos que los modos de decir pedagógicos trascienden los tipos textuales o genéricos y pueden rastrearse en otros discursos, como en este caso en el académico, que se redefine y se posiciona como académico-pedagógico. De ahí que pueda afirmarse que los modos de decir pedagógicos no se vinculan exclusivamente con un ámbito o práctica discursiva en particular, sino con el destinatario al que están dirigidos, es decir legos o semilegos.

En primer lugar, en referencia a los mecanismos de heterogeneidad mostrada marcada, en algunos textos académicos tradicionales, las tipografías que en la versión original aparecían en versalitas, en el módulo teórico de Semiología aparecen en negritas, como en el caso del texto de Benveniste (cf. 3)⁴³. Cabe recordar que las versalitas son una variación de cualquier tipo de letra, específicamente a una tipografía de letras mayúsculas, cuyo tamaño es similar al de las minúsculas, con proporciones ligeramente distintas. Aunque no es su uso más habitual, pueden emplearse para destacar una palabra o frase. Pero como vemos en (3), en el texto de Benveniste, no quedan resabios de este uso de versalita, sino que es reemplazada por la negrita –de uso más habitual en las últimas décadas, tanto en los libros didácticos como en la prensa–, cuya función predominante es la de destacar los términos y comentarlos como relevantes para la exposición del texto. No solo se destacan conceptos (“*cualisigno*”, “*sinsigno*”, “*legisigno*”, etc.) sino también frases que pueden ser

⁴³ En efecto, en el libro de donde fue extraído el texto (editado por Silgo XXI), aparecen versalitas y no negritas. El texto fuente es: Émile Benveniste. De la subjetividad en el lenguaje. En *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI, 1982.

importantes para el desarrollo del tema (“que no fuera”, “primera relación”, “diferencia”). Si bien cambia la forma tipográfica (de versalitas a negritas), se mantiene el señalamiento del autor.

(3)

Por lo que concierne a la lengua, Peirce no formula nada preciso ni específico. Para él la lengua está en todas partes y en ninguna. Jamás se interesó en el funcionamiento de la lengua, si es que llegó a prestarle atención. Para él la lengua se reduce a las palabras, que son por cierto signos, pero no participan de una categoría distinta o siquiera de una especie constante. Las palabras pertenecen, en su mayoría, a los “símbolos”; algunas son “indicios”, por ejemplo los pronombres demostrativos, y a este título son clasificadas con los gestos correspondientes, así el gesto de señalar. Así que Peirce no tiene para nada en cuenta el hecho de que semejante gesto sea universalmente comprendido, en tanto que el demostrativo forma parte de un sistema particular de signos orales, la lengua, y de un sistema particular de lengua, el idioma. Además, la misma palabra puede aparecer en distintas variedades de “signo”: como **cualisigno**, como **sinsigno**, como **legisigno**. No se ve, pues, cuál sería la utilidad operativa de semejantes distinciones ni en qué ayudarían al lingüista a construir la semiología de la lengua como sistema. La dificultad que impide toda aplicación particular de los conceptos peircianos, fuera de la tripartición bien conocida, pero que no deja de ser un marco demasiado general, es que en definitiva el signo es puesto en la base del universo entero, y que funciona a la vez como principio de definición para cada elemento y como principio de explicación para todo conjunto, abstracto o concreto. El hombre entero es un signo, su pensamiento es un signo, su emoción es un signo. Pero a fin de cuentas estos signos, ¿de qué podrían ser signos **que no fuera** signo? ¿Daremos con el punto fijo donde amarrar la **primera relación** de signo? El edificio semiótico que construye Peirce no puede incluirse a sí mismo en su definición. Para que la noción de signo no quede abolida en esta multiplicación al infinito, es preciso que en algún sitio admita el universo una **diferencia** entre el signo y lo significado. Hace falta, pues, que todo signo sea tomado y comprendido en un **sistema** de signos. Ahí está la condición de la **significancia**. Se seguirá, contra Peirce, que todos los signos no pueden funcionar idénticamente ni participar de un sistema único. Habrá que constituir varios sistemas de signos, y entre esos sistemas explicitar una relación de diferencia y de analogía. (p. 47)

En el caso de los textos de cátedra (cf. 4 y 5), sin dudas, se introducen negritas para llamar la atención al interlocutor, principalmente, sobre la distinción de enfoques (“perspectiva enunciativa” y “perspectiva del Análisis del Discurso”), los conceptos disciplinares centrales, como “polifonía”

(cf. 4), o los ítems de una clasificación, como “modo de operación dominio de validez”, “naturaleza”, “número de los signos” y “tipo de funcionamiento” (cf. 5).

(4)

La presencia de múltiples voces en los discursos fue estudiada por distintos autores, desde perspectivas teóricas diferentes. Desde la **perspectiva enunciativa**, Oswald Ducrot se interesó por observar cómo participa la polifonía de la “puesta en escena” discursiva a través de la cual el hablante realiza una acción, en relación con sus interlocutores y su contexto, y orienta hacia una conclusión argumentativa que responde a sus intenciones. Desde esta perspectiva, destaca que las voces diferentes presentes en un enunciado están asociadas a puntos de vista que pueden mantener una relación de coorientación o de oposición con el punto de vista del locutor (o enunciador principal).

Según Ducrot (1984), la **polifonía** es “la puesta en escena en el enunciado de voces que se corresponden con puntos de vista diversos, los cuales se atribuyen —de un modo más o menos explícito— a una fuente, que no es necesariamente un ser humano individualizado.”

Desde la **perspectiva del Análisis del Discurso**, la presencia de múltiples voces en el interior de un discurso es interpretada a la vez como una huella del fenómeno de “heteroglosia”, que había señalado Mijail Bajtín, y como una huella de la regulación del interdiscurso en la producción discursiva, que habían señalado M. Foucault y M. Pêcheux. (p. 149)

(5)

Cada uno de estos rasgos comprende cierto número de variedades.

- El **modo de operación** es la manera como el sistema actúa, especialmente el sentido (vista, oído, etc.) al que se dirige.
- El **dominio de validez** es aquel donde se impone el sistema y debe ser reconocido u obedecido.
- La **naturaleza** y el **número de los signos** son función de las condiciones mencionadas.
- El **tipo de funcionamiento** es la relación que une los signos y les otorga función distintiva. . (p. 50)

En segundo lugar, se registra un tipo de fragmentación explícita: dentro del texto citado, es señalado, además, lo que fue excluido mediante el uso de corchetes con puntos suspensivos (cf. 6 y 7). Cabe destacar que, según aconsejan diferentes manuales de estilo, los corchetes pueden utilizarse si se omite una parte del texto que se transcribe.

(6)

Por eso también la Retórica toma la forma de la Política, así como los que se la apropian, ya sea por ignorancia, o por ostentación, o bien por otros motivos humanos. En efecto, es una parte y una imagen de la Dialéctica, como lo dijimos también al principio, puesto que ni la una ni la otra son ciencias que traten acerca de un asunto determinado, a saber, indicando cuál es su naturaleza, sino que son ciertas facultades de preparar los argumentos. Se acaba, pues, de tratar suficientemente acerca de la naturaleza de estas artes, y de cómo se relacionan entre sí. [...] (p. 162)

(7)

Y puesto que las pruebas se obtienen por estos medios, es evidente que conseguir estas tres cosas es propio del que puede razonar por medio del silogismo, y del que puede conocer las costumbres y las virtudes, y en tercer lugar, las pasiones. a saber, cuál es cada una de ellas y de qué naturaleza, y cuáles son las causas que las producen y en qué forma; de tal manera que Retórica es como una ramificación de la Dialéctica y del estudio de las costumbres, al cual es justo denominar Política. Por eso también la Retórica toma la forma de la Política, así como los que se la apropian, ya sea por ignorancia, o por ostentación, o bien por otros motivos humanos. En efecto, es una parte y una imagen de la Dialéctica, como lo dijimos también al principio, puesto que ni la una ni la otra son ciencias que traten acerca de un asunto determinado, a saber, indicando cuál es su naturaleza, sino que son ciertas facultades de preparar los argumentos. Se acaba, pues, de tratar suficientemente acerca de la naturaleza de estas artes, y de cómo se relacionan entre sí. [...] (p. 162)

De acuerdo con Orlandi (2008), los signos de puntuación funcionan como marcas de subjetividad, puesto que manifiestan la pretensión del locutor de controlar los sentidos y exhibir una aparente completitud. Puntuando, reafirma su deseo de monitorear su decir y dominar tanto los explícitos como los implícitos. Para Orlandi, en el imaginario pragmático del sujeto responsable,

que se piensa regido por sus intenciones, se produce el “efecto de completitud”, ya que este se cree capaz no solo de asignar unidad, progresión y completitud, sino también tiene la voluntad y el poder de “distinguir y practicar el buen uso y la buena medida de la lengua en el texto” (ORLANDI, 2008, p. 123).

Específicamente, Orlandi define los puntos suspensivos como “signos de silencio”, en la medida en que constituyen la presencia de una ausencia anunciada. Entendidos como formas de materialización del acontecimiento y organización de los sentidos, los puntos suspensivos constituyen mecanismos de textualización que señalan que algo falta en el discurso (ORLANDI, 2008). El sujeto que lo usa, entonces, pretende regular lo no dicho e intenta abarcar tanto lo explícito como lo implícito.

Siguiendo esta idea, los corchetes con puntos suspensivos, al marcar que algo falta en el texto académico, funcionan como mecanismos de control discursivo y de reafirmación del imaginario de completitud por parte del locutor académico-pedagógico del módulo teórico. En efecto, mediante este recurso pretende mostrarse como un sujeto experto habilitado, por ejemplo, para extraer información. Así, exhibe fidelidad respecto del texto incluido e intenta controlar la dispersión de sentidos, reafirmando la ilusión de completitud.

De este modo, el uso de los corchetes desempeña una función polifónica: manifiesta la subjetividad –en la medida en manifiesta la acción explícita del locutor– de sacar información–, a la vez que exhibe la fuga de sentidos –los puntos suspensivos remiten a una alteridad que el sujeto de la enunciación buscó en vano dominar–. En suma, como sostiene Orlandi (2009), una función del metalenguaje pedagógico es producir recortes en el objeto. En nuestro caso de estudio, se evidencia el recorte en el discurso incluido: la fidelidad al texto original parece, de esta forma, garantizada.

En tercer lugar, en los textos adaptados (ver títulos del índice, cf. 2), la voz ajena es modificada en pos de objetivos pedagógicos. La nominalización “adaptación”, colocada entre paréntesis, al inicio de varios textos, alude a que el discurso fue modificado en alguna parte, aunque no se sepa dónde exactamente. Sin dudas, mediante la adaptación, el locutor académico-pedagógico busca la adecuación del discurso al destinatario construido: se trata de textos de especialistas que supondrían una cierta dificultad para el lector lego. Transformar el discurso incorporado significa operar sobre la voz ajena y, una vez más, intentar dominar la alteridad. Pero, a diferencia del caso anterior, como no se explicita el recorte o la transformación se diluye la fidelidad hacia el texto original.

Respecto de estos dos últimos casos, podríamos considerar que el locutor se desdobra en comentarador pedagógico y exhibe su comentario sobre algunos de los discursos incluidos en el módulo. En el caso de la fragmentación, se realiza mediante el uso de corchetes y puntos

suspensivo; en el otro caso, mediante paréntesis en donde se señala que se procedió a la adaptación. Finalmente, en cuanto a los efectos de sentido construidos mediante estos modos de decir pedagógico, vemos por un lado, mediante el uso de las negritas, que el locutor intenta mostrar que el texto especializado puede resultar más amistoso y accesible. Por el otro lado, en relación con las acciones de adaptación y fragmentación, el locutor se reafirma como un especialista, que es capaz de realizar con experticia tales transformaciones, pero a la vez se configura como riguroso y confiable pues indica que realizó cambios en el texto original. Mediante esos modos de decir, entonces, se observa la construcción del *ethos* experto y didacta, que se muestra, por un lado, como un académico confiable y riguroso, pero, por el otro, cumple su rol pedagógico y busca simplificar y acercar la lectura al alumno lego.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, nos hemos ocupado de analizar el *módulo o cuadernillo teórico*, material de estudio universitario de amplia circulación en los ciclos de ingreso o en los primeros años de las carreras, pero que hasta ahora había sido poco indagado por las investigaciones centradas en los textos empleados en el nivel superior.

Sobre la base de un análisis de caso, dimos cuenta de que este tipo de material se conforma por una diversidad de discursos: textos académicos originales, textos académicos adaptados, textos escritos *ad hoc* por los integrantes de la cátedra y guías de estudio –compuestas por actividades–.

Debido a la ocurrencia de ciertas modos de decir pedagógicos habituales en los libros de texto de nivel secundario (TOSI, 2008 y 2015), como algunas formas de heterogeneidad mostrada marcada (especialmente, el uso de la tipografía especial de negrita), así como recursos de alteridad (marcas de fragmentación y adaptación de los textos), decidimos centrarnos en su descripción y explicación. El análisis reveló que tales modos de decir funcionan como gestos pedagógicos de simplificación de los textos y auxilio para el destinatario. Constituyen elementos de ruptura del estilo académico que cimentan, así, intersticios didácticos dentro del entramado discursivo de los textos especializados.

De esta manera, se pudo comprobar que los modos de decir pedagógicos no son exclusivos de los textos didácticos escolares, sino que pueden aparecer en otros tipos de discursos, como en este caso, el académico. Atento a ello, podemos concluir que los modos de decir pedagógicos trascienden los tipos textuales o genéricos ya que no son exclusivos de un ámbito o práctica discursiva en particular, sino se despliegan de acuerdo con el destinatario al que están dirigidos, es decir legos o semilegos.

Asimismo, estos modos de decir evidencian la subjetividad del sujeto didáctico y conforman un *ethos* dual: por un lado, el locutor se manifiesta experto, confiable y riguroso, y por otro cumple el rol de didacta al simplificar los textos complejos.

Finalmente y teniendo en cuenta los problemas de lectura rastreados en los estudiantes que ingresan a los estudios superiores (ARNOUX, NOGUEIRA y SILVESTRI, 2001, 2003 y 2006; HALL y MARIN, 2007 y 2011; CARLINO, 2005; HALL, 2007 y 2008; GARCÍA NEGRONI y HALL, 2005 y 2011; entre otros), consideramos que este tipo de módulos puede ser eficaz, pues enfrenta al alumno con textos académicos originales complejos, pero también le proporciona textos adaptados y documentos de cátedra que, mediante los recursos discursivos mencionados, contribuyen a allanar el proceso interpretativo. En suma, en este capítulo mostramos que existen ciertas continuidades entre los materiales de estudio de nivel medio –como los manuales escolares–, y los de superior. Esas huellas pueden servir a los alumnos para adentrarse con paso un poco más firme en esa nueva y, para muchos, extraña práctica discursiva.

Referencias

AMOSSY, Ruth (dir.) **Images de soi dans le discours**. La construction de l'éthos. París: Delauchaux et Niestlé. (1999).

ARNOUX, Elvira; NOGUEIRA, Sylvia; SILVESTRI, Adriana. Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. **Signos**, 39(60), 9-30. 2006. Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100001

____. La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. **Signos**, 35(51-52), 129-148, 2003.

____. La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento lector previo. En MARTÍNEZ, María Cristina (Comp.),

Aprendizaje de la argumentación razonada (pp. 49-77). Cali: Cátedra UNESCO y Universidad de Cali, 2001.

____. Hétérogénéité(s) énonciative(s). **Langages**, 73, pp. 98-111, 1984.

____. **Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire**. París: Larousse, 1995.

BATHIA, V. K. **Worlds of Written Discourse (Advances in Applied Linguistics)**. Paperback. 2004.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid: Akal, 2005 [1975].

- ____. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1990.
- BOTTA, Mirtha; WARLEY, Jorge. **Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas técnicas de investigación y redacción**. Buenos Aires: Biblos, 2005.
- CARLINO, Paula. **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CUBO DE SEVERINO, Liliana. Los manuales universitarios. En CUBO DE SEVERINO, L. (coord.). **Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico**. Córdoba: Comunicarte, 2007. pp. 325-335.
- DALMAGRO, M. C. **Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas**. Córdoba: Comunicarte, 2007.
- DI STEFANO, Mariana. (coord). **Módulo teórico de Semiología**. Buenos Aires: FFyL-UBA, 2018.
- DUCROT, Oswald. **El decir y lo dicho**. Barcelona: Paidós, 2001 [1984].
- GARCÍA NEGRONI, María Marta (Coord.). **Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011.
- ____. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. **Signos**, 2008. 41(66), 5-31.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta; HALL, Beatriz; MARIN, Marta. El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico–argumentativo. En PANESI, Jorge Luis (ed.) **Actas del Congreso Internacional “Teorías críticas de la literatura y la lingüística”**. Buenos Aires: UBA, 2005.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta; HALL, Beatriz. Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. En GARCÍA NEGRONI, María Marta (Coord.). **Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011. pp. 191-222.
- HALL, Beatriz. La ‘comunicación’ científica en ámbitos académicos: otro enfoque. **Revista Hologramática: Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ**. 2007. 2(7), 79-105.
- ____. Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español. **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. 2008. 21, 53-75.
- ____. Efectos de neutralidad. El caso de manuales universitarios. En Hall, Beatriz y Marta Marin (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En GARCÍA NEGRONI, María Marta (Coord.). **Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011. pp. 102-132.

HYLAND, Ken Academia attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge, **Applied Linguistic**. 20 (3), pp. 341-367, 1999.

____. Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. **English for Specific Purposes**. Vol 8, N. 1, pp. 3-26, 1999.

____. **Disciplinary discourses, Social Interactions in academic writing**. Londres: Longman, 2000.

____. Disciplinary interactions metadiscourse in L2 postgraduate writing. **Journal of Second Language Writing**. 2004. 13, pp. 133-151.

MARIN, Marta; HALL, Beatriz. **Prácticas de lectura con textos de estudio**. Buenos Aires: Eudeba, 2007.

MENIN, Ovide; TEMPORETTI, Félix. **Reflexiones acerca de la escritura científica**.

Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2005.

MONTOLÍO, Estrella (Coord.) **Manual práctico de escritura académica**. Barcelona: Ariel, 2000.

MOYANO, Sara Una clasificación de géneros científicos. **Actas de XIX Congreso AESLA**, Universidad de León. 2001.

Orlandi, Eni. **A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2009.

____. **Discurso e Texto. Formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2008.

PADILLA, Constanza La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. **La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística**. pp. 963-970. Mendoza: UnCuyo, 2010.

PADILLA, Constanza (Coord.). **Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos**. Córdoba: Comunicarte, 2007.

PARODI SWEIS SWEIS, Giovanni (1999). **Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva**. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso

PÊCHEUX, Michael. Análise Automática do Discurso. Trad. Eni P. de Orlando. En F. Gadet y T. Hak (eds.). **Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução á Obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora Unicamp, 1969.

SACERDOTE, Carolina Ana. **La guía de estudio en el nivel superior**. En CUBO DE SEVERINO, L. (Coord.). **Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico**. Córdoba: Comunicarte, 2007. pp. 357- 372.

SWALES, John. **Genre Analysis: English in academia and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOSI, Carolina. La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina.

Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 17, N.3, 2017. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/29570>

____. La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. **Matraga. Estudios Lingüísticos e Literarios** 15(22), 114-128, 2008.

____. Los modos de decir pedagógico en los libros de texto. **Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido**. *Lengua y Habla* 19, diciembre,-126-148, 2015. Recuperado de:

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/6935>

VALLE, E. A scientific community and its texts: A historical discourse study, en B. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds.), **The construction of professional discourse** (pp. 76-98). Essex: Longman, (1997).

ZANI, Adriana. El documento de cátedra. En CUBO DE SEVERINO, L. (Coord.). **Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico**. Córdoba: Comunicarte, 2007. pp. 373-385.

A PONTUAÇÃO SOB O OLHAR DAS GRAMÁTICAS NORMATIVA E FUNCIONALISTA, EM PRODUÇÕES DO GÊNERO FÓRUM

Jailma Maria da Silva (UNEB-BA)

Joselí Maria da Silva (IFPB-JP)

Ao analisarmos a performance de nossos estudantes, em especial aqueles de cursos virtuais, verificamos quão distantes ainda estamos de atingir nossos objetivos como profissionais docentes, entre eles o de: a) possibilitar uma educação autônoma; b) ampliar o universo de estudos daqueles que não conseguem chegar a uma sala física nas escolas e universidades em geral; c) chamar a atenção de nossa juventude para o direito que todos têm ao acesso às diversas formas de realização de nosso idioma.

Assim, concebemos este capítulo com o propósito de apresentar mais pontualmente as dificuldades que demonstram alunos do 2º período do curso de Licenciatura em Letras a Distância – habilitação em Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), quando da produção escrita, em seguir o padrão vigente e normativo da Língua Portuguesa (LP) em fóruns da disciplina Fundamentos de Linguística Românica (FLR), componente curricular do referido curso. Nosso objetivo principal é analisar a pontuação em postagens cujos textos apresentam argumentos com diversas possibilidades de compreensão, algumas delas nem sempre atendendo à temática do fórum proposto como atividade do grupo. Também pretendemos verificar quão produtiva pode ser a aplicação da teoria funcionalista, para estudo da pontuação. Para isso, faremos uso de Almeida (2011), Bahktin (2000), Franchi (2006) e Neves (2002). Como trataremos de fórum, recurso próprio do Moodle, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado nos cursos a distância do IFPB, faremos uma breve exposição desse assunto, com base em Silva et al. (2014) e Almeida (2005).

Não nos interessa nesta investigação quantificar dados, mas sim identificar a ocorrência de construções enunciativas comprometidas pela pontuação divergente da orientação da gramática normativa, materializando a dificuldade desses estudantes em organizar seu discurso de forma clara e coerente. Assim, nossa análise será de natureza descritivo-interpretativa e bibliográfica, com base em Thomas et al. (2002), já que nos debruçaremos sobre a descrição do fenômeno em estudo, suas discrepâncias em relação a nossa base teórica, a partir dos estudos acima indicados, valendo-nos de nossos resultados, a fim de buscar novas práticas pedagógicas para a disciplina FLR, objetivando minimizar essas dificuldades.

Este capítulo está organizado a partir de ideias gerais, quando apresentaremos uma sessão tratando do Moodle, ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo IFPB, e a seguir, mais especificamente do gênero fórum. A sessão 3 traz uma breve reflexão do conflito entre Gramática Normativa e argumentatividade. A sessão que lhe seguirá – 4 – discute a pontuação na perspectiva das gramáticas normativa e funcionalista. A sessão 5 apresenta a análise do corpus, do ponto de vista das gramáticas apresentadas na sessão 4, anterior. E, por fim, as conclusões a que chegamos.

1. Condições de aprendizagem no AVA – Moodle

Como nosso objeto de pesquisa é recortado de um curso a distância, convém dispor de algumas informações sobre essa modalidade. O fato de ser “a distância” faz muita diferença neste trabalho porque já se infere que se trata, primordialmente, mas não exclusivamente, de textos escritos. O Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA utilizado pelo IFPB é o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), espaço que, assumindo o lugar da sala de aula, por si só, já exige do estudante/cursista um conhecimento diferenciado daquele da de cursos presenciais.

Esse estudante deve estar familiarizado com o mínimo de tecnologia (computador, celular, tablet, entre outros) para sentir-se à vontade em sua sala de aula virtual e interagir com os demais participantes. Embora para se realizar um curso a distância se possam utilizar mídias, recursos audiovisuais (webconference; vídeos do youtube, aulas gravadas apenas em áudio etc.), é importante pensar que, em alguns momentos do curso, não há apoio de recursos não verbais (gestos, entonação etc.).

Silva et al. (2014, p. 217) afirmam que o desenvolvimento do Moodle se fundamenta em algo mais do que apenas ensinar; sua concepção contemplou, além da interação entre seus participantes, também uma interação com o próprio ambiente. Para esses autores,

[...] cumpre destacar ainda o fato de esse ser um ambiente com código aberto, o que permite customizar seu uso, e o de disponibilizar diversos recursos de informação e comunicação. Nesse ambiente também ficam potencializadas as maneiras de se comunicar, trocar informações e divulgar conhecimentos por meio de seus recursos (fórums, chats, wikis, entre outros), demandando, no entanto, outras e novas práticas pedagógicas. (p. 216)

Vale destacar aqui que participar de curso a distância, qualquer que seja a categoria em que se esteja inscrito (professor/aluno/tutor), exige um mínimo de conhecimento de tecnologias da informação. Segundo Almeida (2005, p. 173),

Ter acesso à tecnologia da informação e comunicação e utilizar seus recursos com certa proficiência para obter informações tanto pode indicar ação de um usuário consumidor passivo como de um usuário crítico. Assim, ler telas, apertar teclas, utilizar programas computacionais com interfaces gráficas, dar ou obter respostas do computador, está para a inclusão digital de forma semelhante à alfabetização no sentido de identificação das letras.

Com base nessa perspectiva, espera-se, via de regra, que esse estudante, além de atuar com um pouco mais de independência, de autodisciplina, autoavaliação, também esteja devidamente preparado para atuar com competência tecnológica e também linguística satisfatória para transitar com facilidade no ambiente virtual, decifrando seus códigos e, mais além, produzir enunciados satisfatórios do ponto de vista da norma padrão vigente/normativo, a fim de evitar desentendimentos (e, evidentemente, notas baixas). Infelizmente não é isso que temos testemunhado em geral. Esperamos (e trabalhamos nesse sentido) que essa fragilidade vá esmaecendo continuamente, de forma a podermos perceber mudanças significativas nas produções desses alunos nos últimos períodos.

Em se tratando do Moodle, os estudantes recém ingressantes no curso são matriculados na disciplina de Fundamentos de Educação a Distância, para vencer algumas barreiras geradas pelo desconhecimento tecnológico, ou para aprimorar alguma habilidade que já trazem em sua história acadêmica. Um pouco já afeitos à sala de aula virtual, as primeiras atividades são realizadas via fórum, recurso de que fizemos uso para selecionar nosso material de pesquisa.

Com este recurso, abrimos discussões acerca de um tema específico, sobre o qual os alunos devem se posicionar, expressando seu ponto de vista, seja concordando com os outros colegas, seja deles discordando. Esta é, pelo menos, a premissa de participação nos fóruns abertos como atividade programada em períodos de tempo previamente definidos.

O fórum é um gênero discursivo de grande potencial de veiculação de subjetividade. Imagine-se um canal aberto a várias postagens, não apenas de vários indivíduos mas também de um só, ou seja, não se limitando a apenas uma intervenção. As oportunidades de criação, recriação e reformulação de textos são significativas.

Considerando-se esse aspecto, atividades realizadas nesse gênero facultam ao estudante expressar-se várias vezes, apresentando seus argumentos, retificando-os, ampliando-os. Isso faz com que haja uma grande similaridade com a modalidade oral, embora no contexto de nossos estudos se realize na forma escrita. Essa similaridade tem, entretanto, dois polos: um positivo, pois permite maior afinidade com os pares em sua liberdade de produção discursiva; e outro negativo, pois a aproximação com a oralidade provoca, de certa forma, uma acomodação, um descuido

enunciativo que, nessa modalidade pode ser facilmente ajustado pelos gestos, entonação, expressões não verbais, porém na escrita nem sempre é tão fácil recompor.

Quando pensamos na análise da pontuação nas produções de fóruns, buscamos verificar se o desconhecimento desse assunto resultaria em prejuízo na expressão ou registro do que se pretendia postar. A conclusão a essa dúvida será informada ao final desse capítulo. De antemão, porém, podemos dizer que, mesmo não sendo objeto de análise nessa ocasião, observamos que as postagens são curtas, sem muito cuidado textual. Os estudantes se limitam a responder à pergunta do fórum sem tecer maiores comentários.

Não é difícil encontrar algumas possíveis explicações para esse comportamento. A maioria desses estudantes sabem que tem dificuldades para se expressar em um nível mais elevado do ponto de vista sociocultural, próprio das camadas mais escolarizadas. Isso, além de inibir o estudante, restringe sua capacidade interlocutiva, funcionando, talvez, até como autopunição. O cursista deixa de participar, de aprender com os demais pelo fato de sentir-se, possivelmente, inferior a outros de sua sala de aula. É a subjetividade posta à prova.

Como resolver isso a distância, se essa condição até concorre para essa postura? Se não houver uma superação também desse obstáculo, as chances de se praticar o exercício da reescrita, da análise de elementos facilitadores de produção de textos serão cada vez menores.

2. O Gênero Fórum

Quando tratamos de fórum, fazemos referência a um gênero com características próprias, como qualquer outro. Sua produção busca atender a uma intenção que não se realiza apenas com a “vontade” de um locutor, mas está associada à ideia que este faz do outro, seu interlocutor. Mesmo que se trate de um recurso utilizado em cursos virtuais ou a distância, é-nos impossível ignorar em sua produção a percepção do outro, já que a comunicação depende dessa percepção para atingir o objetivo de quem a utiliza. Essa noção é aspecto essencial para a participação em fóruns, ou seja, não como desconsiderar a subjetividade em sua existência.

Para que o gênero fórum se realize, é necessário que haja um grupo de participantes; um locutor que proponha um tema a ser discutido por esse grupo; a delimitação de período de disponibilização no ambiente virtual para postagens dos participantes; valoração dessa atividade, que pode variar de 0 a 100; condições de participação (previamente estabelecidas e disponibilizados a todos os participantes). Tais requisitos devem ser claramente expressos pelo proponente da atividade e observados pelo grupo. Outro requisito essencial é a participação coletiva, o que deve promover um ir e vir de opiniões, de complementaridade de informações.

De forma resumida, pode-se dizer que o estilo desse gênero requer envolvimento, discussão, orientação e ou reorientação do discurso. E, no universo com que lidamos nesse estudo, se trata de uma produção escrita.

Tal requisito nos leva a refletir que, ao definirmos o fórum como atividade em um curso, seja este de qualquer natureza, sua própria aplicação acadêmica induzirá a uma direção quase natural: a utilização da norma padrão vigente, do ponto de vista da gramática normativa, para postagem de registros escritos.

Embora saibamos que, ao tratarmos de textos escritos, há uma maior preocupação com a organização gramatical, nesse gênero, como já citamos anteriormente, há grande proximidade com a oralidade. Por haver não só permissão mas até incentivo a uma participação efetiva, é comum que haja um afastamento do padrão formal para uma aproximação com o padrão mais flexível da língua, com uso de expressões corriqueiras, embora não necessariamente vulgar, no sentido pejorativo.

Já podemos antever que, como qualquer gênero, seguindo a perspectiva bahktiniana, no gênero fórum, também observamos estilo, estrutura composicional e tema (BAHKTIN, 2011). No gênero em, questão, o estilo pode se aproximar do mais formal ao mais coloquial, já que os participantes de um grupo podem ser de níveis sociais, econômicos e, principalmente, acadêmicos, diferentes.

Em se tratando da forma composicional, o fórum pertence à classe dos gêneros padronizados, ou seja, quem vai participar desse tipo de atividade, já pressupõe que deve haver uma estrutura e funcionamento próprios.

Sobre essa estrutura, como se trata de um recurso do Moodle, sua padronização é uma das características que conduzem o participante, orientando suas ações, permitindo-lhe conhecer algumas das propriedades desse gênero. Sobre esse aspecto, vimos que o Moodle é um ambiente virtual que não só permite a interação entre os participantes mas também interage, ele mesmo, com os grupos que ali se inserem. Isso se vê na própria configuração do fórum, pois, no Moodle, vê-se, na parte final de uma janela/aba, no lado direito, três possibilidades de ação: Editar/Excluir/Responder. Esses “botões” representam comandos disponibilizados aos participantes para sua atuação.

Os demais elementos que aparecem quando da visualização desse recurso, como, identificação da Instituição, do docente, do curso, da disciplina, além de outras informações que aparecem do lado esquerdo da aba, são constituintes dessa forma composicional. Quanto ao tema, cada fórum tratará do assunto a ser estudado, a partir do enfoque selecionado pelo professor. Esse item deve ser pensado com atenção, já que a discussão em fóruns deve circular em torno de um

assunto específico. A variedade de temas pode dispersar os estudantes, ou cursistas, ou provocar um ruído difícil de controlar.

Ambientados com nosso espaço de pesquisa, tratemos das questões conceituais.

3. A gramática normativa e a argumentatividade: pseudo liberdade de expressão

A cada dia verificamos quão desconhecida é a gramática normativa da nossa língua por alunos de cursos superiores, embora tão insistentemente apresentada, discutida, esmiuçada, durante pelo menos 12 anos de formação básica em nossas escolas. Raros são os estudantes que, aparentemente, por alguma “iluminação”, conseguem escrever textos com organizações frasais, sejam curtas ou longas, dispendo corretamente, do ponto de vista da gramática normativa vigente, pontuação, relações de regência e ou de concordância, entre outros assuntos dessa natureza. Lamentavelmente, essa raridade não se limita apenas a estudantes de cursos de graduação – não é incomum vermos muitos profissionais de quaisquer áreas, estudiosos de cursos de pós-graduação, com pesquisas complexas, de alto valor científico, denunciando expressamente, seja oralmente ou em suas produções escritas, dificuldades em aplicar as regras da norma padrão vigente ou de perceber a rica variância da produção textual.

Por que isso tem sido tão frequente? Está-se cobrando ou oferecendo menos nas salas de aula esse tipo de conhecimento? Será a metodologia que, a despeito de todas as mudanças do mundo, ainda conserva o padrão professor fala, aluno ouve/copia, embora pouco entenda do que se lhe é dito?

Alguns estudiosos criticam o purismo de quem busca seguir e defender as orientações normativas da língua materna, embora estejam conscientes de que há grande dificuldade em se fazer respeitar pelo outro quando, entre outros requisitos, não se tem: a) conhecimento sobre a matéria – objeto de uma discussão, de uma exposição, e b) apropriação linguística para esboçar um posicionamento de forma a convencer e atrair adeptos a esse posicionamento.

Essa apropriação, além de recursos estilísticos, retóricos, inclusive, depende de uma organização gramatical, de um sistema padrão que mantenha uma certa regularidade, seja em relação à observância a regras e condicionamentos da norma padrão culta seja ao conhecimento da funcionalidade dos elementos linguísticos, indo além de uma prescrição metodológica.

A Linguística tem sido de grande valia para estudarmos questões referentes ao discurso, à argumentatividade, sem dúvida. Essa ciência tem nos dado suporte para explicar alguns fenômenos que, controlados ou não pelo locutor/interlocutor, com ou sem aporte na norma padrão vigente, promovem o diálogo, a interação e, na maior parte dos casos, com sucesso fecundo. Ora, se isso nos

bastasse, seria um bom caminho para relaxar um pouco nossa preocupação quanto ao uso normativo da língua. Acontece, todavia, que há algumas produções que, mesmo com toda a “boa vontade” de um linguista, não consegue atingir o objetivo comunicativo: o fazer-se entender. Isso parte, de início, do fazer-se ouvir. Ousamos dizer que este é um momento crucial para o locutor, pois, ao iniciar seu discurso, formal ou informalmente, torna-se objeto de análise, de avaliação. Nesse processo avaliativo, as considerações de ordem gramatical são indiscutivelmente verificadas, medidas, quantificadas...O locutor/interlocutor é testado a partir desse conhecimento, podendo ser ou não aprovado no grupo de que esteja fazendo parte.

Assim, cabe aqui uma reflexão: quando expressamos nossas ideias, nossos interesses, buscamos, por meio da argumentação, conquistar a atenção, a empatia, o “voto” do outro a nosso favor. Nesse propósito, lançamos mão de vários recursos – expressões faciais, gestos, elementos linguísticos os mais diversos como operadores argumentativos, modalizadores, enfim, uma gama de artifícios que, conscientes ou não, recheiam os arquivos de nossa memória alimentados por situações dialógicas constantes e dinâmicas. É o fluxo da vida em sua representação linguística.

Arriscamo-nos a dizer que, na grande maioria desses momentos, especialmente quando o discurso é oralizado, não estamos preocupados com regras gramaticais. Apenas falamos, ouvimos, trocamos turnos... Mesmo quando de produções escritas, a depender de nosso interlocutor, embora um pouco mais cuidadosos, não permitimos que as limitações de ordem gramatical nos impeça a comunicação. Se assim não fosse, como se comportariam nossos estudantes no momento de entregar aos professores os produtos escritos de seus estudos e pesquisas, sabendo eles mesmos que não detêm com primazia esse conhecimento linguístico?

O que estamos tentando dizer é que, mesmo passíveis de cometer “infrações” linguístico-gramaticais, na perspectiva da normatividade, conseguimos, e numa porcentagem altíssima, estabelecer e manter um diálogo. Isso se dá, não ignoremos, pelo fato de que, apesar de toda essa pseudo liberdade enunciativa, seguimos alguns padrões já solidificados em nosso sistema cognitivo. Assim sendo, não se trata de nos apoderarmos, ou a nossos estudantes, de algo totalmente estranho, desconhecido. O que se discute aqui é a ampliação de algo já apropriado, algo que já faz parte de nosso cotidiano comunicativo, de nossas relações culturais e históricas.

3.1 Os efeitos da pontuação de acordo com a concepção de Gramática

Não se pode negar que a aprovação a que nos referimos na seção anterior muitas vezes tem relação intrínseca com a concepção de gramática que se concebe. Para Franchi (2006, p. 16), do ponto de vista normativo, “Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever,

estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. (grifos do autor). Se uma plateia usa esse conceito como balizador de seus valores, aquele que destoar desse acorde, possivelmente terá menos prestígio diante dessa plateia, para a qual a língua, o código, o sistema, foi gravemente ferido.

Ainda que não se debruce sobre a supervalorização das normatividades de nosso sistema linguístico, Neves (2002), prevê uma tríade que traduz bem uma perspectiva razoável de bom uso da língua. Segundo essa autora,

A questão é integrar todos os componentes desde a base da produção linguística: o usuário da língua – não nos esqueçamos – tem uma determinada intenção, um determinado controle de toda a situação de interação (falo da pragmática), e, com vistas a obter o efeito de sentido que pretende (falo da semântica), decide a estrutura de seu enunciado (falo da sintaxe). É um todo orgânico que prende as propriedades físicas e semânticas da produção linguística à inscrição dos interlocutores numa atividade cooperativa (p. 269).

Não se pode esquecer que, durante um bom tempo os professores de língua portuguesa ensinavam gramática sob o viés da taxonomia (e ainda o fazem); hoje influenciados pelas correntes teóricas ditas atualizadas (muitas vinculadas à língua em uso e em sua defesa), buscam atender a essa nova perspectiva. Não seguros ainda dessa prática, esses professores tentam se equilibrar entre o que prescreve a gramática normativa, tradicional, e o direito ao registro de outras variações linguísticas. Como proceder? Manter uma prática que foi seu berço de formação ou aventurar-se nos conceitos e teorias recém estudados (talvez até apreendidos) na graduação? Fincados nessa areia movediça estão não só os professores mas também os estudantes do ensino básico – do fundamental ao médio. Aí estão também nossos alunos do curso de Letras a Distância. Todos buscando interagir, comunicar-se, convencer seu interlocutor, manter um padrão discursivo, às vezes claro, às vezes nebuloso...decidindo sua sintaxe.

Voltemos às orientações de Neves, acima transcritas. Seguir essa orientação significa “permitir” ou “aceitar” como satisfatório todo e qualquer tipo de enunciado resultante da “decisão” do usuário em relação à sintaxe que mais o agrada?

Até que ponto é possível considerar aceitável certas construções que, embora não deixem dúvidas quanto à sua intenção discursiva, conseguindo manter o controle de seu discurso e a atenção de seu interlocutor, produzem-nas com muitos problemas sintáticos, causados, entre outros motivos, pela dificuldade de pontuação? Ora, o que tem a pontuação a ver com tudo isso?

Vejam a transcrição a seguir, copiada do material de nossa investigação – o fórum – sobre a qual fazemos algumas análises introdutórias:

Re: Fórum avaliativo

sábado, 26 novembro 2016, 13:20

[...] no latim as palavras tem o gênero femenino, masculino e neutro, e a diferença é que no português não existe o neutro que se destaca no latim e usado para animais e coisas materiais, já o número tanto em português como em latim são singular e plural e sua diferença é no latim depende da declinação que ocorre em primeira, segunda, terceira e quarta declinação e as letras ae e o i, já no português acrescenta-se o s no final das palavras.

Entre muitos problemas gramaticais nessa transcrição, observamos dificuldades com concordância verbal (as palavras tem o gênero), grafia (femenino), e, é claro, pontuação. Sobre este assunto especificamente, vamos destacar algumas passagens:

a) *“...a diferença é que no português não existe o neutro que se destaca no latim...”*

Podemos reivindicar a vírgula para isolar a expressão adverbial locativa – *no português* – e também para separar a oração adjetiva explicativa – *que se destaca no latim*. Embora o percebamos, não podemos dizer que a ausência dessas vírgulas compromete o sentido da informação.

Indo um pouco mais além, podemos verificar que a falta da vírgula para separar a subordinada adjetiva explicativa acaba por comprometer a oração seguinte, que sofreria menos se não houvesse esse desvio. Nesta ocorrência, observamos a ausência de um verbo para assegurar o sentido e a informação:

b) *“...que se destaca no latim e usado para animais e coisas materiais...”*

Em defesa do locutor dessa postagem, podemos dizer que, como se trata de um texto escrito, é possível que o acento que diferenciaria a conjunção coordenativa (e) do verbo conjugado na 3ª pessoa do singular, do presente do indicativo (é) foi suprimido por erro de digitação, pressa ou descuido de revisão no momento do envio. Ainda assim, o desvio gramatical em relação à pontuação não teria como ser ignorado.

c) *“...usado para animais e coisas materiais, já o número tanto em português como em latim são ...”*

Eis nessa passagem um excelente espaço para exercício de colocação de sinais de pontuação. Em primeiro lugar, podemos solicitar a presença do ponto em *...coisas materiais...* uma vez que, resolvida a questão do gênero em latim e em português, trata-se agora do número, logo não haveria por que não se separarem as informações diferentes por ponto. Este sinal aparece, entretanto, onde não lhe cabe: *...tanto em português como em latim...* Essa passagem aqui destacada aceitaria e de bom grado a presença de vírgulas, funcionando como um aposto construído com uma locução coordenativa comparativa, autorizando seu isolamento e facilitando a leitura entre o sujeito e seu verbo (o número *...são*).

d) *“...são singular e plural e sua diferença é no latim depende da declinação que ocorre em primeira, segunda, terceira e quarta declinação e as letras ae e o i...”*

Já visualizamos, de entrada, que esta é a passagem que traz mais problemas dentro do enunciado. Ao fazer uso do pronome possessivo como referente, provavelmente objetivando retomar a diferença de mecanismos para flexão de número entre os dois idiomas, o locutor não tem êxito. Além de faltar clareza quanto ao referencial, outro distúrbio gramatical se instala logo depois. Este último poderia ser resolvido com o acréscimo da palavra *que* em *...é que no latim...* ou o uso do verbo no infinitivo, de forma a se registrar “...é, no latim, depende da declinação...”. Está claro que o ponto ou a vírgula também teriam ajudado, se assim colocados:

I) *...são singular e plural, e a diferença de flexão de número entre os dois idiomas é que, no latim, ...*

II) *...são singular e plural. A diferença de flexão de número entre os dois idiomas é que, no latim,...*

Ainda que não seja objeto de nosso estudo, convém esclarecermos outro pequeno desvio, agora de ordem terminológica. Verificamos uma inadequação de termos nessa passagem quando o locutor chama as terminações flexionais de *letras*. Na verdade essas terminações correspondem a **desinências**. Em latim, as flexões dependem das declinações (partes terminais) dos nomes e dos casos⁴⁴. Por exemplo, as desinências AE e I marcam o número plural dos nomes da 1ª declinação. Por exemplo: *magistra* > professora / *magistrae* > professoras; *campus* > campo / *campi* > campo (ALMEIDA, 2011, p, 32).

⁴⁴ Não vamos entrar em detalhes sobre declinações e casos, pois que estes não são objeto de nossa investigação.

Finalizando esta seção, observamos que os trechos analisados denunciam o despreparo do autor em relação à pontuação, o que provoca efeitos comprometedores em sua intenção discursiva. Considerando que se trata de postagem em fórum, logo espaço coletivo, é indispensável que todos os participantes tenham condições de interagir entre si. Construções desse tipo tornam inviável uma discussão mais profunda, já que, em primeira instância, ter-se-ia de reescrever esse texto, considerar suas inadequações, para que estas se tornassem também assunto de reflexão no mesmo fórum ou em outro aberto para tal finalidade.

Outro aspecto que se configura nessa postagem tem relação com o conteúdo da informação. Desconsiderando-se a inadequação linguística, o comentário está correto, pelo menos parcialmente, pois a questão que se discutia nesse fórum tratava das diferenças entre as flexões de gênero e de número nas gramáticas latina e de língua portuguesa.

E a pergunta que não pode ser deixada de lado: o que mais vale nesse texto? O atendimento ao questionamento do fórum ou, além disso, a produção escrita que não atendeu ao padrão normativo da LP no que se refere, entre outros desvios, à pontuação?

4 A pontuação: diálogo entre as gramáticas normativa e funcionalista

Estudar pontuação parece ser algo que deva ser feito isoladamente, como se estudar sobre a aplicação do ponto final, de interrogação, de exclamação, da vírgula, ponto-e-vírgula etc. fosse algo que se pudesse fazer sem qualquer conexão com outros conhecimentos. Vamos começar essa discussão com a vírgula. Seria possível aprendermos a pontuar com a vírgula sem sabermos algo sobre “itens de mesma natureza sintática”?

Queremos dizer, só como exemplo inicial, que utilizamos a vírgula para separar elementos de mesma função sintática, por exemplo:

- a) Sujeitos: Eu, você e Matusalém viemos do pó e ao pó voltaremos. Usamos a vírgula para separar os núcleos do sujeito composto formado de dois pronomes pessoais do caso reto: eu / você
- b) Objetos diretos: Ninguém comprou carne, peixe, queijo e nem ovos. Agora a utilizamos para separar núcleos de objeto direto reclamados pelo verbo transitivo direto.

E por aí vai. Também utilizamos a vírgula para separar orações coordenadas ou subordinadas:

- a) Senta, respira, relaxa. (orações coordenadas)
- b) Enquanto você resistir ao estudo das regras gramaticais, terá muita dificuldade em sua aprendizagem. (oração subordinada adverbial temporal / oração principal)

- c) Venceremos a corrupção, se todos agirmos corretamente. (oração principal / oração subordinada adverbial condicional).

Muitos outros casos de uso da vírgula poderiam ser vistos, mas não vemos necessidade disso neste material, uma vez que as gramáticas têm todas as informações necessárias à sua compreensão. Apesar de reconhecermos que o estudo gramatical dos vários aspectos de nossa língua materna e oficial é algo indispensável, não nos abstermos de considerar a forma como isso tem sido feito. Entendemos, então, que as gramáticas cumprem o seu papel: normatizar. Cabe, então, aos que delas fazem uso buscar uma metodologia que favoreça sua compreensão e assegure esse conhecimento a todos os falantes de língua portuguesa.

Como nosso foco principal é Pontuação, é sobre este ponto que vamos nos debruçar, ora por seu uso inadequado nas postagens selecionadas, ora por sua ausência mesmo, quando deveria estar presente. Ressaltamos que como não se trata de uma abordagem quantitativa, não especificaremos qual desses sinais se apresentou como objeto de maior ou menor dificuldade de uso.

Quando da análise do corpus propriamente dito, faremos um levantamento de problemas que se referem aos sinais de pontuação e o possível “prejuízo” incidente, sobre os textos, cujo senso de compreensão tenta ser recuperado por meio de outros recursos argumentativos, nas postagens dos fóruns.

Vale ressaltar, entretanto, que nossos estudos não se limitarão ao que prescreve a gramática normativa, já que entendemos ser a gramática funcionalista de bom escopo para as propostas de intervenção que lançaremos.

Assim, com base em Neves (2002), embora reconhecendo princípios básicos mobilizadores da língua a partir da estrutura mesma de superfície, entendemos que não é possível desconsiderar as relações semânticas e pragmáticas presentes na constituição de enunciados. Isso significaria ignorar as condições de produção e de sentido relevantes para a produção enunciativa. Nossa proposta é, então, equilibrar os conceitos da gramática normativa e os da gramática funcional e levá-los ao conhecimento do aluno, estudante de Letras, a priori, a fim de oferecer-lhe recursos que, acompanhados de reflexão em seu uso,

Com essa abordagem, esperamos beneficiar o estudante de letras com mais recursos argumentativos, embora de base formal, para facilitar-lhe a construção nos fóruns.

Vejamos em nosso corpus que exemplares teríamos de organização textual, levando-se em conta os aspectos semânticos e pragmáticos:

Re: Fórum avaliativo

Quinta, 20 julho 2017, 13:05

Não existe uma linguagem certa ou errada, apenas diferentes formas d favoreçam sua produção, seja oralmente seja na forma escrita em qualquer contexto interacional.e falar de acordo com o país ou a região, assim como vemos a diferença da escrita e da fonética no exemplo citado do português pro espanhol, no Brasil temos uma variação fonética bastante distinta de acordo com cada região do país.

Com base no que se apresenta sobre a necessidade de se considerarem aspectos além daqueles analisados na estrutura de superfície, é necessário tentarmos entender qual a função da vírgula no enunciado em destaque.

Analisando-se os argumentos identificados como A, B e C, a seguir, qual seria a intenção de seu produtor: isolar esses argumentos ou tentar conectá-los entre si?

Vejam-os divididos em três segmentos argumentativos, dispostos em duas possibilidades de intenção:

Argumento A - Não existe uma linguagem certa ou errada, apenas diferentes formas de falar de acordo com o país ou a região,

Argumento B - assim como vemos a diferença da escrita e da fonética no exemplo citado do português pro espanhol,

Argumento C - no Brasil temos uma variação fonética bastante distinta de acordo com cada região do país.

Em qual das duas propostas, B estaria melhor encaixada, ou seja, teria mais sucesso enunciativo?

| | |
|---|---|
| 1^a Possibilidade: | Não existe uma linguagem certa ou errada, apenas diferentes formas de falar de acordo com o país ou a região, assim como vemos a diferença da escrita e da fonética no exemplo citado do português pro espanhol. |
| | No Brasil temos uma variação fonética bastante distinta de acordo com cada região do país. |

| | |
|--|---|
| 2^a Possibilidade | Não existe uma linguagem certa ou errada, apenas diferentes formas de falar de acordo com o país ou a região. |
| | Assim, como vemos a diferença da escrita e da fonética no exemplo citado do português pro espanhol, no Brasil temos uma variação fonética bastante distinta de acordo com cada região do país. |

Do ponto de vista sintático, e à luz da gramática tradicional, ambas as construções são possíveis. Ainda assim, não temos como assegurar que o objetivo, ou intenção do locutor, está expresso na 1^a ou na 2^a proposta de construção enunciativa. Em outras palavras, desconsiderando-se a perspectiva pragmática, ou seja, o cuidado com a intenção, pode-se dizer que a estrutura está bem construída, fiel aos princípios gramaticais da norma culta vigente.

Em se tratando, porém, da perspectiva de abordagem funcionalista, em que se leva em consideração aspectos semânticos, além dos sintáticos e pragmáticos, encontramos maior respaldo argumentativo na construção da 2^a possibilidade, uma vez que encontramos em C a justificativa para o argumento B.

Sob tais reflexões, construiremos a análise do corpus, após apresentarmos as considerações metodológicas.

5 Metodologia de Análise

Antes de começar nossas análises, cumpre dizer que este trabalho é resultado da apreciação de 05 (quinze) textos escritos, uma vez que o espaço desta publicação não comportaria maior quantitativo, copiados de postagens de alunos do curso de Licenciatura em Letras a Distância habilitação em Língua Portuguesa, do IFPB, em fóruns de atividades da disciplina Fundamentos de Linguística Românica, ofertada no 2^o período do referido curso. A disciplina tem carga horária de 60 horas-aula, disponibilizadas ao longo de um semestre. O curso é realizado em 04 (quatro) polos de apoio presencial: João Pessoa – Campus ofertante; Campina Grande; Picuí; e Sousa.

Os textos serão identificados apenas com data e hora de postagem; os nomes de seus autores bem como o Polo ou Campus a que estão vinculados serão omitidos, a fim de se preservar sua identidade.

Após a seleção das postagens nos fóruns dos quatro polos acima citados, trataremos os dados a partir da descrição de como se apresentam e, em seguida, procuraremos discutir seu processo intencional e as possibilidades de leitura que suscitam.

Tomando como referência o que dizem Thomas et al. (2002), faremos uma análise descritivo-interpretativa, já que esse tipo de análise – qualitativa – envolve a observação cuidadosa por um período de tempo considerável, em ambiente específico, incluindo-se a interpretação e análise de dados a partir de descrições e narrações.

Em resumo, descreveremos as produções enunciativas selecionadas nos fóruns, a partir de evidente desvio gramatical quanto à utilização de sinais de pontuação, atuando sobre as referidas postagens, na perspectiva das gramáticas normativa e funcionalista, e sua análise interpretativa, com o intuito de buscar compreender suas intenções e, se possível, apresentar outra forma de estruturação sintática, de forma a provocar reflexões sobre o processo da produção enunciativa do estudante.

6 Analisando um *Corpus* flexível

Como já dito acima, faremos a análise de 05 postagens, transcritas de fóruns diferenciados, tanto em assunto quanto em data, em cujos texto se possam identificar desvios no uso da pontuação interferindo sobre o sentido ou a informação que se pretende veicular.

As transcrições serão marcadas com recuo, na fonte itálico, e constituirão os subitens desta seção.

6.1 *Re: Fórum avaliativo*

Quinta, 20 julho 2017, 16:44

A similaridade se dá, pelo fato das línguas serem aparentadas, por conta da língua-mãe, é muito evidente o reconhecimento de muitas palavras em comum entre elas.

Para uma melhor organização das discussões, vamos distribuir o fragmento, em **argumentos** conforme já feito em outro espaço deste capítulo, porém agora definindo um **Tema**, ou seja, um ponto de partida para o desenvolvimento dos argumentos. Dessa forma, teremos:

Tema – *A similaridade se dá*

Argumento A – *pelo fato das línguas serem aparentadas*

Argumento B – *por conta da língua-mãe*

Argumento C – *é muito evidente o reconhecimento de muitas palavras em comum entre elas*

Vejam as possibilidades de conexão entre tema e argumentos, entendendo-se que, apesar dos desvios na pontuação, o conteúdo não sofreu grande prejuízo de sentido.

Ainda assim, o que se busca, contudo, é compreender que argumentos se complementam e se relacionam, de forma a filtrar a verdadeira intenção de seu produtor. Vejamos as possibilidades. Uma delas admite um tema, logo teremos:

Tema + A → [A similaridade se dá] [pelo fato das línguas serem aparentadas.]

Tema + A + B → [A similaridade se dá] [pelo fato das línguas serem aparentadas] [por conta da língua-mãe.]

É possível, no entanto, inferir outra intenção. Dessa forma, teremos de eleger um novo tema, ou seja, B se transforma em Tema, e C se transforma em B, conseqüentemente.

Assim, teremos:

Tema 1 + A → [A similaridade se dá] [pelo fato das línguas serem aparentadas]

Tema 2 + B → [por conta da língua-mãe] [é muito evidente o reconhecimento de muitas palavras em comum entre elas.]

Em ambos os casos, a reorganização nos faz constatar que não só a vírgula teve sua função comprometida. O ponto também mereceria assumir seu lugar no enunciado, pois há uma transferência de relação entre os argumentos, assegurada, inclusive, por esse sinal.

Alteramos também a construção sintática que recusa um núcleo de sujeito preposicionado. Dessa forma, a construção “o fato DAS línguas...” teve de ser reorganizado, resultando na produção a seguir, cujo resultado final seria, então:

- a) A similaridade se dá pelo fato de as línguas serem aparentadas. Por conta da língua-mãe, é muito evidente o reconhecimento de muitas palavras em comum entre elas.
- b) A similaridade se dá pelo fato de as línguas serem aparentadas, por conta da língua-mãe. É muito evidente o reconhecimento de muitas palavras em comum entre elas.

Qual desses resultados é o que corresponde à intenção de nosso estudante, produtor desse texto?

Vê-se que a colocação (ou não) da vírgula ou do ponto exige do interlocutor uma compreensão que, na modalidade escrita, é flutuante. Ambas as interpretações são possíveis, embora a relação de subordinação não possa prescindir dessa pontuação. Em outras palavras, não havendo esse suporte gramatical, a descrição do fenômeno pode tensionar a interpretação para um ou outro entendimento, que pode ser verdadeiro ou falso.

Em se tratando de atividade avaliativa, o risco que esse estudante corre é significativo, pois dependerá da subjetividade de seu avaliador para atribuir-lhe nota de sucesso ou de fracasso. Assim, não se podem ignorar duas questões: 1ª) qual é o efeito dessa dubiedade interpretativa sobre a informação? 2ª) e sobre o julgamento de quem avalia essa postagem?

6.2 **Re: Fórum avaliativo**

Quinta, 20 julho 2017, 16:44

Entretanto, o fato de uma mesma palavra que, alguém escreve ou a pronuncia diferente, não quer dizer que, ela está errada.

O problema nessa transcrição parece um pouco mais complexo do que a pontuação. Vejamos sua distribuição em tema e argumentos:

Tema: *O fato de uma mesma palavra*

Argumento 1 – *que, alguém escreve*

Argumento 2 – *ou a pronuncia diferente*

Argumento 3 – *não quer dizer*

Argumento 4 – *que, ela está errada*

As relações que se estabelecem entre os termos comprometem intensamente o produto final, o enunciado. Reestruturando-o, podemos inferir que a intenção do discurso é:

O fato de alguém escrever ou pronunciar uma palavra diferente não quer dizer que ela está errada.

E isso induzirá a outra questão: trata-se da pessoa ou da palavra?

Voltando à questão da pontuação, seriam realmente necessárias essas vírgulas? Quer nos parecer que se trata, nas duas ocorrências da vírgula, de uma transposição de pausas orais, na tentativa de enfatizar um fato: *palavra que alguém escreve ou a pronuncia diferente / ela está errada*.

Na primeira ocorrência, é perceptível que a dificuldade está na remissão. A não utilização da vírgula seria menos prejudicial do que sua colocação em local inadequado, ou seja, depois do pronome relativo – referente de “palavra”.

Confirma-se essa dificuldade de retomada de algo já citado no registro do pronome “a” em *a pronuncia diferente*.

Mais uma vez a estrutura oracional recebe os reflexos da má utilização da vírgula do ponto de vista normativo, o que poderia ser resolvido se houvesse conhecimento da função dos elementos referenciadores, em especial do pronome relativo. Aqui evocamos a gramática funcionalista que prevê o anaforismo como forma de organização do discurso.

6.3 **Re: Fórum avaliativo**

Quinta, 20 julho 2017, 16:44

Contudo, há pessoas que, por algum problema, não conseguem pronunciar as palavras. Da mesma forma que está escrita no dicionário, o que muitas vezes, elas são tratadas como burras, ou ignorantes, o que é ignorante?

Nessa passagem, a primeira aplicação do ponto é equivocada. A relação de dependência sintática e argumentativa entre as orações é latente. Vejamos no esquema tema – argumentos:

Tema 1 – *Contudo, há pessoas*

Argumento A – *que, por algum problema, não conseguem*

Argumento B – *pronunciar as palavras Da mesma forma*

Argumento C – *que está escrita no dicionário*

Tema 2 – *o que muitas vezes, elas são tratadas como burras, ou ignorantes*

Tema 3 – *o que é ignorante?*

O excesso de vírgulas nessa transcrição revela pausas, interrupção na organização das ideias, mais uma vez, a exemplo da passagem 5.2, transferindo para o texto escrito ações comuns da oralidade. Nesse texto também o ponto foi mal empregado. E quase sem justificativa, afinal o

argumento B reclama sua organização completa, inclusive sem vírgula, dada sua necessidade de apresentar o “modo” como a ação anterior deveria se realizar (pronunciar as palavras **da mesma forma** que...).

O tema 2, introduzido por *o que*, também denuncia dificuldade de remissão. É possível inferir desse fragmento algo como “...dicionário, fato que muitas vezes faz com que elas sejam tratadas como...”.

O princípio da economia foi mal aplicado nessa passagem, o que refletiu duramente sobre a estrutura oracional, que recebeu a condenação final com uma oração deslocada sintática, semântica e pragmaticamente.

6.4 **Re: Fórum avaliativo**

segunda, 12 junho 2017, 19:28

Encontramos na língua portuguesa os gêneros masculino,feminino. Diferente da língua latina que apresenta apenas , o gênero feminino,masculino e neutro.

Mais uma vez encontramos o uso inadvertido do ponto em lugar da vírgula. Ainda que não seja dos mais graves desvios do ponto de vista normativo, é importante observar que há certa dificuldade em se perceber a continuidade de um argumento em um mesmo segmento oracional quando apresenta dados de outro objeto de comparação.

Vejamos:

Tema – *Encontramos na língua portuguesa os gêneros masculino,feminino*

Argumento A – *Diferente da língua latina*

Argumento B – *que apresenta apenas , o gênero feminino,masculino e neutro.*

Para informar que há diferença na classificação dos gêneros, o locutor não deveria ter feito a pausa com o ponto, já que os traços dessa diferença precisariam compor os argumentos que justificam o tema. Além dessa impropriedade, o autor ainda fez uso de um operador argumentativo (apenas) de forma quase insequente, pois, se se compararem os dois idiomas, veremos que esse termo não caberia ao que tem mais elementos. A vírgula que se segue a esse termo não é indispensável, de forma que o enunciado não lhe sentiria falta.

Em suma, na reorganização do texto, uma possibilidade seria:

*Encontramos na língua portuguesa **apenas** os gêneros masculino, feminino, diferente da língua latina, que apresenta os gêneros feminino, masculino e neutro.*

6.5 **Re: Fórum avaliativo**

quinta, 8 junho 2017, 14:28

Quanto ao número, e similar ao português que essencialmente apresenta S para flexionar um plural, enquanto para o latim, por apresentar um número maior de curvatura/decadência. Mostra apenas em alguns casos ie-ae, que indica o plural dessas palavras.

Ignorando-se outros problemas gramaticais, verificamos que há desvio também na conexão entre as orações. Vejamos:

Tema – *Quanto ao número, e [é] similar ao português*

Argumento A – *que essencialmente apresenta S para flexionar um plural*

Argumento B – *enquanto para o latim, por apresentar um número maior de curvatura/decadência*

Argumento C – *Mostra apenas em alguns casos ie-ae*

Argumento D – *que indica o plural dessas palavras*

As vírgulas iniciais correspondem à intenção do locutor que demonstra as pausas sintáticas marcadas pelos argumentos A e B. No argumento C, entretanto, há o registro do ponto, quebrando a linha de raciocínio que vinha construindo com eficiência. A estrutura oracional sofreu um impacto que poderia ter sido evitado pela substituição do ponto por outra vírgula. O último argumento também está bem posicionado, já que, se referindo à informação anterior (argumento C), recebe bem a vírgula.

Encerradas as análises, verificamos um esforço dos autores dessas postagens em responder ao questionamento do fórum, porém com grandes dificuldades de produção argumentativa do ponto de vista pragmático, semântico e sintático. A pontuação chama a atenção ora por sua aplicação inapropriada, ora por sua ausência.

Considerações quase finais

As análises confirmaram algumas de nossas expectativas em relação ao gênero e também em relação às dificuldades apresentadas pelos autores dos textos postados. Destacamos: 1) a flexibilidade sintática na produção escrita do gênero fórum, aproximando-a intensamente da oralidade; 2) os desvios no uso dos sinais de pontuação, ora marcados por sua impropriedade ora por sua ausência, na perspectiva da gramática normativa e também funcional; 3) o desconhecimentos de outros aspectos morfossintáticos e também de recursos pragmáticos que poderiam facilitar a construção de enunciados claros e coerentes; 4) distanciamento do problema tratado no fórum – os autores não se incluíram nas respostas, possivelmente porque sua construção promovia essa postura. Ainda que o próprio texto denuncie desconhecimento de algum conteúdo gramatical, em duas postagens – 5.2 e 5.3 –, transfere-se esse desconhecimento para outrem; 5) a intenção argumentativa foi seriamente comprometida em alguns textos, vitimados pela inadequação gramatical, seja do ponto de vista da gramática normativa seja no da gramática funcionalista.

A partir dessas confirmações, podemos inferir que as dificuldades de escrita vão além da metalinguagem – parecem se estender também à consciência dessa dificuldade.

Enfim, nossos estudos refletem as condições em que se encontram pelo menos 5 de nossos educandos, logo exigindo uma intervenção em relação ao assunto Pontuação. Considerando ser a perspectiva funcionalista, que aborda os níveis pragmáticos, semânticos e sintáticos, entendemos que esta pode ser um recurso importante e válido para uma discussão e produção de textos escritos, nos fóruns vindouros.

As questões aqui postas, as transcrições analisadas, os desvios identificados, as intervenções em forma de proposição para reescritas fazem parte de um esforço para se dotar o estudante em geral, e o de Letras em especial, de condições acadêmicas que lhe preencham as lacunas da formação escolar e social, de modo que este possa se sentir à vontade em qualquer contexto dialético. Oferecer e discutir os diversos usos da língua, apropriando-se do padrão normativo e dos recursos semânticos e pragmáticos, considerados pela gramática funcional, é o que se espera de quem observa, identifica e percebe a exclusão de muitos profissionais e estudantes por não serem detentores de um conhecimento que não deveria ser privilégio de uns e tortura para outros.

Ainda que muitos vejam a gramática normativa como instrumento de elitização e excludência, mais sério do que exigir sua aplicabilidade de quem não é ainda capaz de a utilizar com maior presteza é não torná-la acessível a todos. Não se trata, portanto, de ignorar as

manifestações linguísticas da maioria, ou criminalizar a língua latina por ter deixado como legado o latim vulgar dos soldados e camponeses.

Em se tratando de alunos, estudantes do curso de Licenciatura em Letras, esse acesso ou instrumentalização é mais do que um privilégio, é um direito de quem lá está para disseminar os diversos usos da língua materna, e uma obrigação dos que já dominam boa parte desse acervo epistemológico.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, Nize Maria C.; SCHLÜNZEN, Elisa T. N., SCHLÜNZEN Júnior, Klaus (org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ALMEIDA, Napoleão M. de. **Gramática Latina**. 30 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda V.; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, Maria Helena de M. **A Gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.
- SILVA, Danilo G. da; ALONSO, Kátia M.; MACIEL, Cristiano. Um olhar interno para os recursos do Moodle: algumas considerações sobre participação e interação. In: REALLI, Aline M. de M. R.; MILL, Daniel R. S. (org.) **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

OS MODALIZADORES NA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA DO GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB)

Os modalizadores são recorrentes estratégias semântico-pragmáticas que manifestam movimentos discursivos de construção de sentidos, marcando linguisticamente a atitude do locutor responsável pelo discurso. Levando em conta esse aspecto, e partindo do pressuposto de que a língua é essencialmente argumentativa (DUCROT, 1988), evidenciaremos como os modalizadores materializam a argumentação no gênero relatório de estágio. Bastante utilizado pela comunidade acadêmica, o relatório de estágio é um gênero discursivo por meio do qual se fornecem informações a respeito das atividades desenvolvidas no período de estudos práticos de aprendizagem vivenciados pelo discente no ambiente organizacional. Como ação comunicativa que se realiza no contexto acadêmico, esse gênero estabelece a interação entre interlocutores, exigindo dos locutores competência para construir textos que possibilitem uma boa interação.

Diante da relevância funcional de tal gênero discursivo para o universo acadêmico, no presente capítulo, apresentamos a análise da construção argumentativa de relatórios de estágio supervisionado, a partir do uso de modalizadores. De modo mais específico, objetivamos (i) identificar os modalizadores mobilizados na escritura dos relatórios de estágio supervisionado; e, (ii) compreender a construção argumentativa e as marcas de subjetividade nos relatórios, a partir do manejo dos modalizadores.

No tocante aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa se insere nos postulados da Semântica Argumentativa, especialmente nos estudos sobre a Modalização Discursiva e nos princípios da Teoria da Argumentação na Língua. Ao adotarmos tais orientações, nossa pesquisa assume uma natureza qualitativa, de caráter descritivo e de base interpretativa. Quanto ao material examinado – relatórios de estágio supervisionado – ainda não recebeu um tratamento analítico, o que faz com que o presente trabalho se configure uma pesquisa documental também. Assim, o *corpus* é composto de dez relatórios de estágio supervisionado produzidos por alunos do sétimo ao nono período do curso de bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue do *Campus IV*, da Universidade Federal da Paraíba. Tais relatórios são adotados como instrumento de avaliação das disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV, componente curricular do referido curso.

Quanto à base teórica, fundamentamo-nos nos postulados de Ducrot e colaboradores (1988), acerca da Teoria da Argumentação na Língua; nos estudos de Cervoni (1989), Castilho e Castilho

(1993), Neves (2000), Koch (2000; 2010), Nascimento (2005; 2008; 2009; 2010), Nascimento e Silva (2012), entre outros, para discutirmos a noção de modalização; e nos estudos de Bakhtin 2011[1979]) e Marcuschi (2008), para discorrermos sobre a noção de gênero discursivo.

Em diálogo com esses teóricos, a seguir, retomaremos alguns conceitos acerca da Teoria da Argumentação, focalizando a discussão em torno dos diversos tipos de modalizadores como recurso argumentativo. Na sequência, abordaremos a noção de gênero discursivo, mas precisamente, discorreremos acerca do gênero relatório de estágio. Em seguida, analisaremos os dados coletados do *corpus* e discutiremos os resultados alcançados. Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre os achados da pesquisa.

1 Da Teoria da Argumentação à Modalização como Estratégia Argumentativa

É com Ducrot e colaboradores que o campo da Linguística recebe um importante postulado, a saber, a língua é fundamentalmente argumentativa. A partir disso, os estudos sobre a argumentação tomaram novo impulso: a argumentação passa a ser vista como de natureza eminentemente linguística, ou seja, como intrínseca à língua. Dessa forma, a língua passa a ser concebida não apenas como instrumento de comunicação, mas como possuindo estrutura própria, da qual participam os elementos de que se utilizam os locutores na construção da argumentação.

Nesse sentido, Ducrot (1988 p.51) afirma que:

[...] a língua é fundamentalmente argumentativa e o valor argumentativo de uma palavra é o papel que ela desempenha em um discurso. De modo que a língua é o conjunto de frases e descrever a língua é descrever as frases dessa língua [...].

Ducrot (1988) defende que o valor argumentativo de uma frase não é somente consequência das informações por elas trazidas, pois a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação ao enunciado, no sentido de conduzir o destinatário a uma certa direção, no discurso. Os enunciados são produzidos em determinadas situações de uso e são orientados para um outro, contendo uma intenção, um objetivo, sendo, assim, enunciados argumentativos. Desse modo, investigar determinada ocorrência linguística, tomando como base os pressupostos ducrotianos, possibilita-nos perceber o funcionamento argumentativo dos elementos linguísticos, considerando que tais elementos são mobilizados na troca comunicativa e visam a um outro, o interlocutor.

Cabe ressaltar a contribuição proposta por Espíndola (2004) para a teoria da argumentação, na qual a autora afirma que não só a língua é por natureza argumentativa, como também o uso que dela fazemos nas nossas interações sociais. Nessa perspectiva, a principal função da língua é argumentar.

Nessa mesma perspectiva, Koch (2010), ao discutir sobre a linguagem e argumentação, defende que, quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, pretendemos atuar sobre o outro de determinada maneira e obter dele determinadas reações. Por isso, a linguagem é essencialmente argumentativa.

No que se refere às estratégias linguístico-discursivas utilizadas para indicar orientações argumentativas nos textos, Koch (2000, p. 36) destaca as seguintes: os operadores argumentativos, as marcas de intenções, as pressuposições e os modalizadores, que revelam a atitude do locutor perante o enunciado que produz. Ducrot (1988) considera que alguns elementos linguísticos conservam a orientação argumentativa dos enunciados enquanto outros invertem tal orientação. Diante disso, é possível dizer que o discurso convincente/eficiente é aquele que faz com que o outro se identifique com o que está sendo argumentado. Para isso, é necessária a mobilização de diferentes recursos linguísticos argumentativos, tais como as modalidades.

De acordo com Cervoni (1989), os primeiros estudos sobre o fenômeno da modalidade vêm da Lógica, no entanto, na Linguística, assumem características próprias, uma vez que os estudos linguísticos vão se preocupar com os aspectos sintáticos, morfológicos, fonológicos, semânticos e pragmáticos do uso da modalidade. O autor classifica as modalidades linguísticas em: núcleo duro, que segue a estrutura canônica (verbo impessoal + adjetivo modal + *que* = exemplo: *é necessário que*) e sempre vai ser modal; e em modalidade impura, o que é parcialmente modal e nem sempre segue a estrutura canônica, ou seja, nem sempre há equivalência com a estrutura canônica ou modaliza em alguns contextos linguísticos.

Nascimento (2005, p. 58), em estudos realizados sobre a modalização na notícia jornalística, afirma que “dentro do núcleo duro foram incluídas as modalidades proposicionais e os auxiliares de modo, uma vez que ambos têm uma significação essencialmente modal perfeitamente explícita”. Na leitura de Neves (2000), existem verbos que se constroem com outros para modalizar os enunciados, especialmente para indicar modalidade epistêmica que é ligada ao conhecimento e modalidade deôntica que é ligada ao dever.

A referida autora apresenta casos de adjetivos exprimindo valores modais, em que não é possível recuperar a estrutura canônica tradicional. Isso ocorre no enunciado: *“Pareceu-me o meio mais simples de evitar uma possível crise na família”*. Nesse exemplo, o adjetivo *“possível”* possui um

valor epistêmico e, no entanto, incide sobre o sintagma nominal “*crise na família*”, sendo impossível recuperar a estrutura canônica a que Cervoni (1989) faz referência (NEVES, 2000, p. 188).

Castilho e Castilho (1993, p. 217) afirmam que o termo *modalização* expressa um julgamento do falante perante a proposição. No entanto, dois termos têm sido empregados nesse sentido: *modalidade* e *modalização*. O primeiro, quando “*o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa)*”. O termo *modalização* tem sido usado quando “*o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional*”. Esse relacionamento consiste em julgar o teor de verdade da proposição, ou expressar um julgamento sobre a forma escolhida para verbalizar o conteúdo da proposição. Os autores preferem, no entanto, tomar um termo pelo outro, por considerarem que há sempre um julgamento do falante em relação ao dito e que daí decorre sua escolha em asseverar, interrogar etc. A mesma posição é assumida por Nascimento (2005) e por Nascimento e Silva (2012) a qual adotamos neste trabalho.

A modalização ou modalidade, para Castilho e Castilho (1993), é um fenômeno da linguagem que expressa um julgamento do falante sobre o conteúdo proposicional. Os autores supracitados afirmam que os elementos linguísticos que materializam a modalização são denominados de modalizadores. Esses elementos são agrupados em três tipos de modalização: Epistêmica, Deôntica, e Afetiva. A Modalização Epistêmica ocorre quando o falante expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Divide-se em três subclasses: Asseverativa, Quase-Asseverativa e Delimitadora.

No entanto, Nascimento e Silva (2012), apoiados em Neves (2000), discordam em parte de Castilho e Castilho (1993) e defendem a ideia de que os delimitadores não garantem nem negam o valor de verdade do que se diz, mas sim estabelecem as condições, o ambiente das informações e os das negações. Nascimento e Silva (2012, p. 90) afirmam que:

[...] não trataremos os Modalizadores Delimitadores como do tipo epistêmico, mas os consideramos como elementos linguísticos que agem como negociadores na articulação argumentativa com o interlocutor, o qual será guiado pelo locutor a partir de sua intenção, atendendo ao seu próprio interesse discursivo [...].

A modalização Epistêmica Asseverativa, segundo Castilho e Castilho (1993), indica que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, podendo ser apresentado por este como uma afirmação ou negação, sem deixar margem a dúvidas. A Modalização Epistêmica Quase-Asseverativa é aquela em que o falante emite uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição, considerando o seu conteúdo como quase certo ou como uma hipótese que depende de

confirmação. Nesse caso, o falante se furta de toda responsabilidade sobre o valor de verdade ou falsidade da proposição.

Já com relação à Modalização Delimitadora, apoiados em Nascimento e Silva (2012), não iremos estudá-la como pertencente ao campo das modalizações epistêmicas e sim como um tipo de modalização a parte, que age como negociador na articulação argumentativa com o interlocutor.

Nascimento e Silva (2012) identificaram em suas pesquisas, mais um subtipo de modalização no eixo do conhecimento, a saber: Modalização Epistêmica Habilitativa. Segundo os autores, esta modalização, “possui em sua base, o caráter epistêmico, uma vez que não se pode expressar que algo ou alguém é capaz de realizar algo sem que se tenha conhecimento a esse respeito”, explicam Nascimento e Silva (2012 p. 82). Dessa forma, este subtipo de modalização, expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado.

Seguindo para o eixo da conduta, destacamos a Modalização Deontica como aquela que segundo Castilho e Castilho (1993) indica obrigação, proibição, permissão e volição. Essa categoria sinaliza que o locutor considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. Em estreito diálogo com os estudos dos autores supracitados, Nascimento e Silva (2012) ampliam a discussão sobre a modalização deontica de obrigatoriedade, proibição, possibilidade e volitiva.

A Modalização Deontica de Obrigatoriedade apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer. A Deontica de Proibição expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer. A Modalização Deontica de Possibilidade ocorre quando o locutor responsável pelo enunciado expressa algo facultativo ou uma permissão, deixando, muitas vezes, a cargo do interlocutor a escolha em realizar o que lhe é pedido pelo conteúdo do enunciado. A Deontica Volitiva expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra. Além de deixar materializada, no enunciado, a vontade do falante, essa modalização pode funcionar como uma estratégia argumentativa-pragmática através da qual um locutor pode pedir ou solicitar a seu interlocutor que realize algo que deseja (NASCIMENTO; SILVA, 2012).

Por último, apresentamos a Modalização Afetiva como àquela que aponta as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deontico. Nascimento (2005) reformula esta modalização, denominando-a de Modalização Avaliativa, uma vez que esse tipo de modalização, mais do que revelar um sentimento ou emoção por parte do locutor em função da proposição do enunciado, “[...] indica uma avaliação da proposição por parte do falante, emitindo juízo de valor, e indicando, ao mesmo tempo, como o falante quer que essa proposição seja lida.” (NASCIMENTO, 2005, p. 64).

Em síntese, a modalização é uma ação de linguagem que realizamos e que essas ações estão sempre permeadas por intenções e argumentatividade. Dessa forma, a modalização se apresenta como uma “[...] teoria que explica como o locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de elementos linguísticos e, portanto, imprime o modo como esse discurso deve ser lido” (NASCIMENTO, 2010, p. 37).

Feito esse apanhado conceitual acerca da Teoria da Argumentação e, mais detalhadamente, sobre a noção de modalização na perspectiva da semântica argumentativa, no tópico seguinte discutiremos a noção de gênero discursivo, focalizando o gênero relatório de estágio. Para tanto, dialogaremos, principalmente, com estudos de Bakhtin e de Marcuschi sobre o assunto.

2 Os gêneros discursivos: pensando o gênero relatório

Bakhtin (2011) pensa os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, que são delimitados a partir de três aspectos: o conteúdo temático, o estilo linguístico e a estrutura composicional. Tais aspectos característicos são tratados, em cada gênero, a partir da própria natureza da esfera particular de interação social e da própria função interacional do gênero. O referido autor, afirma que

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade contém um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Levando em conta a diversidade de gêneros discursivos, este estudioso distinguiu os gêneros do discurso em *primários* e *secundários*. Os gêneros denominados de primários (simples) são as formas discursivas que se constituem em circunstâncias de uma comunicação espontânea (réplica de diálogo, narrativa de costumes, documentos etc.), enquanto que os gêneros chamados de secundários (complexos) são aqueles que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Essa distinção entre os gêneros primários e secundários é de relevante valor teórico, para Bakhtin, em virtude da natureza do enunciado. Desse modo, segundo esse estudioso:

[...] tomar como ponto de referência apenas os gêneros primários leva irremediavelmente a trivializá-los. A inter-relação entre os gêneros primários

e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Nessa perspectiva, os gêneros primários são as formas discursivas produzidas em situação de comunicação verbal relacionadas ao cotidiano, e os gêneros secundários são aqueles ligados as esferas mais complexas da interação social, principalmente na forma escrita. Seguindo perspectiva semelhante de estudo dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 161) afirma que “[...] os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabelecidas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Ou seja, eles funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situação concreta. Dessa forma, cada gênero tem um propósito comunicativo bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Pensando o gênero relatório de estágio à luz dos estudos de Bakhtin (2011), é possível dizer que esse gênero pode ser classificado entre aqueles ditos secundários, uma vez que é produzido no universo acadêmico, em uma circunstância de comunicação cultural mais complexa, com a função de relatar e analisar experiências didático-pedagógicas vivenciadas por estudantes, em ambientes profissionais.

Nascimento e Chaves (2008) destacam que o relatório é visto como um texto que tem a função de interpretar fatos e apresentar propostas e não se trata somente de uma exposição de fatos ou atividades, mas da análise desses, o que revela uma subjetividade explícita do locutor do texto. Nessa mesma perspectiva, Nascimento *et al* (2010), apoiado em Beltrão e Beltrão (2005, p. 329), afirmam que “[...] o gênero relatório é um texto expositivo, no qual são relatadas ocorrências vivenciadas ou execução de serviços”.

Medeiros (2006, p.143) conceitua o relatório como “[...] a comunicação em que se expõe a ocorrência de fatos a alguém que deseja ser informado”. Contudo, o autor chama a atenção para a necessidade de se conhecer bem o interlocutor, uma vez que a linguagem deve se adequar ao gênero.

A característica principal do gênero relatório de estágio é que ele realiza uma ação acadêmica, mais precisamente, é por meio dele que o exercício prático de atividades, na qual há o desenvolvimento de habilidades instrumentais para complementação da formação profissional, é realizado. Tal exercício prático ocorre em espaços que possibilitam a inserção de alunos em formação sob a orientação de professores e supervisores experientes ligados à universidade e à empresa concedente, respectivamente.

Os gêneros são, de fato, como lembra Marcuschi (2008, p. 24), “[...] rotinas sociais de nosso dia-a-dia.” Por isso, impõem limitações e restrições, mesmo estando abertos à variação. O relatório de estágio é um desses gêneros considerados convencionais que, no entanto, pode assumir uma composição diferenciada se forem levados em consideração elementos da situação de comunicação e da cultura profissional específica.

Diante dessa abordagem, o relatório de estágio é aqui compreendido como uma atividade de articulação entre a formação e o exercício do trabalho, de modo que esse gênero discursivo se constitui como um texto que possibilita aos alunos em formação não só relatarem as atividades desenvolvidas, mas, principalmente, expressarem suas opiniões a respeito da experiência vivida em um ambiente organizacional, como sujeitos críticos e reflexivos a respeito da profissão que irão assumir após a conclusão do curso. Nesse sentido, é possível perceber, na escritura dos relatórios, marcas que expressam uma visão crítica e, ao mesmo tempo, traços de subjetividade.

Dito isso, partimos para as análises dos dados. Para tanto, laçamos mão de ocorrências dos modalizadores mobilizados na construção dos relatórios. Ao mesmo tempo, travamos diálogo com os estudiosos já discutidos até aqui, visando construir uma compreensão do funcionamento argumentativo dos modalizadores na construção de relatórios de estágio.

3 O uso de modalizadores na construção argumentativa de relatórios de estágio

Considerando os objetivos deste trabalho, buscamos, com os exemplos apresentados, compreender a construção argumentativa e as marcas de subjetividade presentes no *corpus*, a partir do manejo dos modalizadores, e, logo depois, ilustramos, os tipos e subtipos de modalização, ressaltando o total de ocorrência de cada um.

3.1 Modalização epistêmica

Esse tipo de modalização se dá no eixo do conhecimento e está relacionada à necessidade e à possibilidade epistêmica (NEVES, 2011). Ao usar esse tipo de modalização, o locutor expressa uma avaliação sobre a noção de certeza da proposição. Essa avaliação é feita em termos de chances, de probabilidade de um fato ocorrer ou não e revela ainda o grau de envolvimento do locutor em face do conteúdo do enunciado (NASCIMENTO; SILVA, 2012).

Analisaremos a seguir as três categorias desse tipo de modalização seguindo o modelo adotado por Nascimento e Silva (2012): modalização epistêmica asseverativa, modalização epistêmica quase-asseverativa e modalização epistêmica habilitativa.

3.1.1 Modalização epistêmica asseverativa

A modalização epistêmica asseverativa ocorre quando o locutor considera certo o conteúdo do enunciado e, conseqüentemente, se responsabiliza pelo dito. Os trechos a seguir indicam como ocorre esse tipo de modalização:

Exemplo 01

Dentre as atividades realizadas nesse estágio, uma delas me deixou **completamente** envolvida no mundo secretarial. Participei inteiramente da programação de um evento, o evento de Boas Vindas ao semestre.

Na ocorrência em destaque, o locutor, ao fazer uso da expressão **completamente**, afirma de forma explícita a certeza de que houve um envolvimento no mundo secretarial. Tal expressão imprime um alto grau de adesão com relação ao conteúdo proposicional. Por isso, trata-se de um modalizador epistêmico asseverativo, pois ao usar a expressão “**completamente**” o locutor visa enfatizar uma verdade ou certeza quanto ao seu envolvimento em uma das atividades pertinente a área de secretariado, atividade essa relacionada à participação que ele teve na organização do evento de recepção aos feras de 2012.2, a que faz referência o relatório analisado. A imagem de comprometimento que é construída pelo modalizador evidencia seu uso argumentativo na construção de relatórios. Como bem constatam Nascimento e Silva (2012, p. 81), a modalização epistêmica asseverativa “funciona como uma estratégia argumentativo-pragmática bastante eficaz”.

No fragmento que segue temos um exemplo de modalização epistêmica asseverativa em uma sentença negativa indicando, assim como no caso anterior, forte engajamento do locutor em relação ao que enunciava.

Exemplo 02

Não foi possível realizar nenhum evento na organização, pelo fato de a escola não está em período de aula e também pelo pouco tempo que durou o estágio.

Na ocorrência em tela, constatamos uma modalização de valor negativo. Ela revela, da mesma forma que a modalização epistêmica asseverativa de valor afirmativo, um forte engajamento do locutor em relação ao que enuncia. Através da expressão **não foi possível**, o locutor deixa claro que não realizou nenhum evento durante o seu estágio, não restando dúvidas a

esse respeito. Ao usar essa expressão, o locutor preserva sua face, talvez porque tenha sido previsto no seu Plano de Atividade de Estágio que tal atividade seria praticada no decorrer do estágio.

É possível perceber também que o locutor justifica que tal prática não foi realizada porque a escola na qual estagiou não estava em período letivo e também em função do “pouco tempo que durou o estágio”. Ou seja, ao mesmo tempo em que isenta o seu local de estágio de qualquer responsabilidade pelo que enuncia, o locutor não deixa dúvidas, através do uso do termo **não foi possível**, acerca do conteúdo negado.

Ao mobilizar a modalização epistêmica, o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade do enunciado, revelando, também, seu conhecimento a respeito do conteúdo veiculado, indicando que ele considera verdadeiro ou certo o conteúdo de seu dizer, seja uma afirmação ou negação. Esse tipo de modalização produz efeito de sentido com ênfase no conteúdo proposicional e revela um alto grau de adesão do falante em relação ao que enuncia.

3.1.2 Modalização epistêmica quase-asseverativa

Esse tipo de modalização acontece quando o locutor considera o conteúdo da proposição quase certo ou como uma hipótese a ser confirmada e por isso não se responsabiliza pelo valor de “verdade” da proposição. Dessa forma, o locutor não se compromete totalmente pelo dito, como ocorre no exemplo a seguir:

Exemplo 03

Apesar do contratempo, a coordenação cogitou a **possibilidade** de realizar os eventos quando houver uma nova data para os mesmos, ficando as estagiárias convidadas para participar da organização.

A modalização quase-asseverativa marcada pela expressão **possibilidade** assinala uma baixa adesão do locutor em relação ao conteúdo, ao expressar que [...] “a coordenação cogitou a possibilidade de realizar os eventos”. Ou seja, o conteúdo dessa afirmação é apresentado como uma possibilidade, algo que não é certo. Assim, esse tipo de ocorrência faz com que o locutor considere o conteúdo da proposição como quase certo. É uma hipótese que depende de confirmação. Nesse caso, o locutor se furta de toda responsabilidade sobre o valor de verdade ou falsidade da proposição.

São pertinentes as palavras de Castilho e Castilho (2002, p. 207) quando dizem que “através dos quase-asseverativos, avalia-se P como uma possibilidade epistêmica, decorrendo daqui uma

baixa adesão do locutor com respeito ao conteúdo do que está sendo verbalizado”. O que ocorre é, na verdade, uma proteção de face por parte do locutor, ou seja, é possível perceber que o locutor se protege, indicando que se trata de uma possibilidade e não de uma certeza. Ele não se compromete com o conteúdo da proposição, mas se mantém na distância necessária para não ser responsabilizado. Evidentemente, esse é um efeito argumentativo construído a partir do uso do modalizador em questão.

Ademais, por se tratar de um gênero discursivo produzido no contexto acadêmico, o locutor sente que certas afirmações categóricas devem ser evitadas, e, quando ditas, deve-se evitar o comprometimento. No caso em análise, o locutor percebeu que não deveria se comprometer com a afirmação, tendo em vista que ele não era autorizado e não possuía informações suficientes para tal, ou seja, o locutor não era autorizado a afirmar categoricamente que a coordenação iria realizar eventos. Essa ocorrência cabe muito bem na seguinte leitura de Nascimento e Silva (2012, p. 82), ao entenderem que os modalizadores quase-asseverativos “funcionam como uma estratégia argumentativo-pragmática que permite ao locutor dizer algo ao interlocutor sem se comprometer pelo dito”.

3.1.3 Modalização epistêmica habilitativa

Esse tipo de modalização ocorre quando o locutor expressa que algo ou alguém tem a capacidade de realizar algo e assim faz porque tem conhecimento a esse respeito. A modalização habilitativa possui, em sua base, o caráter epistêmico, uma vez que não se pode expressar que algo/alguém é capaz de realizar algo sem que se tenha conhecimento a esse respeito. Na próxima ocorrência, por meio desse tipo de modalização, o locutor marca sua capacidade e habilidade de percepção, já que verificou sua inteligência emocional no período do estágio.

Exemplo 04

Nesse estágio **pude** verificar a minha Inteligência Emocional, pois apareceram pelos caminhos alguns conflitos que tive que agir com a cabeça, e não me deixar levar pelo impulso.

Neste trecho, através da expressão **pude**, o locutor revela que foi capaz de verificar sua inteligência emocional, tendo em vista as soluções de conflitos prestadas em seu campo de estágio. O discurso do locutor é direcionado no sentido de construir a imagem de alguém que possui a competência de autoanálise e que sabe se controlar diante de situações adversas. Dessa forma, ele

afirma que usou estratégias de relacionamento interpessoal para conduzir determinadas situações vivenciadas na sua prática profissional.

Assim, o verbo poder, no enunciado, revela algo que o locutor foi capaz de fazer, qual seja, verificar sua inteligência emocional. Ocorrências como esta revelam, entre outras coisas, como o locutor deixa marcas de subjetividade na construção do enunciado.

3.2 Modalização deôntica

A modalização deôntica se dá no eixo da conduta e, nele, o locutor expressa uma avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade.

3.2.1 Modalização deôntica de obrigatoriedade

Essa modalização ocorre quando o locutor manifesta o conteúdo de seu enunciado como algo que deve ocorrer obrigatoriamente, e que o provável interlocutor deve obedecer a esse conteúdo. No trecho a seguir, é notório esse caráter de obrigatoriedade.

Exemplo 05

No DEMA, ocorre mensalmente uma reunião de departamento, e no decorrer de cada reunião **se faz necessário** a elaboração de uma ata.

Constatamos no exemplo 05 a presença de um modalizador deôntico de obrigatoriedade, marcado pela expressão **se faz necessário**. Tal expressão atua fortemente sobre o conteúdo do enunciado, indicando algo que deve obrigatoriamente ocorrer. O uso desse modalizador permite ao locutor dirigir o interlocutor no sentido de que a produção da ata deve ocorrer a cada reunião e isto é algo obrigatório naquele departamento acadêmico (DEMA).

De acordo com Castilho e Castilho (1993), os modalizadores deônticos são marcas que indicam que o locutor considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. Nessa perspectiva, Nascimento e Silva (2012) defendem que este tipo de modalizador pode também indicar um caráter de necessidade e de possibilidade.

Na leitura dos relatórios, outros modalizadores deônticos de obrigatoriedade que mais se destacaram foram: *atividade obrigatória, necessárias, devem, cumpridas, precisava, exige, estabelecidas, terá que, precisa ser, se faz necessário, deveriam e foi preciso*. Koch (2011, p. 75) nos diz que as “modalidades deônticas referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas,

àquilo que se deve fazer”. Na perspectiva, os modos deônticos referem-se, também, a conceitos que constituem sua fase subjetiva, a saber, disposições do sentimento, no caso dos valores, e disposições normativas, no caso dos imperativos.

3.2.2 Modalização deôntica de possibilidade

A modalização deôntica de possibilidade ocorre quando o locutor responsável pelo enunciado expressa algo facultativo ou dá uma permissão, deixando, muitas vezes, a cargo do interlocutor a escolha em realizar o que lhe é pedido pelo conteúdo do enunciado. Vejamos como funciona esse recurso no *corpus* investigado:

Exemplo 06

O estágio III **permitiu** uma maior clareza com relação as atividades realizadas pelo profissional de secretariado, deixando a certeza da importância do nosso trabalho, e de que nosso trabalho vai muito além das técnicas secretariais.

Neste trecho, fica claro para o interlocutor, que o estágio III facultou ao aluno “uma maior clareza” no que se refere às competências e habilidades que o profissional de secretariado possui. Tais competências e habilidades vão “além das técnicas secretariais”, ou seja, abrange outras atividades, por exemplo, as gerenciais. Esse efeito de sentido é produzido a partir do deôntico de possibilidade **permitiu**.

Percebe-se que existe uma aproximação entre os modalizadores que marcam os deônticos de possibilidade e os epistêmicos quase asseverativos. Devido essa aproximação consideramos prudente destacar a diferença que existe entre os dois tipos de modalizadores. Os epistêmicos quase-asseverativos são utilizados para apresentar o conteúdo como algo possível, já que o locutor não tem plena certeza do conteúdo de verdade expressa no enunciado. Já os deônticos de possibilidade são utilizados para expressar, por parte de locutor, uma permissão, geralmente a seu interlocutor, apresentando-lhe o conteúdo como algo facultativo.

Este tipo de modalização ocorre no enunciado quando o conteúdo da proposição é expresso como algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão para exercê-lo ou adotá-lo. As principais expressões que funcionaram como Deôntico de Possibilidade nos enunciados estudados, foram: *proporcionar, possibilitar, propiciar, permitiu, tem a oportunidade de e podendo*.

Conforme Nascimento e Silva (2012), muitas vezes, o uso da modalização deôntica de possibilidade ocorre quando o locutor, responsável pelo enunciado, expressa algo facultativo ou dá

uma permissão, deixando a cargo do interlocutor a escolha em realizar o que lhe é pedido pelo conteúdo do enunciado.

3.2.3 Modalização deôntica volitiva

A modalização deôntica volitiva traz o conteúdo do enunciado como expressão do desejo ou da vontade do locutor. A seguir analisamos esse recurso:

Exemplo 07

Foi então que a Assistente Administrativo **me pediu para** fazer as anotações sobre tudo que ali eu ouvia de importante para que, no final da reunião pudéssemos elaborar a ata.

Neste exemplo, percebe-se que a expressão **me pediu para** apresenta o conteúdo “fazer as anotações sobre tudo que ali eu ouvia de importante” como um desejo ou uma vontade da Assistente Administrativo quanto à atuação da estagiária no ato da reunião, no que se refere especificamente a tomar notas dos pontos importantes em discussão. Por essa razão, essa expressão imprime o caráter volitivo no conteúdo do enunciado.

Conforme postula Nascimento e Silva (2012), a modalização deôntica volitiva, além de materializar a vontade do locutor, pode funcionar como uma estratégia argumentativo-pragmática através da qual um locutor pode pedir ou solicitar a seu interlocutor que realize algo que deseje.

3.3 Modalização delimitadora

A modalização delimitadora estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição. Nesse caso, há um comprometimento parcial por parte do locutor com o que está sendo enunciado. O trecho a seguir mostra como ocorre esse tipo de modalização.

Exemplo 08

O DEMA faz reuniões **mensalmente** com os professores do departamento.

Neste recorte do *corpus*, a modalização delimitadora se manifesta por meio da expressão **mensalmente**, estabelecendo limites ao conteúdo do enunciado. Ou seja, o locutor estabelece a

frequência em que o DEMA realiza reuniões e, assim, responsabiliza-se pelo conteúdo do enunciado, nos limites estabelecidos.

Segundo Castilho e Castilho (2002), os modalizadores delimitadores podem ser representados por predicadores complexos, por exemplo, *digamos que do ponto de vista X, Y*. A partir da ocorrência em análise, podemos dizer que o locutor situa as realizações das reuniões a partir de um recorte temporal. Nesse caso, portanto, também podemos inferir que esse tipo de modalizador pode ser usado como recurso argumentativo, tendo em vista que o locutor precisa estabelecer um lugar discursivo para conseguir estabelecer diálogo com o interlocutor no ato comunicacional.

3.4 Modalização Avaliativa

A modalização avaliativa é marcada em um enunciado quando o locutor expressa sua opinião ou juízo de valor ou apresenta uma justificativa a respeito do conteúdo proposicional, excetuando-se qualquer avaliação de caráter deôntico ou epistêmico. O exemplo a seguir mostra o funcionamento desse recurso:

Exemplo 09

O trabalho em equipe foi **uma grande forma de crescimento** para mim, pois a interação com grupos de pessoas diferenciadas me proporcionou a troca de conhecimentos e informações.

No trecho em questão, verifica-se a presença de uma expressão avaliativa que marca o posicionamento do locutor em relação ao trabalho em equipe. Para esse locutor, o fato de ter tido a oportunidade de trabalho junto a profissionais de outras áreas do conhecimento lhe proporcionou “uma grande forma de crescimento”. Assim, essa expressão funciona como um modalizador avaliativo, já que expressa um posicionamento do locutor frente ao conteúdo do enunciado. Nesse caso, a modalização avaliativa faz com que o locutor expresse um juízo de valor a respeito do trabalho realizado e apresentado no relatório. Ocorrência como essa confirma a tese de Nascimento e Silva (2012) ao defenderem que este tipo de modalizador não só serve para que o locutor imprima seu ponto de vista como também está direcionado para o interlocutor, na medida em que indica como esse deve ler o enunciado.

A escolha da expressão em destaque não ocorreu por acaso, mas envolve intenções, propósitos argumentativos. Para Bakhtin (2011[1979], p. 291), “[...] quando escolhemos as palavras

para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom, correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras”. A modalização em análise é o recurso utilizado pelo locutor para marcar seu ponto de vista, sua avaliação positiva sobre a importância do trabalho em equipe. Evidentemente, o locutor pretende construir uma imagem positiva de si mesmo, tendo em vista que foi uma forma de crescimento para ele. Logo, a expressão modalizadora em questão foi mobilizada para construir uma imagem do locutor diante de seus interlocutores e avaliadores.

Ao lançar mão de modalizadores avaliativos, o locutor se envolve emocionalmente com o conteúdo da proposição. Nesse caso, o locutor expressa seus sentimentos diante da proposição – modalizadores afetivos subjetivos – e/ou assume uma posição avaliativa diante do interlocutor em face da proposição – modalizadores afetivos intersubjetivos. Assim, nos dizeres de Castilho e Castilho (2002, p. 238), “nesse caso de modalização, tematizam-se os interlocutores e, secundariamente, a proposição, gerando um efeito polifônico”.

Ademais, constamos, ainda, ao longo da nossa análise, casos de coocorrência de modalizadores, ou seja, a ocorrência de um tipo de modalizador imediatamente seguido por outro tipo de modalizador. Apesar de esse fenômeno não ser objeto dessa pesquisa, optamos por registrá-lo dado o caráter descritivo dessa investigação.

3.5 Coocorrência de modalizadores

Esse fenômeno fica marcado quando surge mais de um tipo de modalizador atuando em um mesmo enunciado e conseqüentemente, gerando efeitos de sentido diversos. Vejamos como esse fenômeno se revelou em nossa investigação a partir dos trechos analisados a seguir:

Exemplo 10

Participei inteiramente da programação do evento, o evento de Boas Vindas ao semestre. Foi uma experiência **completamente diferente** na minha vida acadêmica.

Observa-se neste exemplo dois modalizadores distintos. Um modalizador epistêmico asseverativo, marcado pela expressão **completamente**, e um modalizador avaliativo, marcado pelo adjetivo **diferente**. A coocorrência desses modalizadores indica que o sujeito, ao mesmo tempo em

que afirma a veracidade em sua fala, também avalia que tal experiência foi diferente. Ou seja, não foi igual a outras experiências já vividas.

A avaliação expressa pelo adjetivo **diferente** acaba sendo modalizado pelo advérbio **completamente**, que o intensifica. Essa atuação de um modalizador sobre o outro, interferindo em um sentido, está prevista nos estudos de Nascimento e Silva (2012). No trecho que segue ocorre o mesmo fenômeno, porém com modalizadores diferentes.

Exemplo 11

Para o setor da Chefia de Gabinete as atividades do PA do Estágio Supervisionado II, eram as atividades em que eles realmente necessitavam da atenção de um estagiário.

Nota-se neste trecho uma coocorrência entre um modalizador epistêmico asseverativo, marcado pela expressão **realmente**, e um deôntico de obrigatoriedade, marcado pela expressão **necessitavam**. O caráter de obrigatoriedade expresso pelo modalizador “necessitavam” é intensificado pelo caráter de veracidade marcado pelo modalizador epistêmico asseverativo “realmente”.

O fenômeno da coocorrência de modalizadores é um fenômeno possível na língua. Nascimento e Silva (2012, p. 94) asseveram que na “Língua Portuguesa, é possível a combinação de mais de um tipo de modalizador, em um mesmo enunciado, gerando efeitos de sentido diferentes”. Isso permite que se estabeleçam graus na natureza deôntica dos enunciados, bem como demonstra como se obtêm diferentes efeitos de sentido no enunciado. Para Nascimento (2010), trata-se de uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática que permite ao locutor não só imprimir pontos de vista, mas indica para seu interlocutor como quer que seu enunciado seja lido ou ainda busca indicar como o interlocutor deve portar-se diante da enunciação.

Na análise empreendida, identificamos um total de 277 (duzentos e setenta e sete) modalizadores. O quadro 01 a seguir sumariza o quantitativo de modalizadores presentes nos relatórios de estágio que constituem o *corpus* desta investigação.

Quadro 01 Modalizadores Identificados no *Corpus*

| Tipo | Ocorrência |
|-------------------------------|-------------------|
| Epistêmico Asseverativo | 17 |
| Epistêmico Quase-Asseverativo | 06 |
| Epistêmico Habilitativo | 15 |
| Deôntico de Obrigatoriedade | 37 |

| | |
|---------------------------|------------|
| Deôntico de Possibilidade | 30 |
| Deôntico Volitivo | 02 |
| Delimitador | 53 |
| Avaliativo | 117 |
| Total | 277 |

Fonte: Dados coletados do *corpus* analisado pela autora

No *corpus* em análise, os dados revelam uma significativa ocorrência da modalização avaliativa, representando mais de 42% das ocorrências. Por se tratar de uma modalidade que traduz os sentimentos e as atitudes diante do conteúdo dos enunciados, a modalização avaliativa revela um alto grau de subjetividade nos trechos em que ocorre. Esse alto índice de frequência pode ter ocorrido no *corpus* analisado em virtude do locutor (aluno) precisar se posicionar a respeito do que enuncia, justificando a importância e a relevância do estágio para sua formação acadêmica.

Assim, a frequente mobilização da modalização avaliativa pode decorrer da função principal do relatório de estágio: apresentar os relatos do aluno estagiário. Esses relatos são destinados ao professor orientador da universidade e ao supervisor da empresa concedente, para que ambos possam conhecer a capacidade de expressão reflexiva e crítica desse aluno. É por meio dessas expressões relatadas que o orientador e o supervisor avaliam, no contexto de instrução formal, a experiência adquirida no exercício da prática pré-profissional do aluno. Esse cenário é propício para o surgimento de modalizadores avaliativos, tendo em vista que exige do aluno posicionamentos e avaliações de fatos e acontecimentos surgidos durante o estágio.

Por fim, ao caminharmos para as considerações finais, pontuamos que as análises revelam que, no processo de construção de relatórios de estágio, o locutor lança mão de diversos tipos de modalizadores. Tais modalizadores são responsáveis pela construção argumentativa dos textos. Desse modo, a inserção de cada elemento linguístico materializado nos discursos dos locutores compreende uma orientação discursiva (BAKHTIN, 2011[1979]), e apresenta nuances axiológicas que variam de acordo com o posicionamento ocupado pelo locutor, orientação essa que compõe a teia discursiva que constitui o gênero relatório de estágio.

Considerações Finais

Nesta pesquisa partimos de dois objetivos, a saber, (i) identificar os modalizadores mobilizados na escritura de relatórios de estágio supervisionado; e, (ii) compreender a construção argumentativa e as marcas de subjetividade nos relatórios, a partir do manejo dos modalizadores. Para tanto, foram selecionados dez relatórios produzidos por alunos do sétimo ao nono período do curso de Secretariado Executivo da UFPB. A investigação constatou que, com exceção da

modalização deôntica de proibição - que não apresentou ocorrência, foram encontrados todos os tipos e subtipos de modalizadores no *corpus*, havendo até casos de coocorrência, como demonstrado nos trechos 10 e 11, anteriormente.

Algo que nos chamou a atenção, entretanto, foi a alta incidência de modalizadores avaliativos – que expressam a avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico.

Portanto, diante dos resultados alcançados, pode-se perceber que a argumentação está presente no gênero discursivo acadêmico em estudo, através do uso frequente de modalizadores dos mais diversos tipos, classificados como: epistêmico, deôntico, delimitador e avaliativo, os quais têm a função de imprimir diferentes efeitos de sentido. Assim, os modalizadores, que marcam a argumentatividade no relatório de estágio, evidenciam o funcionamento desse gênero, já que se trata de um texto crítico e reflexivo a respeito de experiências vivenciadas em um espaço profissional.

Nesse gênero discursivo, a modalidade se caracteriza pela maneira como o locutor revela suas atitudes, seu posicionamento, seu julgamento em relação aos seus enunciados, de modo a chamar a atenção do leitor e levá-lo a aceitar seus pontos de vista. Nesta perspectiva, o locutor recorre a recursos linguístico-discursivos e esses marcam subjetividade, avaliação e a argumentatividade, na interação com os interlocutores.

Destacamos que o estágio supervisionado é um momento na formação acadêmica prática do aluno que visa possibilitar o primeiro contato com o fazer profissional, permitindo ao mesmo conhecer a situação de trabalho com a qual se defrontará, tendo que demonstrar as competências necessárias para o desempenho das atividades que a sua área almeja. Nesse contexto, o relatório exerce um papel importante, considerando que ele é instrumento pelo qual o professor orientador e o supervisor do campo de estágio avaliam o aluno, a sua vivência prática no campo de estágio.

Assim, por meio de relatórios de estágio é possível analisar situações que exigem maior integração dos conteúdos trabalhados em sala de aula com as ações vivenciadas. Cria situações que levam à validação da escolha profissional; busca suprir eventuais deficiências na formação acadêmica, atenua o impacto da passagem da vida estudantil para o mundo do trabalho e antecipa o desenvolvimento de atitudes ou posturas profissionais como estímulo ao senso crítico e à criatividade. Para essas ações de linguagem, como visto, os modalizadores exercem papel relevante.

Por fim, considerando os resultados alcançados nesta investigação, destacamos sua relevante contribuição como acervo bibliográfico para os cursos de graduação de um modo geral, por oferecer significativas contribuições para discussão dos modalizadores argumentativos presentes no gênero relatório de estágio. Por outro lado, ao mesmo tempo em que apresenta dados

extraídos desse gênero discursivo acadêmico, essa pesquisa contribui com os estudos da linguagem realizados a partir da Teoria da Argumentação na Língua, especialmente, dialoga com os estudos desenvolvidos pelo Laboratório Semântico-Pragmático de Textos da UFPB (LASPRAT).

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. Os gêneros do discurso. In: 2. ed. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do Português Falado**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- CERVONI, J. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.
- DUCROT, O. **Polifonia y Argumentación**: Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- KOCH, I. G. V. **A Interação pela Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **A Interação pela Linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, E. P. **Jogando com as vozes do outro: A Polifonia – Recurso Modalizador – na Notícia Jornalística**. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.
- _____.; CHAVES, A. L. de A. Uma análise do processo de aquisição de escrita no gênero relatório In: **Letramento em Pauta**: Anais do Encontro Nacional de Letramento. João Pessoa: Ideia, 2008, p.111- 121.
- _____. **Jogando com as vozes do outro: A Polifonia – Recurso Modalizador – na Notícia Jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- _____.A polifonia de locutores como estratégia argumentativa no gênero ata. In: LUCENA, I. T. (org.) **Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal: linguagens e Cultura**. João Pessoa: Ideia, 2010.
- _____.; SILVA, J. M. **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial: Estratégias Semântico-Discursivas em Gênero Formulaicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- MEDEIROS, J. B. **Correspondência: técnicas de Comunicação criativa**. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Sobre os autores

Aleise Guimarães Carvalho é Mestre em Linguística pela UFPB. É graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela UEPB. Atuou no Ensino Superior no curso de Letras Português EAD/UFPB e Faculdade de Pós-graduação Saberes em Campina Grande-PB. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB. Publicou artigo em periódico e é autora de trabalhos científicos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais. Desenvolve pesquisas nas áreas de Semântica Argumentativa e de Linguística Aplicada.

Ana Carolina Vieira Bastos é professora do Departamento de Mediações Interculturais da UFPB. Possui Graduação em Letras Português/Inglês - UFPE (1999), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras - UFPB (2003), Mestrado em Linguística - Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB - PROLING (2011), Doutorado em Linguística - PROLING/UFPB (2017). Desenvolve pesquisas nas áreas de Semântica Argumentativa e de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.

Carolina Tosi é doutora em Linguística, mestre em Análise do Discurso e graduada (licenciatura e bacharelado) em Letras, pela *Universidad de Buenos Aires* (UBA - Argentina). Realizou também um curso de pós-graduação em Edição, na *Universidad Complutense de Madrid* (Espanha). Atualmente, é pesquisadora adjunta do *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET), da Argentina, e chefe de trabalhos práticos na cátedra de *Corrección de Estilo (Carrera de Edición* da FFyL, UBA). Atua também como pesquisadora de projetos UBACyT, coordena um projeto PRIG (FFyL, UBA), é docente de diversos cursos de pós-graduação. Escreveu diversos artigos para revistas científicas nacionais e internacionais, livros, capítulos de livros e trabalhos completos para anais de eventos, com temáticas relativas ao discurso pedagógico, à edição e à correção de textos. Sua área de investigação compreende a Análise do Discurso, de forma mais geral, e o enfoque polifônico-argumentativo, de maneira mais particular.

Clécida Maria Bezerra Bessa possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Especialização em Linguística Aplicada, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, pela

Universidade do Vale do Acaraú, Mestrado e Doutorado em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Atualmente é professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido/UFERSA, no *campus* de Pau dos Ferros - RN. Tem experiência nas áreas de Educação e Linguística, com ênfase principalmente nos estudos sobre argumentação, letramento e processo ensino-aprendizagem.

Erivaldo Pereira do Nascimento possui Graduação em Comunicação Social (Jornalismo), licenciatura em Letras (Português e Inglês), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e Doutorado em Letras (2005), todos pela Universidade Federal da Paraíba. Realizou estágio pós-doutoral no *Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales* da *Universidad de Buenos Aires* (Argentina). Atualmente é Professor Associado do Departamento de Letras do CCAE/UFPB, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campus I, e ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus IV. Desenvolve pesquisas nas áreas de Semântica Argumentativa e de Linguística Aplicada. É organizador dos livros “A argumentação na redação comercial e oficial” e “Semântica e Ensino”, autor do livro “Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística” e publicou diversos artigos em periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais.

Francisca Janete da Silva Adelino é Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Ciências em Engenharia de Produção na área de Gestão de Pessoas, Especialista em Gestão da Qualidade Total, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, graduada em Secretariado Executivo e em Administração, ambas pela Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora adjunto III da Universidade Federal da Paraíba, está vinculada ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA/UFPB). Atuou como coordenadora geral do Programa de Pós-Graduação lato sensu e também como coordenadora do curso de graduação em Secretariado Executivo da Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte. Atuou na gestão de cursos lato sensu da Fundação Norte-Rio-Grandense de Pesquisa e Cultura-FUNPEC. Desenvolve pesquisas concentradas na área de Semântica Argumentativa, tendo como enfoque principal o estudo de modalizadores no gênero entrevistas de seleção de emprego e no gênero relatório de estágio supervisionado. Tem artigos publicados em periódicos e em anais de eventos nacionais e internacionais.

Jailma Maria da Silva possui Licenciatura Plena em Letras (2003) - Hab em Língua Portuguesa - e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2006). Atualmente faz parte do quadro

efetivo de docentes da UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Argumentação, Pragmática e Semântica como também atua nas áreas de Língua Portuguesa e Metodologia da Pesquisa.

Joselí Maria da Silva possui Doutorado em Linguística, pela UFPB. É professora titular (aposentada) do IFPB. Atualmente é professora colaboradora do IFPB, atuando no curso de Licenciatura em Letras a Distância, como revisora de artigos científicos do periódico Revista Principia do IFPB e como coordenadora de tutoria da UAB-IFPB. Publicou diversos artigos em periódicos, capítulos de livros e trabalhos em anais de eventos nacionais e internacionais. Área de investigação: Semântica Argumentativa.

Marcos Antônio da Silva é graduado em Letras pela UFPB (2002), Especialista em Língua Portuguesa e Ensino UFPB (2008), Mestre em Linguística, PROLING-UFPB, (2010), Especialista em Ciências da Linguagem com Ênfase em Educação a Distância, PROLING-UFPB (2012), e Doutor em Linguística pelo PROLING (2015). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, com diversas publicações em livros, periódicos, eventos nacionais e internacionais nos seguintes temas: leitura, operadores argumentativos, texto de opinião, notícia jornalística, gênero discursivo/textual, modalização, resumos acadêmicos e argumentação. Atualmente, atua como professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Murici.

Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa é Doutora em Linguística pelo PROLING - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba / UFPB, Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa - PB, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, possui Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Semântica Argumentativa e Pragmática, com trabalhos publicados em eventos nacionais e internacionais. Atualmente, é professora do Magistério Superior, em regime de dedicação exclusiva da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *Campus* Pau dos Ferros - RN e professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), junto à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - Campus de Cajazeiras - PB.



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2020.

