



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARCILENE GASPAR BARROS

**A REFUTAÇÃO EM INTRODUÇÕES DE TESES DE DOUTORADO DA ÁREA DE
LINGUÍSTICA**

FORTALEZA

2018

MARCILENE GASPAR BARROS

**A REFUTAÇÃO EM INTRODUÇÕES DE TESES DE DOUTORADO DA ÁREA DE
LINGUÍSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B279r Barros, Marcilene Gaspar.
A refutação em introduções de teses de doutorado da área de linguística / Marcilene Gaspar Barros. – 2018.
270 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Maria Elias Soares.
1. Refutação. 2. Introdução de tese de doutorado. 3. Estrutura composicional. 4. Estratégias concessivas.
5. Efeitos de sentido. I. Título.

CDD 410

MARCILENE GASPAR BARROS

A REFUTAÇÃO EM INTRODUÇÕES DE TESES DE DOUTORADO DA ÁREA DE LINGÜÍSTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Elias Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Júlio César Rosa Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

DEDICATÓRIA

A Deus,
À minha família,
Ao Jânio,
Ao Lucas,
À Victória.

AGRADECIMENTOS

Maria Elias Soares
Valdinar Custódio Filho
Maria Margarete Fernandes de Sousa
Júlio César Rosa Araújo
Maria das Graças Soares Rodrigues
Mônica Magalhães Cavalcante
Mariza Angélica de Paiva Brito
Márluce Coan
Aurea Suely Zavam
Ana Célia Clementino Moura
Sandra Maia Farias Vasconcelos
Maria do Socorro Silva de Aragão
Regina Cláudia Pinheiro
Ronaldo Mangueira Lima Júnior
Aluiza Alves de Araújo
Jânio Dourado Ximenes de Menezes
Lucas Barros Ximenes Dourado
Vitória Barros Ximenes Dourado
José Araújo Júnior
Josimara Dias
Eduardo Xavier
Vanessa Santiago
Antônia Batista
Valdirene Silva
Maria Lucas da Silva
Kleiane Bezerra de Sá
Francisca Tarciclê Pontes Rodrigues
Vitória Régia Cordeiro Veras
Francisco Wilton Lima Cavalcante

“A natureza procede por contrastes. É por meio de oposições que ela dá realce aos objetos e nos faz sentir as coisas: o dia pela noite, o calor pelo frio... Toda claridade projeta sombra. Daí, o relevo, o contorno, a proporção, as relações, a realidade...” (Victor Hugo)

RESUMO

Considerando o teor argumentativo do discurso acadêmico, a refutação configura-se como um procedimento imprescindível, já que a argumentação pressupõe o desacordo, o debate e, portanto, a refutação, que, por sua vez, constitui-se na oposição, no desacordo, necessários à argumentação. Sob uma abordagem enunciativa, é possível correlacionar concessão/refutação, já que duas propriedades da concessão podem ser identificadas: a ideia de oposição entre duas conclusões (*r* e *não-r*); e a ideia de uma relação hierárquica entre os conteúdos valendo como argumentos para essas conclusões. Tendo em vista a estrutura composicional prototípica da refutação (asserção prévia/recusa/justificativa) e a correlação concessão/refutação, buscamos, nesta pesquisa, identificar propriedades definidoras da refutação no discurso acadêmico. Para tanto, levantamos a seguinte questão: o que a refutação manifestada em introduções de teses de doutorado da área de linguística tem de peculiar que nos informa que os autores constroem seus textos da forma como constroem? O *corpus* é composto por oitenta introduções de teses de doutorado de dezesseis programas de pós-graduação da área de linguística. Para a coleta dos dados, procedemos a um recorte, com a seleção dos trechos constitutivos de atos de linguagem de refutação, os quais se materializam por meio da articulação dos elementos negativo e argumentativo. Assumimos os postulados teóricos de Moeschler (1982), Moeschler e Spengler (1982) e Ducrot (1981, 1987). Para a análise, definimos as seguintes categorias: estrutura composicional prototípica, marcas indicativas de recusa e efeitos de sentido. Aplicamos um modelo prototípico, organizado a partir dos estudos de Moeschler (1982) e de Moeschler e Spengler (1982), acrescido de elementos encadeadores e ratificadores da refutação. Também procedemos à identificação das marcas instauradoras de oposição e das vozes que emergem das estratégias refutativas para analisar os efeitos de sentido oriundos de tais vozes, por meio da polifonia linguística (DUCROT, 1987). Os resultados ratificam a estrutura asserção prévia/recusa/justificativa, mas apontam também para uma configuração com elementos que se solidarizam em um exercício constante de encadear e ratificar o dito. A recusa à asserção prévia se manifesta a partir da combinação de diferentes formas linguísticas, contudo, marcas que resultam em estratégias concessivas são de uso mais frequente. A análise polifônica dos efeitos de sentido permite a identificação dos enunciadores colocados em cena pelo locutor, bem como do posicionamento do locutor diante desses enunciadores.

Palavras-chave: Refutação. Introdução de tese de doutorado. Estrutura composicional. Estratégias concessivas. Efeitos de sentido.

ABSTRACT

Considering the argumentative content of academic discourse, the refutation is an indispensable procedure, since the argumentation presupposes discord, debate and therefore the refutation, which constitutes opposition, discord, necessary, therefore, for the argumentation. Under an enunciative approach, it is possible to correlate concession/refutation, since two concession properties can be identified: the idea of opposition between two conclusions (r and non-r); the idea of a hierarchical relation between the contents as arguments for these conclusions. Given the prototypical compositional structure of the refutation (assertion/refuse/justification) and the concession/refutation correlation, we seek, in this research, to identify defining properties of refutation in academic discourse. To that end, we raise the following question: what the refutation manifested in introductions of doctoral theses of the area of linguistics has of peculiar that tells us that the authors construct their texts the way they construct? The corpus consists of eighty introductions of doctoral theses from sixteen postgraduate programs of the area of linguistics. For the data collection, we proceed to a cut, with the selection of the passages constitutive of acts of language of refutation, which are materialized through the articulation of the negative and argumentative elements. We assume the theoretical postulates of Moeschler (1982), Moeschler and Spengler (1982) and Ducrot (1981, 1987). For the analysis, we define the following categories: prototypical compositional structure, marks of refuse and effects of sense. We apply a prototypical model, organized from the studies of Moeschler (1982) and Moeschler and Spengler (1982), with elements linkers and ratifiers of refutation. We also identify oppositional marks and voices that emerge from refutative strategies to analyze the effects of sense of such voices through linguistic polyphony (DUCROT, 1987). The results confirm the assertion/refuse/justification structure, but they also point to a configuration with elements that show solidarity in a constant exercise of chaining and ratifying of the refutation. Denial of prior assertion manifests itself from the combination of different linguistic forms, however, marks that result in concessive strategies are more frequently used. The polyphonic analysis of the effects of sense allows the identification of the enunciators placed on the scene by the speaker, as well as the positioning of the speaker in front of these enunciators.

Keywords: Refutation. Introduction of doctoral thesis. Compositional structure. Concessive strategies. Effects of sense.

RÉSUMÉ

Considérant le contenu argumentatif du discours académique, la réfutation apparaît comme une procédure indispensable, puisque l'argumentation suppose le désaccord, le débat et donc la réfutation, qui, à son tour, est constituée dans l'opposition en désaccord, nécessaire pour l'argumentation. Dans le cadre d'une approche énonciative, il est possible de mettre en corrélation la concession/réfutation, étant donné que deux propriétés de la concession peuvent être identifiées: l'idée d'une opposition entre deux conclusions (r et non-r); l'idée d'une relation hiérarchique entre les contenus comme arguments pour ces conclusions. Compte tenu la structure de composition prototypique de la réfutation (assertion/refuse/justification) et la corrélation concession/réfutation, nous cherchons, dans cette étude, identifier des propriétés caractéristiques de la réfutation dans le discours académique. À cette fin, nous soulevons la question suivante: ce qui a de particulier dans la réfutation manifestée dans les introductions de thèses de doctorat du domaine de la linguistique qui nous informe que les auteurs construisent leurs textes comme ils construisent? Le corpus comprend quatre-vingt introductions de thèses de doctorat provenant de seize programmes de troisième cycle dans le domaine de la linguistique. Pour la collecte de données, nous procédons à une coupe, avec la sélection des passages constitutifs des actes de langage de réfutation, qui se matérialisent à travers l'articulation des éléments négatifs et argumentatifs. Nous assumons les postulats théoriques de Moeschler (1982), Moeschler et Spengler (1982) et Ducrot (1981, 1987). Pour l'analyse, nous définissons les catégories suivantes: structure de composition prototypique, marques de refuse et effets de sens. Nous appliquons un modèle prototypique, organisé à partir des études de Moeschler (1982) et Moeschler et Spengler (1982), avec des éléments liants et des validateurs de réfutation. Nous identifions également les marques d'opposition et les voix qui émergent des stratégies réfutatives pour analyser les effets de sens de ces voix à travers la polyphonie linguistique (DUCROT, 1987). Les résultats confirment la structure assertion/refuse/justification, mais ils pointent également vers une configuration avec des éléments qui montrent solidarité dans un exercice constant de relier et de ratifier le dit. Le déni de l'assertion préalable se manifeste par la combinaison de différentes formes linguistiques, cependant les marques qui aboutissent à des stratégies concessives sont plus fréquemment utilisées. L'analyse polyphonique des effets de sens permet identifier les énonciateurs mis en scène par le locuteur, ainsi que le positionnement du locuteur devant de ces énonciateurs.

Mots-clés: Réfutation. Introduction de la thèse de doctorat. Structure de composition.
Stratégies concessives. Effets du sens.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
E	Enunciador
ê-d	Ser discursivo
L	Locutor
LOC	Locutor como construtor
λ	Locutor enquanto ser do mundo
MC	Marcador concessivo
NBR	Norma Brasileira
NEG	Negar
Pdv	Ponto de vista
TAL	Teoria da Argumentação na Língua

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As relações estabelecidas pelos elos enunciativos entre os diferentes <i>ê-d</i> e os pdv.....	44
Quadro 2 - Programas de pós-graduação selecionados para coleta das teses.....	80
Quadro 3 – Quadro norteador para coleta de dados.....	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	POLIFONIA.....	22
2.1	Origem em Bakhtin.....	23
2.2	A noção de polifonia linguística em Ducrot.....	26
2.3	Teoria Escandinava da Polifonia Linguística – ScaPoLine.....	39
2.4	Polifonia linguística e negação.....	45
3	REFUTAÇÃO.....	48
3.1	Marcadores de refutação.....	56
3.1.1	<i>A negação.....</i>	56
3.1.1.1	<i>Negação formal e negação semântica.....</i>	57
3.1.1.2	<i>Negação linguística.....</i>	62
3.1.2	<i>A concessão.....</i>	68
3.1.3	<i>Outras manifestações linguísticas que realizam a refutação.....</i>	72
3.2	Estrutura composicional da refutação.....	74
4	METODOLOGIA.....	78
4.1	Caracterização da pesquisa.....	78
4.2	Constituição e delimitação do <i>corpus</i>.....	79
4.3	O discurso acadêmico.....	82
4.4	A introdução da tese de doutorado.....	86
4.5	Procedimentos de análise dos dados.....	89
4.5.1	<i>Categorias de análise.....</i>	91
4.5.1.1	<i>A estrutura composicional.....</i>	91
4.5.1.2	<i>Marcas linguísticas indicativas de recusa.....</i>	93

4.5.1.2.1	A negação.....	93
4.5.1.2.2	A concessão.....	93
4.5.1.2.3	O léxico.....	95
4.5.1.3	<i>Efeitos de sentido</i>	96
5	ANÁLISE DA REFUTAÇÃO EM INTRODUÇÕES DE TESES DE DOUTORADO DA ÁREA DE LINGUÍSTICA	98
5.1	Estrutura composicional da refutação	99
5.1.1	<i>Estrutura composicional prototípica</i>	100
5.1.1.1	<i>Elementos dispostos em ordem linear ininterrupta</i>	100
5.1.1.2	<i>Elementos difusos</i>	104
5.1.1.3	<i>Elementos implícitos</i>	106
5.1.2	<i>Elementos encadeadores e elementos ratificadores</i>	109
5.1.3	<i>Discussão dos resultados</i>	115
5.2	Marcas linguísticas indicativas de recusa	117
5.2.1	<i>A negação</i>	118
5.2.2	<i>A concessão</i>	120
5.2.3	<i>O léxico</i>	124
5.2.4	<i>Discussão dos resultados</i>	128
5.3	Polifonia e efeitos de sentido	129
5.3.1	<i>Discussão dos resultados</i>	134
5.4	Considerações complementares sobre tipos de refutação	135
6	CONCLUSÃO	138
	REFERÊNCIAS	143
	ANEXO A – RECORTE DAS INTRODUÇÕES ANALISADAS	149

1 INTRODUÇÃO

“Se toda argumentação visa a uma modificação ou a uma imposição de um ponto de vista, na refutação, que contém sempre um componente argumentativo, isso se torna mais evidente, mais explícito.”

(Helena H. Nagamine Brandão)

Nos últimos anos, a escrita acadêmica passou a ser vista como um esforço persuasivo, de maneira que o foco central da discussão sobre esse tipo de escrita ocorre, principalmente, em torno da questão essencialmente argumentativa da linguagem, já que, ao interagir, o sujeito tem sempre objetivos a atingir e, por isso, busca, por meio do uso da linguagem, atuar sobre o outro, direcionando os enunciados para determinadas conclusões (KOCH, 2011). Nesse sentido, o texto escrito incorpora interações entre escritor e leitor, de forma que o uso de determinados recursos linguísticos e de determinadas estratégias serve tanto para projetar o escritor no texto como também para pressupor o papel ativo do leitor.

Considerando o teor argumentativo, compreendemos ser a estratégia da refutação um procedimento imprescindível ao discurso acadêmico, já que a argumentação pressupõe o desacordo, o debate e, portanto, a refutação, que se constitui, por sua vez, na oposição, no desacordo, necessários à argumentação. Inscrita sempre no quadro de um debate contraditório, a argumentação pressupõe, de um lado, defender uma tese, e, de outro lado, opor-se a outras teses contrárias àquela a qual se defende (MOESCHLER; SPENGLER, 1982). A refutação funciona, desse modo, como um gatilho desencadeador porque instaura o desacordo entre proponente e oponente¹, cujos papéis mudam constantemente durante o ciclo argumentativo.

Em uma visão mais ampla, refutar consiste em apresentar um argumento para rejeitar, total ou parcialmente, uma determinada conclusão. Embora funcione como uma estratégia fundamental no discurso argumentativo, ainda são poucos os estudos que tratam, especificamente, da refutação (MOESCHLER, 1982; MOESCHLER; SPENGLER, 1982; LOSIER, 1989; PINHEIRO, 2005; FARIAS, 2008; ILINCA, 2009; VILLEMEN, 2011).

Moeschler e colaboradores, na década de 1980, apresentaram pesquisas relevantes tratando da refutação. Esses estudos enfatizaram, sobretudo, a negação como estratégia utilizada no exercício da refutação, embora nem toda negação conduza, necessariamente, à

¹ De acordo com Plantin (2008, p. 76), “os termos proponente e oponente foram definidos na teoria dialética, que vê na argumentação um jogo entre esses dois parceiros”.

refutação, conforme mostraremos mais adiante, seguindo os posicionamentos do referido autor.

Para Moeschler (1982), a oposição negação polêmica *versus* negação descritiva tem lugar no centro da problemática da enunciação, de tal forma que uma abordagem pragmática tem por objeto principal de estudo não mais a frase ou o enunciado, mas o ato de enunciação ou o ato de linguagem (ato de fala).

A discussão de Moeschler em torno da negação dialoga com aquela feita por Ducrot (1981), na qual o autor distingue, inicialmente, duas espécies de negação: a polêmica, que corresponde a um ato de fala de negação, e que se apresenta como refutação do enunciado positivo correspondente, e a descritiva, que se caracteriza como afirmação de um conteúdo negativo, sem, contudo, fazer referência a uma afirmação antitética. Posteriormente, Ducrot (1987) distingue três tipos de negação, com a subdivisão da antiga negação polêmica em metalinguística e polêmica. Sobre essa divisão, Costa (2013) esclarece que, enquanto na negação metalinguística o locutor retoma o enunciado afirmativo para negá-lo em seguida, na negação polêmica a oposição não se marca entre locutores, mas entre enunciadores.

Ao propor uma descrição do ato de linguagem de refutação, Moeschler (1982) o faz a partir de correntes da Pragmática, as quais seguem três domínios de pesquisas, quais sejam: o estudo de diferentes tipos de atos de linguagem e de suas condições de emprego; o estudo de diferentes modos de realização dos atos de linguagem – diretos, indiretos e alusivos; e o estudo de sequências de atos de linguagem no discurso e na conversação. O autor trata da relação entre negação linguística e ato de refutação, além dos aspectos sequencial e conversacional da refutação. Primeiro, busca estabelecer a distinção entre os diferentes tipos de relações instauradas pela negação com o objetivo de definir as condições postas ao operador de negação linguística para realizar um ato de refutação. Depois, trata das condições de emprego dos atos representativos em geral e do ato de refutação em particular. O estudo da relação entre negação linguística e ato de refutação permite tanto situar a negação entre os marcadores de atos de linguagem como também apresentar uma tipologia das refutações realizadas pela negação. Há ainda abordagens acerca do estatuto funcional da refutação nas sequências de atos de linguagem em diálogo e do lugar e da função da refutação na estrutura da conversação.

Outro aspecto abordado acerca do ato de refutar diz respeito à concessão. Moeschler e Spengler (1982), estudando a refutação na perspectiva da concessão, levantam a hipótese de que a concessão constitui uma reação verbal ou resposta a um discurso de outro

locutor. Os autores partem de duas questões problemáticas em torno da noção de concessão: a grande diversidade de formas tidas como concessivas e a pluralidade de abordagens restringindo cada uma à aplicação de concessão a um determinado tipo de enunciado. A partir disso, propõem fazer um inventário das diferentes abordagens para extrair desse inventário traços definidores da concessão, ou seja, traços que se mostram mais relevantes. Segundo os autores, as três abordagens que parecem resumir as pesquisas sobre concessão são as seguintes: morfológica, que visa definir certas classes de enunciados caracterizados pela presença de marcadores considerados concessivos; lexical, que define a noção de concessão a partir de propriedades semântico-pragmáticas do verbo performativo *conceder* em função daquilo que ele põe e pressupõe; e enunciativa, que define a concessão como um movimento argumentativo complexo, visando apresentar um argumento para uma certa conclusão e, conjuntamente, apresentar um outro argumento mais forte para uma conclusão inversa.

Segundo Moeschler e Spengler (1982), tanto a abordagem morfológica quanto a lexical apresentam limitações. Se, por um lado, a morfológica, além da heterogeneidade de estruturas, não apresenta critérios sintáticos que permitam decidir se determinada estrutura pertence ou não à classe dos enunciados concessivos, por outro, a lexical reduz o conteúdo de um conceito da metalíngua ao sentido da locução *eu concedo*. Conforme argumentam os teóricos, a noção de concessão exibe propriedades que não são redutíveis ao sentido do verbo conceder.

No que diz respeito à abordagem enunciativa, na visão de Moeschler e Spengler (1982), esta revela duas propriedades da concessão: a ideia de oposição entre duas conclusões (r e não-r) e a ideia de uma relação hierárquica entre os conteúdos valendo como argumentos para essas conclusões. Nessa perspectiva, uma descrição da concessão deve, necessariamente, incluir: um componente interacional, um componente argumentativo, um componente semântico (especificando a natureza da ligação inferencial entre um *conteúdo p* e uma *conclusão r*) e um componente funcional (especificando o tipo de relação hierárquica entre os constituintes do movimento concessivo). A proposta dos teóricos é definir a noção de concessão a partir desses quatro parâmetros e dar uma descrição das marcas mais significativas da concessão. Os resultados permitiram aos estudiosos formular duas hipóteses a respeito da concessão: a noção escalar, estabelecendo um contínuo entre a concessão argumentativa e a concessão lógica; e a ideia de diferentes modalidades de apresentação do discurso, com uma escala indo do discurso argumentativo ao discurso demonstrativo. Tais

hipóteses, a nosso ver, merecem uma reflexão mais aprofundada, para verificar se, de fato, é possível identificar tal escala.

Apesar das contribuições de Moeschler (1982) e de Moeschler e Spengler (1982) aos estudos da refutação, a opção teórico-metodológica centrada na Análise da Conversação, revelando movimentos com turnos conversacionais alternados, nos quais uma voz afirma e outra voz refuta, leva-nos a questionar sobre possíveis peculiaridades na forma de refutar no discurso acadêmico, no qual o locutor assume diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto de discurso. Diferentemente do material analisado por Moeschler (1982), uma particularidade a ser destacada no discurso acadêmico, que constitui nosso *corpus*, é a não coexistência de turnos alternados de fala. Utilizando a distinção de Ducrot, explicitada por Azevedo (2006), há um locutor, que é definido como o autor das palavras, os enunciadores, que são os agentes dos atos ilocutórios, o alocutário, a quem é dirigida a enunciação do locutor, e o destinatário, a quem, efetivamente, se dirigem os atos ilocutórios produzidos pelos enunciadores, de modo que é a distinção dessas vozes que confere sentido ao enunciado.

Embora Ducrot sustente e justifique sua posição em manter a figura do enunciador na noção de polifonia linguística, o autor já não mais compartilha a ideia de atribuir atos ilocutórios aos enunciadores, como fizera inicialmente. A esse respeito, Ducrot (2001) explica a incoerência dessa atribuição, tendo em vista que os enunciadores não falam, não são responsáveis pela enunciação.

Sem perder de vista o *corpus* analisado e os postulados teóricos adotados, questionamos acerca do investimento refutativo no discurso acadêmico no que diz respeito ao encadeamento asserção/recusa/justificativa. Embora também defendamos a ocorrência de uma estrutura canônica (reconhecimento de um conteúdo prévio, recusa desse conteúdo e justificativa dessa recusa), ou, conforme identificado por Pinheiro (2005), a ocorrência de um perfeito paralelismo estrutural da asserção/refutação, ainda assim, tendo em vista singularidades da escrita acadêmica, buscamos verificar se, de fato, não emerge alguma peculiaridade em função de coerções do próprio discurso acadêmico, como, por exemplo, algo recursivo que não esteja, necessariamente, centrado em um ponto específico do texto, mas que esteja a serviço da refutação e seja complementar ao empreendimento refutativo desencadeado.

Ao contrário do que ocorre com o estudo de Pinheiro (2005), cujos artigos que compõem o *corpus* já partem de uma negação à questão levantada na seção Tendências e Debates do jornal Folha de São Paulo, de forma que tal negação já se caracteriza como ato de

refutação, com o uso do lexema não, no discurso acadêmico, ou melhor, no capítulo introdutório de teses de doutorado, a refutação não se manifesta dessa forma, haja vista que compreende um processo gradativo de construção para se chegar propriamente à explicitação da refutação.

Ao estudar a refutação sob a perspectiva da Análise do Discurso, Farias (2008) questionou o aspecto essencialmente linguístico tratado por autores como Moeschler (1982) e Ducrot (1987), que deixam de lado aspectos discursivos envolvidos no ato de refutar. Os aportes teórico-metodológicos, com a ampliação para categorias analíticas, considerando elementos intratextuais, intradiscursivos e interdiscursivos, oriundos da Análise do Discurso, foram de grande valia no estudo empreendido pela referida autora. Contudo, apesar de criticar os estudos de base estruturalista e apontar limitações desses, ainda assim sua análise não prescinde de tais estudos.

Esclarecemos que o termo discurso empregado nesta tese não compreende aquele da análise do discurso, mas diz respeito a uma rede de relações de sentido na qual todas as partes são interdependentes e estão correlacionadas, de forma a compor um todo, uma unidade semântica. A ideia de elementos encadeadores e ratificadores, levantada na análise das introduções, converge para essa compreensão de discurso.

Na perspectiva de que toda atividade científica é geradora de pontos de vista diferentes e de que é isso que faz a ciência avançar (CHARAUDEAU, 2014), e dado o caráter da ciência como uma atividade aberta, crítica e falível (GRACIO, 2010), a ideia de refutação ganha relevo e é, principalmente, a partir dela que métodos científicos são mobilizados para eliminar possíveis erros e produzir novos conhecimentos. Assim, sob a ótica da ciência como atividade sujeita a revisão/reformulação é que a metodologia científica busca métodos diversos de eliminar erros por meio de procedimentos de falseamento. Nesse sentido, os conhecimentos são provisórios até prova em contrário, de forma que a ideia de refutação se torna essencial e todos os que fazem parte do jogo científico estão propensos a terem suas ideias refutadas (POPPER, 1972). Além disso, considerando que, dificilmente, duas teses possam excluir-se mutuamente (MEYER, 2008), acreditamos que a refutação no discurso acadêmico, e, mais particularmente, na seção introdutória desses textos, ocorra, majoritariamente, por meio de estratégias concessivas, já que, geralmente, as teses não são contestadas totalmente, mas parcialmente, com a proposição de desdobramentos, ampliações, retificações, entre outros.

Diante do exposto e na compreensão de que argumentar é, por princípio, contestar algo, e de que a concretização da argumentação por meio de textos envolve uma gama de estratégias – dentre elas, a refutação, configurando-se como a explicitação de um ponto de vista e a contestação desse ponto de vista –, buscamos investigar a refutação no discurso acadêmico, compreendida como estratégia necessária e constitutiva da argumentação. Para desenvolver esse estudo, propomos a seguinte questão: o que a refutação manifestada nas introduções de teses de doutorado da área de linguística tem de peculiar que nos informa que os autores constroem seus textos da forma como constroem? A partir dessa questão, propomos, como objetivo, identificar propriedades definidoras da refutação em introduções de teses de doutorado da área de linguística. Nossa tese é que a refutação, nos textos em questão, obedece a duas condições: a ideia de uma relação solidária entre diversos segmentos do texto, tanto na constituição como na atribuição de sentido da refutação; e a ideia de uma recusa atenuada, com o uso recorrente de estratégias concessivas.

Conforme já mencionamos, para esta pesquisa, assumimos os postulados teóricos de Moeschler (1982) e de Moeschler e Spengler (1982). De acordo com os referidos teóricos, a refutação é definida como uma unidade argumentativa complexa, composta necessariamente de dois movimentos: um primeiro movimento ligado ao reconhecimento da verdade de um *conteúdo p* e um segundo movimento, complexo, que invalida o valor do argumento de *p* para uma certa conclusão (MOESCHLER, 1982; MOESCHLER; SPENGLER, 1982). Também as concepções de negação e de polifonia linguística discutidas por Ducrot (1981, 1987) subsidiaram nossas análises.

De forma geral, o texto científico evidencia uma seleção de argumentos no sentido de mostrar a relevância da pesquisa, destacando-se o caráter argumentativo, já que constitui um discurso orientado, que visa modificar disposições internas do interlocutor. (CORACINI, 1991). Como parte desse ciclo argumentativo, a refutação configura-se, necessariamente, como recurso desencadeador da argumentação, exercendo papel de grande relevância, de forma que o texto acadêmico não pode prescindir de tal recurso. E a compreensão da concepção de refutação aqui discutida, bem como a forma como se manifesta no texto acadêmico, poderá tanto trazer subsídios teóricos para ampliar as discussões em torno de uma área de estudo ainda pouco explorada, vista de uma ótica específica e não simplesmente como uma extensão da argumentação, como também oferecer reflexões visando redimensionar o ensino da refutação em textos acadêmicos.

O *corpus* da pesquisa é composto por trechos do capítulo introdutório de teses de doutorado, os quais constituem atos de linguagem que apresentam refutação. Além desses trechos, acrescentamos os elementos encadeadores e os elementos ratificadores da refutação, haja vista que a construção de sentido se dá na relação que se estabelece entre esses elementos.

Enfim, além dos aspectos já discutidos, o estudo da refutação no texto acadêmico aqui empreendido ganha relevância também pela compreensão do fenômeno específico, seja pelas discussões envolvendo marcas linguísticas e formas variadas de refutar, seja pela identificação de uma estrutura composicional peculiar encontrada nos textos analisados, ou mesmo pela inclusão de elementos que encadeiam e ratificam a refutação, sob uma visão na qual se estabelece uma teia de relações. Acrescentamos, ainda, a partir das reflexões suscitadas em torno da temática, contribuições ao ensino da argumentação/refutação em textos acadêmicos e possíveis desdobramentos para estudos futuros.

Quanto à estrutura, esta tese está organizada em cinco capítulos, além da conclusão.

No capítulo 1 – INTRODUÇÃO –, estabelecemos nosso objeto de estudo, com a delimitação do tema, bem como a definição da base teórica e do *corpus*.

No capítulo 2 – POLIFONIA –, buscamos esclarecer os postulados teóricos de Ducrot acerca da polifonia linguística, discutida na segunda fase da Teoria da Argumentação na Língua, a qual será utilizada na análise da construção de sentido da refutação, sobretudo a partir da negação.

No capítulo 3 – REFUTAÇÃO –, apresentamos a concepção de refutação discutida em Moeschler (1982) e Moeschler e Spengler (1982); e também trazemos algumas considerações em torno dos estudos de Ducrot, sobretudo aqueles que tratam da negação, os quais subsidiam as discussões de Moeschler a respeito da refutação.

No capítulo 4 – METODOLOGIA –, procuramos explicar todo o percurso da pesquisa, explicitando questões relacionadas à escolha do *corpus*, às categorias de análise e à análise propriamente dita.

No capítulo 5 – ANÁLISE DA REFUTAÇÃO EM INTRODUÇÕES DE TESES DE DOUTORADO DA ÁREA DE LINGUÍSTICA –, retomamos nossos objetivos e hipóteses e realizamos nossas análises, buscando investigar como se manifesta a refutação nas introduções de teses de doutorado da área de linguística.

Por último, no capítulo 6, apresentamos a conclusão do estudo, com algumas reflexões em torno do fenômeno da refutação e com indicações de estudos futuros, tendo em vista as limitações desta pesquisa.

2 POLIFONIA

“É o objeto próprio de uma concepção polifônica do sentido mostrar como o enunciado assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes.”

(Oswald Ducrot)

Antes de tratar da polifonia linguística propriamente dita, retomamos a Teoria da Argumentação na Língua – TAL, compreendendo que todos os trabalhos de Ducrot das últimas décadas convergem para esta teoria. Os estudos sobre a TAL já datam de mais de quatro décadas e apresentam três fases distintas: a teoria padrão da argumentação na língua, cujo estudo teve como foco os articuladores textuais e os conteúdos implícitos, a teoria dos *topoi* argumentativos, juntamente com a polifonia linguística, e a teoria dos blocos semânticos, voltada para a descrição dos encadeamentos. Embora essas fases apontem para muitas reformulações da TAL ao longo do seu desenvolvimento, tais mudanças não alteraram seu postulado básico de que a argumentação está inscrita na própria língua.

Para Campos (2007), os três fatores responsáveis por alterar a teoria foram os seguintes: a dificuldade de descrição das expressões linguísticas; o fato de que há duplas de frases com o mesmo operador argumentativo que permitem chegar a conclusões diferentes; e o fato de que há duplas de frases que, mesmo com operadores opostos, levam potencialmente à mesma conclusão.

Desde o início, a ideia defendida na TAL é a de que a construção de sentido nos enunciados se dá a partir de indicações de valores argumentativos e não informativos, desconstruindo a visão de que “[...] a língua tem primeiramente uma função referencial que remete a uma materialidade externa, e, portanto, que o sentido do enunciado é julgado em termos de verdade ou falsidade”. (ESPÍNDOLA, 2004, p. 20).

Embora todas as fases da TAL apresentem reflexões relevantes, sobretudo em relação à construção de sentido, o foco da discussão é a polifonia linguística, abordada por Ducrot (1987) na segunda fase da teoria. Conforme assinala o próprio Ducrot, sua concepção de polifonia tem origem nos estudos de Bakhtin, sendo, portanto, uma extensão da polifonia bakhtiniana. Contudo, enquanto a visão de Bakhtin está voltada para as diferentes vozes que emergem do texto literário, a de Ducrot está voltada para as diferentes vozes que emergem do enunciado, em uma perspectiva linguística.

2.1 Origem em Bakhtin

O termo polifonia², metáfora utilizada inicialmente por Bakhtin, com origem na música, diz respeito a um estilo musical desenvolvido na Idade Média. De acordo com Roman (1992-1993), a polifonia teria, possivelmente, raízes populares e faria oposição ao canto monódico da igreja, o canto gregoriano, em seu momento inicial. Com o tempo, por volta do século IX, acrescentou-se uma segunda voz a esse canto monódico. No século XII, apareceu a polifonia de duas vozes com independência rítmica. Posteriormente, desenvolveram-se outras formas musicais polifônicas, inclusive com a distinção das vozes rítmica e melodicamente, de tal forma que a “independência das vozes vai permitir que não só uma melodia trovadoresca e um canto gregoriano apareçam simultaneamente numa mesma peça, mas também que uma das vozes cante um hino em latim, enquanto outra canta uma canção em francês”. (ROMAN, 1992-1993, p. 208).

A concepção de polifonia desenvolvida por Bakhtin se dá a partir do estudo da obra de Dostoiévski, em virtude da forma inovadora deste na escrita do texto literário. Nas palavras de Bakhtin, “pode-se dizer que Dostoiévski criou uma espécie de novo modelo artístico do mundo, no qual muitos momentos basilares da velha forma artística sofreram transformação radical” (BAKHTIN, 2013, p. 1), de forma que a peculiaridade fundamental do seu romance reside não só na multiplicidade de vozes das personagens, mas também na independência que essas vozes apresentam na estrutura da sua obra. Além disso, suas personagens principais, com voz e consciência, são agentes do discurso e não apenas meros objetos do discurso do autor, cuja atitude democrática possibilita a coexistência dessas vozes. As múltiplas consciências se equiparam no discurso e não se subordinam à consciência do autor.

Para Bakhtin (2013), a obra de Dostoiévski inaugura uma nova forma de romance, que não se enquadra nos moldes europeus dos romances praticados até então. A relação autor/herói não é de subordinação, já que ambas as vozes se estruturam do mesmo modo. Nesse sentido, a voz do herói “possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis”. (BAKHTIN, 2013, p. 5).

² Observamos que, conforme assinala o próprio Bakhtin (2013), a comparação da obra de Dostoiévski com a polifonia é válida como uma simples metáfora, na falta de uma designação mais adequada, tendo em vista as diferenças em torno da música e do romance e a complexidade que envolve ambos.

Contudo, assinala Bezerra (2013), essa independência será sempre relativa, situando-se sempre no plano do autor, responsável por organizar o diálogo (e também participar dele), ou seja, é ele que rege as muitas vozes que aparecem no romance ao mesmo tempo que mantém a própria individualidade.

Faraco (2009) tece algumas críticas em torno das interpretações da obra de Bakhtin, haja vista que nem sempre são condizentes com o pensamento do autor. Nesse sentido, um aspecto abordado que, segundo Faraco, merece destaque é sobre o uso específico do termo polifonia por Bakhtin para qualificar a obra de Dostoiévski, mostrando um método novo de narrar. A visão de Faraco é que a “polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes” (FARACO, 2009, p. 78), ou seja, um universo em que as vozes são equivalentes, não se subordinam hierarquicamente, coexistem em pé de igualdade com a voz do autor.

Enquanto o dialogismo é considerado como princípio constitutivo da linguagem e também como condição do sentido do texto (BARROS, 1994, p. 2), o termo polifonia serve “para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que se deixa entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem”. (BARROS, 1994, p. 5-6). Nessa perspectiva, enquanto o dialogismo constitui condição da linguagem e do discurso, a polifonia pode estar presente ou não no texto. Conforme explica Barros:

Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir. (BARROS, 1994, P. 6).

Roncari (1994), além de destacar o aspecto da atualidade como algo relevante na obra de Bakhtin, chama a atenção, ainda, para o fato de o autor, inserido em um contexto totalmente polarizado (socialismo *versus* capitalismo, materialismo *versus* idealismo etc.), em vez de retratar e/ou analisar esta realidade, sobrepõe-se a essa visão dualista e envereda por outro caminho, ou seja, inscreve-se em um novo campo ao adotar/inaugurar a concepção dialógica para tratar das questões do mundo, com foco na linguagem, em que o simples e o complexo não são fixos, no sentido de que “nada era definitivamente dado, porque tudo poderia vir a ser”. (RONCARI, 1994, p. 10). Nessa visão, a preocupação de Bakhtin não era usar os autores para afirmar a sua verdade, mas para estabelecer uma relação de outra natureza, já que seus livros resultavam “sempre de uma relação: de alguém que foi aprender com aqueles que procurou conhecer. Antes de qualquer crítica, ouvia o que tinham a dizer,

mais preocupado com as contribuições do que mostravam e deixavam entrever do que com os limites do que afirmavam”. (RONCARI, 1994, p. 11).

Alguns estudiosos de Bakhtin no Brasil (RONCARI, 1994; FARACO, 2009; BEZERRA, 2013) tecem críticas à visão equivocada com que alguns autores apresentaram as concepções teóricas do autor russo. Uma dessas críticas faz referência explícita a Julia Cristeva, que, se, por um lado, teve o mérito “na ‘descoberta’ de Bakhtin para o público francês”, por outro lado, não se “pode negar os seus deméritos na deturpação do pensamento e da teoria de Bakhtin”. (BEZERRA, 2013, p. 12). Um dos problemas apontados por Bezerra diz respeito ao fato de Cristeva não só incluir Bakhtin no formalismo russo, fazendo-o a partir de poucas semelhanças e desconsiderando grandes diferenças no modo de Bakhtin pensar a literatura e a cultura, mas também de classificar o teórico como estruturalista, apesar da diferença crucial entre o pensamento de Bakhtin e o método estruturalista “com sua ênfase reducionista no texto e na personagem literária como função, ao passo que a ênfase de Bakhtin é no discurso e na personagem como sujeito consciente de seu próprio discurso”. (BEZERRA, 2013, p. 12). Outros equívocos da autora, envolvendo dialogismo, intersubjetividade, intertextualidade, por exemplo, são apresentados por Bezerra como problemáticos.

Retomando a visão de polifonia literária *versus* polifonia linguística, enquanto Bakhtin desenvolve sua teoria aplicando-a aos textos, mais especificamente aos textos literários, dos quais emergem, simultaneamente, múltiplas vozes, Ducrot retoma a polifonia de Bakhtin aplicando-a aos enunciados em uma visão inteiramente linguística. Esta noção contesta o postulado teórico da unicidade do sujeito falante, desconstruindo a visão de que cada enunciado possui um único autor.

Nessa perspectiva linguística, Ducrot adota, como objeto de análise, o enunciado, que, por sua vez, se diferencia da frase, já que esta, invenção particular da gramática, é um objeto teórico e, por isso, não se configura como objeto observável do linguista. Para o teórico, o objeto observável é o enunciado, que é a ocorrência particular e situada da frase. A distinção estabelecida por Ducrot (1987) correlaciona frase/significação e enunciado/sentido, sobretudo pelo fato de o sentido pertencer ao domínio do observável. Já a enunciação corresponde ao acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado, de forma que sua realização dá existência a algo que antes não existia e que é um evento único.

A contestação de Ducrot à unicidade do sujeito, argumentando que, mesmo nos enunciados, é possível identificar duas ou mais vozes, é, conforme assinala o próprio teórico,

uma extensão da polifonia de Bakhtin, pois a teoria de Bakhtin “sempre foi aplicada a textos, jamais aos enunciados de que estes textos são constituídos”. (DUCROT, 1987, p. 161). A justificativa de Ducrot, pela problematização levantada, é que Bakhtin, centrado no texto, não questionou o postulado de que um enunciado faz ouvir apenas uma voz. Certamente, aspectos diversos direcionaram o olhar de Bakhtin para o texto e não para unidades do texto, como o fez Ducrot. O pensamento estruturalista não era, definitivamente, norteador dos estudos de Bakhtin, que enxergava a realidade por um viés mais holístico. Enfim, os olhares e as escolhas dos dois teóricos, em contextos sociais diferentes, direcionaram seus estudos para visões particulares, situando-os em perspectivas teóricas distintas.

Sob uma abordagem estruturalista, Ducrot mostra que podemos identificar mais de uma voz em um único enunciado. Com isso, contesta a ideia de que um enunciado equivale a um sujeito, instaurando a polifonia no nível do locutor e no nível do enunciado. É sobre essa noção de polifonia linguística que discutimos na próxima seção.

2.2 A noção de polifonia linguística em Ducrot

A partir da polifonia bakhtiniana, Ducrot desenvolve sua noção de polifonia linguística, cujo objetivo principal é, além de criticar, substituir a teoria da unicidade do sujeito da enunciação, ou seja, romper com o postulado de que um enunciado corresponde a um sujeito. A referência que se faz comumente ao sujeito do enunciado pressupõe a existência de um único autor e também de um único responsável pelo que se diz no referido enunciado. É dessa posição que Ducrot estabelece sua oposição à unicidade do sujeito e desenvolve seu ponto de vista sobre o fenômeno da polifonia no enunciado. A questão posta aqui trata da superposição de vozes no enunciado.

Para dialogar sobre a questão das diferentes vozes passíveis de identificação no enunciado, Ducrot (1987) argumenta, primeiramente, a respeito das propriedades do sujeito que se manifesta no enunciado, pontuando essas propriedades, para, depois, levantar algumas questões no intuito de mostrar aspectos favoráveis à sua oposição no que diz respeito a um sujeito para cada enunciado.

Dentre essas propriedades, o teórico apresenta as seguintes: o sujeito é dotado de atividade psicofisiológica, a qual permite a produção do enunciado, no sentido de que é ele quem produz as palavras, o enunciado, dentro de um determinado espaço e tempo, além de ser detentor de uma atividade intelectual, que possibilita a escolha e organização de palavras,

obedecendo às regras gramaticais, para estabelecer um posicionamento; é o autor a origem dos atos ilocutórios realizados na produção dos enunciados (é aquele que ordena, pergunta, afirma); é designado em um enunciado pelas marcas de primeira pessoa.

A discussão de Ducrot, com a análise de vários enunciados para demonstrar que mais de uma voz se manifesta em um enunciado e, com isso, desconstruir a visão da unicidade do sujeito, trouxe à tona várias questões, sendo uma delas uma crítica aos filósofos que não concebiam o fato de um enunciado poder realizar mais de um ato de linguagem, pois, conforme alguns defendiam, o enunciado deveria ser caracterizado por um único ato ilocutório. Discordando desse posicionamento, Ducrot analisa a seguinte questão: quem veio? Ele argumenta que tal questão implica tanto o ato de perguntar como o ato de pressupor, pois a pergunta comporta o pressuposto de que alguém veio. Neste caso, temos, portanto, um enunciado que realiza dois atos de linguagem.

A fim de comprovar sua tese contrária à unicidade do sujeito, Ducrot continua dialogando por meio de reflexões com diferentes enunciados. No exemplo em que se questiona alguém acerca de onde estava na semana anterior e como resposta esse alguém assim se posiciona: “Na semana passada, eu estava em Lyon”, o teórico argumenta que é possível verificar que as três propriedades constitutivas do sujeito falante são, de fato, atribuídas à mesma pessoa, ou seja: L é o indivíduo a quem a pergunta é dirigida e que responde; é L que é designado pelo pronome de primeira pessoa eu, ou seja, é de L que se diz que estava em Lyon; e é também L que assume a responsabilidade do ato de afirmação do enunciado em questão. Esse exemplo, conforme assinala Ducrot (1987), é interessante porque, diferentemente do que ocorre nesse caso, nos exemplos seguintes, mesmo com enunciados simples, começam a surgir algumas dificuldades em torno da tese de que um enunciado equivale a um sujeito. Os exemplos são elucidativos para que Ducrot possa mostrar casos que divergem e que as propriedades já mencionadas nem sempre se aplicam ao mesmo sujeito, como observamos em (01).

(01) Ah! Eu sou um imbecil, muito bem, você não perde por esperar!

Para explicar melhor, vamos situar o enunciado. Imaginemos uma situação em que alguém atribuiu a Pedro a característica de imbecil e Pedro, com bastante revolta, retoma o que foi dito e acrescenta algo, como uma possível ameaça, conforme se observa no enunciado (01). Pela análise das propriedades constitutivas do sujeito, é possível observar que

L é o produtor das palavras e também é designado pelo pronome de primeira pessoa eu. Contudo, não é de sua responsabilidade a afirmação “Eu sou um imbecil”, mas de seu interlocutor, cujas palavras foram retomadas por L com o objetivo de contestar. Neste caso, para Ducrot (1987), a atribuição das três propriedades a um único sujeito já não se aplica. Essa problemática também pode ser observada no exemplo (02), a seguir.



(02) Pode ser que você não tenha dormido, mas, de qualquer forma, você roncou solenemente.

De acordo com Ducrot (1987), não se pode atribuir ao mesmo autor a responsabilidade pelas duas afirmações contidas em (02): *pode ser que você não tenha dormido* e *de qualquer forma, você roncou solenemente*, cujo enunciado *p mas q* mostra a existência de duas vozes que divergem e que, portanto, pertencem a enunciadores distintos, conforme veremos mais adiante.

Para Ducrot (1987), depreende-se o sentido de um enunciado por meio da descrição de sua enunciação. Há, portanto, indicações argumentativas e ilocutórias que permitem compreender a descrição da enunciação, ou seja, permitem compreender o que o enunciado quer dizer. Nessa descrição é possível observar que um enunciado pode conter um ou mais de um sujeito, sendo necessário, portanto, distinguir entre estes sujeitos dois tipos de personagens: os locutores e os enunciadores.

No que se refere ao locutor, e retomando considerações mencionadas anteriormente a esse respeito, algumas observações feitas por Ducrot, a partir das reflexões de diferentes enunciados, permitem maior compreensão sobre a manifestação e identificação desse locutor no enunciado: é um ser responsável pelo enunciado, ou seja, alguém a quem se deve imputar a responsabilidade do enunciado; é possível uma pluralidade de locutores/responsáveis pelo enunciado; é a ele que se refere o pronome eu e as outras marcas de primeira pessoa; pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor; em alguns casos, tem pouca relação com o autor real do enunciado. No exemplo (03), podemos observar algumas dessas distinções entre locutor e autor empírico do enunciado. A situação descrita trata de uma circular enviada pela escola ao responsável por um determinado aluno.

(03)

AUTORIZAÇÃO AULA EM CAMPO – 3º ANO	
Eu, _____, autorizo o(a) aluno(a) _____, do 3º ano, a participar da aula em campo que acontecerá no centro histórico de Fortaleza, no dia 12/05, pelo Colégio Santo Inácio.	
 Colégio Santo Inácio	 Rede Jesuíta de Educação
_____ Assinatura Responsável	

Fonte: COLÉGIO SANTO INÁCIO (s/d).

A principal diferença que se estabelece em (03) é entre locutor (ser do discurso) e sujeito falante (ser empírico). Para explicar melhor, é necessário, antes de tudo, contextualizar a situação interlocutiva que faz uso da respectiva autorização escolar para a aula em campo. A situação é a seguinte: um pai, que é o responsável legal pelo filho, recebe este documento da escola para assinar e, dessa forma, autorizar a participação do filho na aula, que acontecerá em outro espaço externo à escola. Como já está escrito, não cabe ao pai a autoria do texto no sentido de ser o autor empírico, ou seja, o produtor do texto. Contudo, ao assinar, passa a ser o locutor do enunciado, ou seja, assume a responsabilidade e passa a ser o responsável pelo ato de autorizar, permitindo a saída do filho e, nesse caso, também é o ser designado pelas marcas de primeira pessoa. Nesse exemplo, é possível distinguir locutor de sujeito falante, que, nessa autorização, em particular, não se identifica claramente, podendo ser segmentos da escola, como a secretaria, por exemplo.

Enunciados com discurso relatado em estilo direto (RED) também são alvo das discussões de Ducrot para indicar diferentes vozes que emergem dos enunciados, como podemos ver em (04), mais adiante. Para Ducrot, uma das particularidades do discurso relatado em estilo direto é informar sobre um discurso já realizado, além de apresentar marcas de um discurso que aponta também para outro locutor, ou seja, para um locutor diferente daquele que faz o relato. Nessa perspectiva, “o estilo direto implica fazer falar um outro, atribuir-lhe a responsabilidade das falas, isto não implica que sua verdade tenha uma correspondência literal, termo a termo”. (DUCROT, 1987, p. 187).

(04) Pedro disse: João me disse: eu virei.

Em (04), conforme argumenta Ducrot (1987), é possível identificar duas marcas de primeira pessoa que remetem a dois seres distintos: Pedro (me) e João (eu). Há, portanto, dois locutores diferentes em um único enunciado. Considerando o sujeito falante como um elemento da experiência, é possível imputar-lhe o enunciado globalmente, já que ele é o produtor do enunciado, contudo, é possível, ainda, de acordo com Ducrot, atribuir parte desse mesmo enunciado a um segundo locutor. Para tentar esclarecer esse aspecto, que não parece simples, retomamos as palavras de Ducrot, pois, segundo o teórico, “do ponto de vista empírico, a enunciação é uma ação de um único sujeito falante, mas a imagem que o enunciado dá dela é de uma troca, de um diálogo, ou ainda de uma hierarquia das falas”. (DUCROT, 1987, p. 187). Mais uma vez, o locutor (ser do discurso) se diferencia do sujeito falante (ser empírico).

Além da distinção locutor (ser do discurso)/sujeito falante (ser da experiência), Ducrot (1987) estabelece uma distinção no interior da noção de locutor, cindindo-o em dois tipos de locutores: o “locutor enquanto tal” (L) e o “locutor enquanto ser do mundo” (λ). Conforme explica Ducrot, enquanto “L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade, λ é uma pessoa completa, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado”. Considerados como seres discursivos, tanto L como λ constituem-se é no sentido do enunciado, diferentes, portanto, do sujeito falante, “este último deve-se a uma representação ‘externa’ da fala, estranha àquela que é veiculada pelo enunciado”. (DUCROT, 1987, p. 188). Para esclarecer, ainda mais, as diferenças entre L e λ , trazemos mais dois exemplos usados por Ducrot.

(05) Ai de mim! Ah!

(06) Eu desejo.

No caso da interjeição “Ah!”, em (05), Ducrot explica que o ser a quem se imputa o sentimento é L, o locutor visto em seu engajamento enunciativo, enquanto o ser designado pelo pronome eu é sempre λ , mesmo que sua identidade só seja acessível por meio de L. Segundo o estudioso, o *ethos* está ligado ao locutor enquanto tal (L), pois é como fonte de enunciação que lhes são atribuídas determinadas características, fazendo com que a enunciação seja aceitável ou não perante seus interlocutores. O exemplo (06) ratifica, ao mesmo tempo que ajuda a explicitar um pouco mais, a distinção entre locutor enquanto tal (L)

e locutor enquanto ser do mundo (λ). As palavras do próprio Ducrot são elucidativas a esse respeito, pois, se o verbo desejar

[...] é utilizado primeiro para uma asserção de ordem psicológica, é necessário dizer que seu sujeito, o pronome eu [*je*], remete a λ : não é enquanto locutor que se experimenta o desejo, mas enquanto ser do mundo, e independentemente da asserção que se faz dele. Por outro lado, o ato de desejar, que não existe senão na fala em que se realiza, pertence tipicamente a L: L realiza o ato de desejar afirmando que λ deseja. (DUCROT, 1987, p. 190).

Diante da complexidade que envolve a distinção desses seres discursivos, apresentamos mais um esclarecimento do autor:

Que a consideração de uma fórmula tenha a eficácia necessária para a realização do ato de desejar, é o que o enunciado mostra sobre a enunciação, e o sujeito deste ato não pode ser senão o locutor visto no seu papel de locutor, isto é, como o responsável pelo enunciado. Mas quando a asserção contida nesta fórmula, e que concerne ao mundo, toma como objeto o ser particular do mundo que, entre outras propriedades, tem a de ser L, é de λ que se trata: L pertence ao comentário da enunciação feita globalmente pelo sentido, λ pertence à descrição do mundo feita pelas associações interiores ao sentido. (DUCROT, 1987, p. 191)

As reflexões de Ducrot até aqui foram centradas na noção de polifonia no nível do locutor, com análises demonstrando a existência de mais de um locutor nesses enunciados, a partir das três propriedades constitutivas do sujeito (quem é o produtor do enunciado, quem é designado pelas marcas de primeira pessoa e quem é o responsável pelo enunciado). Todas essas propriedades são bastante problematizadas pelo teórico nas reflexões empreendidas ao longo da sua argumentação.

Contudo, a noção de polifonia de Ducrot também se dá no nível do enunciado. Ducrot diferencia locutor de enunciador, correlacionando-os à noção de autor/personagem, no sentido de que “o enunciador está para o locutor assim como a personagem está para o autor”. (DUCROT, 1987, p. 192). Da mesma forma que o autor coloca em cena personagens, assumindo ou não suas falas, o locutor coloca em cena enunciadores, assumindo ou não seus posicionamentos, já que ele pode se identificar, se filiar ou rejeitar tais posicionamentos. Ainda para efeito de comparação, Ducrot argumenta que, “como o enunciador não é responsável pelo material linguístico utilizado, que é atribuído ao locutor, do mesmo modo não se vê atribuída à personagem de teatro a materialidade do texto escrito pelo autor e dito pelos atores”. (DUCROT, 1987, p. 193). Contudo, é válido salientar que tal paralelo faz referência apenas aos papéis desempenhados pelas duplas (locutor/enunciador e

autor/personagem) nos modos de comunicação que utilizam as linguagens teatral e não teatral. É desse lugar que Ducrot estabelece a comparação.

Diante de algumas críticas à noção de polifonia linguística, Ducrot (2001) retoma a instância enunciador para tentar explicar seu papel na teoria e, com isso, justificar sua presença. A crítica da Teoria Escandinava da Polifonia Linguística (ScaPoLine)³ incide sobre a introdução da figura do enunciador como um intermediário entre o locutor e os pontos de vista. A esse respeito, Ducrot (2001) ressalta a importância dos dois seres discursivos, locutor e enunciador, destacando que “a cada ponto de vista eu religo um ‘enunciador’, apresentado como a fonte desse ponto de vista, como o ser que tem esse ponto de vista, ou, utilizando a metáfora, como o olho que vê”⁴. (DUCROT, 2001, p. 3, tradução nossa). Cabe ao locutor a responsabilidade da escolha dos enunciadores, podendo ele se identificar ou não com determinado enunciador. O locutor assume atitudes diante dos diferentes enunciadores.

Conforme argumenta Ducrot (2001), ainda na tentativa de esclarecer o termo e justificar a relevância do enunciador na teoria, a palavra enunciador não foi bem escolhida, porque sua constituição morfológica aponta para a ideia de um fabricante de enunciado, quando, na verdade, o enunciador designa uma forma de subjetividade. Embora reconheça que o termo não seja adequado, Ducrot (2001) defende a manutenção dessa instância, pois, conforme demonstra em suas análises, alguns fenômenos linguísticos só são explicados por meio da distinção locutor/enunciador.

Esse posicionamento defendido pelo teórico para manter o enunciador na noção de polifonia linguística se fundamenta em três teses, quais sejam: i. a distinção entre sujeito falante (empírico ou real), que é o produtor efetivo do enunciado, ou seja, o ser psicossociológico a quem se atribui a origem, e locutor, entendido como ser apresentado no sentido do enunciado como sendo o responsável pela enunciação; ii. alguns enunciados apresentam, simultaneamente, vários pontos de vista, assim como outros enunciados apresentam apenas um; iii. o sentido do enunciado pode atribuir ao locutor diferentes atitudes de acordo com determinado ponto de vista, com diferentes formas e diferentes graus de adesão e de não adesão, como ocorre, por exemplo, no caso da ironia, com a recusa de um ou de vários pontos de vista.

Discordando do posicionamento defendido pela ScaPoLine de excluir a figura do enunciador, Ducrot (2001) busca atribuir um papel específico aos enunciadores, justificando,

³ Na seção 2.3, dedicamos uma discussão mais ampla à ScaPoLine.

⁴ “A chaque point de vue je relie un ‘énonciateur’, présenté comme la source de ce point de vue, comme l’être qui a ce point de vue, ou, em filant la métaphore, comme l’œil qui voit.” (DUCROT, 2001, p. 3, grifo do autor).

assim, sua necessidade na polifonia linguística. Se, em um primeiro momento, o semanticista apresentou os enunciadores como autores de atos ilocutórios, na reformulação (DUCROT, 2001), não mais assim os compreende, pois, conforme destaca, “mas me pareceu, rapidamente, que era incoerente, na medida em que os enunciadores não falam no sentido que eles não são responsáveis por uma enunciação (só L tem esta responsabilidade)”⁵. (DUCROT, 2001, p. 5, tradução nossa). Depois, tenta justificar a presença do enunciador por meio da recepção, de forma que, assim como o locutor está para o alocutário, o enunciador estaria para o destinatário, visão que Ducrot também renunciou, pois não havia reservado nenhum papel aos destinatários, o que dificultou, ainda mais, atribuir utilidade aos enunciadores. Contudo, mesmo diante da dificuldade de delimitar o papel do enunciador, Ducrot defende a importância e a manutenção dessa figura, apresentando alguns fenômenos linguísticos cuja análise não pode prescindir dessa instância discursiva.

Para defender a manutenção do enunciador, Ducrot (2001) começa por situar os pontos de convergência das concepções de uma polifonia linguística, assinalando que três teses parecem se encontrar em todas elas, quais sejam: a distinção entre sujeito falante, entendido como o produtor efetivo do enunciado, e locutor, entendido como o ser responsável pela enunciação; a compreensão de que certos enunciados apresentam, simultaneamente, vários pontos de vista; e a compreensão de que o sentido do enunciado pode atribuir ao locutor diferentes atitudes diante desses pontos de vista, especialmente diferentes formas e diferentes graus de adesão ou não adesão.

O que a ScaPoLine questiona da polifonia linguística de Ducrot é quanto ao papel desempenhado pelos enunciadores, intermediários introduzidos entre o locutor e os pontos de vista. Em resposta, Ducrot (2001) explica que o locutor, apresentado no sentido do enunciado, tem diferentes atitudes em relação aos pontos de vista e tais atitudes são mediadas pelos enunciadores. Ainda na tentativa de responder em que níveis se faz a identificação dos enunciadores, questionamento levantado pela ScaPoLine, Ducrot (2001) explica que, em alguns casos, parece ser desnecessária a presença de enunciadores, sendo mais viável colocar L diretamente em relação com os pontos de vista, conforme mostra a ScaPoLine, todavia, em outros casos, a figura do enunciador é muito importante para a descrição de enunciados.

Se, por um lado, Ducrot (2001) não foi bem-sucedido na sua tarefa de atribuir um papel específico aos enunciadores, por outro lado, justifica a manutenção dessa instância, pois, conforme argumenta o teórico, “[...] parece que diversos fenômenos, dos quais eu vou

⁵ “Mais il m’est rapidement apparu que c’était incohérent, dans la mesure où les énonciateurs ne parlent pas, en ce sens qu’ils ne sont pas responsables d’une énonciation (seul L a cette responsabilité).”

falar agora, são bastante fáceis de descrever se mantivermos esse personagem intermediário que é o enunciador [...]”⁶. (DUCROT, 2001, p. 5, tradução nossa).

O primeiro fenômeno tratado por Ducrot (2001) é que diferentes pontos de vista podem ter a mesma fonte e, no entanto, ser objeto de atitudes diferentes por parte do locutor. No exemplo “Concordo com você como pensa isso, mas não concordo como pensa aquilo”, utilizado por Ducrot, o estudioso explica que as instâncias ponto de vista e locutor não se aplicam pelas seguintes razões: primeira, pelo fato de que se trata de pontos de vista diferentes; segunda, porque pode ocorrer de que esses dois pontos de vista não sejam atribuíveis ao locutor, por isso a necessidade da instância do enunciador. Nesse caso, para especificar a fonte de pontos de vista, a figura do enunciador é de grande relevância no sentido de facilitar tal especificação. O exemplo analisado por Ducrot trata da discussão entre duas amigas sobre onde esquiar nas férias. Enquanto a primeira propõe a França, com o argumento de que esse país tem boas pistas de esqui, a segunda, que prefere a Suíça, começa por conceder "Certamente a França tem boas pistas...", introduzindo, na sequência, um *mas* para manifestar posicionamento contrário à França. Para Ducrot (2001), ao enunciar “A França tem boas pistas”, tem-se o pdv1 e o pdv2, que dá essa indicação como argumento para a conclusão C, "Vamos para a França". Dessa perspectiva, esses dois pontos de vista têm a mesma fonte (a primeira amiga), de forma que o locutor L mantém a mesma "ligação" com eles: ele concorda com um e com o outro. Essa identidade da ligação entre L e os pdv pode ser suficiente para sugerir a identidade da fonte, e a introdução de enunciadores pode parecer supérflua.

No entanto, para o semanticista, a situação torna-se diferente se se supõe que a primeira amiga deu como argumento único a qualidade das pistas francesas. Nesse caso, seria necessário, para analisar o enunciado de L (a segunda amiga), introduzir um pdv3, segundo o qual a qualidade das pistas não é apenas um argumento, mas um argumento suficiente para concluir C. Aqui a fonte do pdv continua sendo a primeira amiga, mas a ligação de L com o pdv é diferente da que há com o pdv1 e o pdv2: não se trata mais de um acordo, mas de uma recusa. A identidade da fonte não pode mais se derivar de uma identidade de ligação. Nesse caso, os três pdv não têm a mesma fonte, sendo conveniente atribuir um "enunciador" para cada um dos três pontos de vista, um enunciador que pode então ser identificado com esse ou aquele personagem.

⁶ “[...] il me semble que divers phénomènes, dont je vais parler maintenant, se laissent assez facilement décrire si l’on maintient ce personnage intermédiaire qu’est l’énonciateur [...]” (DUCROT, 2001, p. 5).

Outro exemplo apresentado por Ducrot (2001) que mostra a utilidade do enunciador quando a indicação da fonte não é dedutível da ligação entre o locutor e o ponto de vista diz respeito à oposição entre os conectores *car* e *puisque*. Enquanto não se pode introduzir por *car* a retomada de um discurso dito anteriormente pelo interlocutor, essa retomada pode ser introduzida por *puisque* sem nenhum problema⁷.

A negação, aspecto de grande relevância nesta tese, é também analisada por Ducrot na defesa da manutenção da figura do enunciador na noção de polifonia linguística, sobretudo a diferença entre negação polêmica e negação metalinguística, distintas da negação descritiva, no sentido de que determinados empregos de uma frase sintaticamente negativa não têm qualquer caráter conflitual ou opositivo. Conforme explica Ducrot (2001), para dizer que o tempo está bom, podemos fazer uso tanto de uma frase negativa (Não há nenhuma nuvem no céu) quanto de uma frase positiva (O céu está totalmente limpo). Contudo, alerta o teórico, todo enunciado, seja ele positivo, seja negativo, pode ser interpretado como se referindo a um enunciado contraditório, mas que este é um fato pragmático geral, que não tem, necessariamente, relação com a negação.

No caso da negação, de acordo com Ducrot, é necessário distinguir os enunciados nos quais a negação tem um valor conflitual, ou seja, quando o enunciado negativo é interpretado como servindo para se opor ao que é dito na sua parte positiva, como ocorre em “Os filhos de Pedro não são altos”, que nega o valor semântico no enunciado “Os filhos de Pedro são altos”.

Da categoria de negação conflitual, Ducrot distingue duas subcategorias, chamadas de negação polêmica e de negação metalinguística, distinção já estabelecida anteriormente pelo estudioso. (DUCROT, 1987).

Na negação metalinguística, o enunciado negativo aparece sempre como a retificação de um enunciado positivo que o precede. Em (07), a negação metalinguística mantém o pressuposto de que Pedro tem filhos e serve para diminuir a altura deles.

(07) X: Eu acredito que os filhos de Pedro são altos.

Y: Mas não! Eles não são altos.

⁷ O exemplo utilizado por Ducrot para mostrar a impossibilidade de retomada por *car* e a possibilidade por *puisque*, respectivamente, do discurso dito anteriormente pelo interlocutor, é o seguinte:

“Dialogue A:

X (qui a regardé à la fenêtre): Il pleut.

Y: Eh bien, restons à travailler puisque (*car) il pleut.” (DUCROT, 2001, p. 8).

Para Ducrot (2001):

As diferenças entre a ScaPoLine e a teoria dos enunciadores surgem quando se trata de representar formalmente a distinção de duas negações conflituais. A noção de enunciador permite uma solução que, pelo menos na aparência, é simples. Consiste em dizer que, na negação polêmica, o locutor do enunciado toma parte em relação aos dois pontos de vista por meio dos enunciadores que lhes são anexados, como é o caso na maioria dos enunciados. Em particular, a sua recusa do primeiro ponto de vista é um desacordo com o enunciador. Mais concretamente, o locutor apenas está imaginando ou considerando alguém que sustentaria esse ponto de vista, e ele toma partido contra essa pessoa virtual, suscetível de ser identificada com um grande número de pessoas reais, o interlocutor, um terceiro, o próprio locutor ("enquanto um ser do mundo") que apoiava ou seria tentado a apoiar ou tem medo de suportar um dia... etc. o ponto de vista em questão. (DUCROT, 2001, p. 12-13, tradução nossa)⁸.

Além dos fenômenos citados (diferentes pontos de vista que podem ter a mesma fonte, a oposição entre *car* e *puisque*, a negação), Ducrot (2001) cita casos com o discurso em estilo indireto livre e casos de descrição lexical, a partir da teoria dos blocos semânticos, estágio atual da TAL. No caso do discurso indireto livre, ele usa parte de um verso de La Fontaine na fábula “O sapateiro e o financista”⁹, que conta a história de um sapateiro que ganha um presente de um financista, fica rico, mas passa o seu tempo com medo de ser roubado. Então, quando ouve um gato fazer qualquer barulho no vizinho, entra em pânico achando que o gato pegou seu dinheiro. De acordo com a análise de Ducrot (2001), não se pode atribuir ao sapateiro, como locutor relatado, a fala “O gato pegou meu dinheiro...”, mas podem ser apresentados dois pontos de vista:

pdv1 Alguém roubava o sapateiro. (ponto de vista do sapateiro)

pdv2 O ruído que levou a admitir o pdv1 é o de um gato. (ponto de vista do fabulista)

A defesa pela manutenção da figura do enunciador diz respeito à necessidade de se indicar a fonte do pdv1, e essa fonte é identificada com a personagem do sapateiro. Ducrot

⁸ “Les divergences entre la ScaPoLine et la théorie des énonciateurs apparaissent lorsqu’il s’agit de représenter formellement la distinction des deux négations conflictuelles. La notion d’énonciateur permet une solution qui, au moins en apparence, est simple. Elle consiste à dire que, dans la négation polémique, le locuteur de l’énoncé prend parti par rapport aux deux points de vue par l’intermédiaire des énonciateurs qui leur sont attachés, comme c’est le cas dans la plupart des énoncés. Notamment son refus du premier point de vue est un désaccord avec l’énonciateur de celui-ci. Plus concrètement, le locuteur ne fait qu’imaginer ou envisage quelqu’un qui soutiendrait ce point de vue, et il prend parti contre cette personne virtuelle, susceptible d’être identifiée à un grand nombre de personnes réelles, l’interlocuteur, un tiers, le locuteur lui-même (‘en tant qu’être du monde’) qui a soutenu ou serait tenté de soutenir ou a peur de soutenir un jour ...etc. le point de vue en question.” (DUCROT, 2001, p. 12-13).

⁹ “Le savetier et le financier”.

mostra, mais uma vez, que o recurso da instância do enunciador é suficiente para indicar essa fonte.

Como último exemplo para justificar a utilidade da noção de enunciador, Ducrot trata da descrição lexical, discutida na Teoria dos Blocos Semânticos – TBS. Nessa perspectiva, para descrever, por exemplo, verbos que são, geralmente, referidos como psicológicos, como no caso de procurar, em estruturas do tipo (a), citada mais adiante, Ducrot apresenta uma explanação mais longa fazendo uso da TBS, conforme mostra-se na sequência.

(a) X procura obter Y.

Para Ducrot (2001), usar essa estrutura significa dizer que X realiza certo trabalho, guiado, nesse trabalho, pelo desejo de obter Y, acreditando que isso seja possível. Diante disso, no interior de um quadro descritivo geral para a descrição lexical, o teórico assinala que uma primeira etapa consiste em condensar a paráfrase de (a) em uma frase mais simples, como ocorre em (b):

(b) X faz um determinado trabalho a fim de obter Y.

Nesse caso, a frase (b) pode ser considerada como uma conexão, que é estabelecida por meio do conector “a fim de”, entre as seguintes proposições: X faz um determinado trabalho e X obtém Y. Para Ducrot (2001), essa descrição pelo encadeamento de duas frases parece indicar que se pode chegar à descrição procurada sem custo polifônico particular. Contudo, argumenta o teórico, “o problema decorre do fato de que nosso quadro teórico não reconhece, como um encadeamento constitutivo do sentido, que conexões do tipo de PORTANTO ou de NO ENTANTO, e de modo algum a conexões ‘psicológicas’, como as marcadas por para ou a fim de.”¹⁰ (DUCROT, 2001, p. 18). Em (c), com a substituição de “a fim de” por “portanto”, é possível verificar um resultado inaceitável de acordo com o que estabelece a língua.

(c) X faz um determinado trabalho, portanto X obtém Y.

¹⁰ “Le problème apparaît du fait que notre cadre théorique ne reconnaît, comme enchaînement constitutif du sens, que des connexions du type de DONC ou de POURTANT, et nullement les connexions ‘psychologiques’ comme celle marquées par pour ou afin de.” (DUCROT, 2001, p. 18).

Em (c), o fato de X realizar um determinado trabalho não implica, necessariamente, a obtenção de Y. Além disso, Ducrot (2001) aponta para outro problema, que se refere à negação de (c), cuja interpretação deve ser a seguinte:

(d) X faz um determinado trabalho, no entanto X não obtém Y.

A análise de Ducrot (2001) em (d) mostra que o sentido estrito de “X procura em vão obter Y” não descreve o que corresponde à negação de (a), ou seja, “X não procura obter Y”. A paráfrase de (a) dá a ideia de que X considera desejável e possível obter Y. Assim, para o sentido de (a), Ducrot propõe o encadeamento (e).

(e) Obter Y é desejável e possível, portanto X faz um determinado trabalho.

O uso de “portanto” entre o caráter possível e desejável de Y e o trabalho de X deve expressar a ideia de que este trabalho está motivado por um tal caráter de Y e, por isso, X pretende obter Y. Para Ducrot (2001), deve-se admitir que X, considerando desejável obter Y, conclui que é necessário realizar algum trabalho. Nesse sentido, para descrever (a) é preciso, além de atribuir como sentido o encadeamento (e), identificar X como a fonte desse encadeamento, ou seja, é X quem está na origem desse encadeamento.

Por fim, após explicitar fenômenos linguísticos que justificam a manutenção da figura do enunciador, Ducrot apresenta duas razões para a divergência quanto à oposição locutor/enunciador na noção de polifonia desenvolvida por ele e aquela desenvolvida pela ScaPoLine, que exclui o enunciador.

A primeira razão diz respeito à natureza a ser dada aos pontos de vista. Para tanto, cita três possibilidades: 1. trata-se de discursos apresentados como realmente pronunciados, nesse caso são discursos relatados e o responsável pelo ponto de vista é um segundo locutor, inserido no discurso do locutor principal; 2. trata-se de representações mentais cuja fonte não se atribui a um locutor, mas a um enunciador; 3. trata-se de discursos virtuais, de um discurso considerado sem que alguém o tenha pronunciado.

Na visão de Ducrot (2001), é preciso distinguir, por palavras, duas funções possíveis: uma é a de construir uma representação da realidade; a outra é a atividade de comunicação, atividade de agir sobre alocutários por meio dos discursos que lhes são dirigidos. A primeira seria atribuída a enunciadores e a segunda a locutores, que realizam essa

função tomando parte em diferentes representações que constituem os discursos de enunciadores.

A segunda razão apontada por Ducrot (2001), que mostra divergências entre a sua noção de polifonia e a ScaPoLine, trata da relação entre a polifonia textual e a polifonia linguística, com diferenças nesse aspecto, pois, enquanto o referido teórico busca mostrar uma analogia entre a organização polifônica de um texto e aquela dos enunciadores de que é composto o texto, a ScaPoLine vai mais longe, pois compreende que há continuidade entre as duas polifonias, buscando integrar no interior do texto, tomado em sua totalidade, as diferentes vozes que se manifestam nos enunciados, de modo que se possa obter uma descrição do texto, compondo as análises dos vários enunciados, sem ser apenas uma simples totalização. A tarefa da ScaPoLine é, portanto, distinguir toda uma hierarquia de locutores suscetíveis de serem colocados em relação uns com os outros. (DUCROT, 2001).

Segundo Nolke (2008), a ScaPoLine é suscetível não somente de explicar a relação da forma linguística à interpretação do discurso, mas também de servir de ferramenta heurística para análises de diversos fenômenos linguísticos. Embora já tenhamos apresentado vários pontos acerca da ScaPoLine, sob a perspectiva de Ducrot, na tentativa de esclarecer um pouco mais sobre essa concepção polifônica, que teve seu desenvolvimento a partir da noção de polifonia de Ducrot, apresentamos, na próxima seção, algumas considerações acerca dessa teoria a partir dos postulados teóricos de Nolke.

2.3 Teoria Escandinava da Polifonia Linguística – ScaPoLine

Conforme argumenta Nolke (2008), a ideia da presença de muitas vozes em certos enunciados já se encontra, sob forma embrionária, em trabalhos anteriores ao de Ducrot, mas observa que é mérito de Ducrot ter introduzido a noção de polifonia nos estudos linguísticos. Além disso, destaca Nolke (2008), a originalidade de sua abordagem reside na cisão do sujeito falante no enunciado, com a distinção entre locutor e enunciadores, sendo o locutor responsável pela enunciação. Nesse caso, o locutor, além de poder colocar em cena diversos enunciadores que apresentam diferentes pontos de vista, também pode se posicionar a favor de determinados enunciadores em detrimento de outros.

Embora reconheça que a polifonia de Ducrot teve uma grande influência na semântica francesa, Nolke (2008) argumenta que Ducrot jamais desenvolveu uma verdadeira teoria da polifonia e que sua terminologia muda de uma obra ou de um artigo para outro. A

partir dessa questão, e fortemente inspirado nos trabalhos de Anscombe e Ducrot, Nolke desenvolve, com outros pesquisadores, nas duas últimas décadas, uma teoria linguística da polifonia, a qual passou a ser chamada de ScaPoLine. Todavia, apesar de fiel às ideias essenciais da abordagem ducrotiana, o estudioso salienta que a ScaPoLine tomou algumas decisões teóricas que a distinguem da concepção de polifonia linguística de Ducrot. Nesse sentido, busca-se criar uma teoria capaz de antecipar e de especificar restrições propriamente linguísticas que regem a interpretação polifônica. Conforme Nolke (2008), espera-se que a insistência sobre o aspecto formal permita fazer da ScaPoLine um dispositivo heurístico, tornando possível fazer análises operatórias não somente de enunciados individuais, mas também de fragmentos de textos compostos de vários enunciados.

A abordagem dada à polifonia na ScaPoLine considera que, intuitivamente, todo texto faz falar várias vozes (NOLKE, 2008). Nessa perspectiva, o locutor se posiciona em relação a outros locutores, reais ou simplesmente imaginados por ele, que ele faz falar por meio do seu texto. No ato da enunciação, é possível identificar traços deixados em seu enunciado que apontam para um posicionamento. São vestígios no nível da língua que permitem estabelecer uma ancoragem na própria forma linguística, no próprio sistema linguístico, de modo que a construção do locutor fornece indicações relacionadas ao sentido polifônico dos enunciados.

Um problema levantado por Nolke diz respeito às diferentes visões acerca da polifonia, já que os mesmos fenômenos não são percebidos como polifônicos por todos os pesquisadores. Para alguns, a polifonia é um fenômeno textual por excelência, conforme atesta Bakhtin, a polifonia caracteriza um tipo de texto: o romance polifônico. Para outros, a polifonia se encontra no nível micro do enunciado, cada enunciado sendo suscetível de ser interpretado como um discurso cristalizado, ideia defendida por Ducrot.

Diante deste duplo problema, Nolke (2008) opta por uma abordagem que incide sobre a complexidade do enunciado e sobre o código linguístico, tendo em vista os efeitos polifônicos que podem ser observados. Contudo, chama a atenção também para o fato de que a polifonia é uma questão de interpretação, uma vez que um texto pode ser polifônico para determinado locutor e não o ser para outro. Faz parte, portanto, do sentido que o alocutário atribui ao texto que ele ouve ou lê. Por outro lado, segundo o teórico, há também textos que são percebidos por todos como polifônicos, independentemente de seus contextos.

A partir dos postulados teóricos de Ducrot, Nolke observa que a presença de algumas expressões linguísticas no discurso parece conduzir para uma leitura polifônica dos

enunciados que contêm tais expressões, conforme se verifica no exemplo canônico *Este muro não é branco*, o qual mostra que dois pontos de vista (incompatíveis) coexistem: “este muro é branco” (pdv1) e “pdv1 está errado” (pdv2), ou seja, “este muro não é branco”. A compreensão para a análise é que, se o locutor se serviu da negação, é porque alguém pensa (ou poderia pensar) que o muro é branco (pdv1), o que é contrário à opinião do locutor (pdv2). A existência desses dois pontos de vista é codificada em materiais linguísticos pela presença da negação *não*.

Na visão de Nolke (2008), esta forma de argumentar mostra um aspecto essencial da ScaPoLine: trata-se de fenômenos que são engendrados na língua. Seu objeto de estudo reside nas instruções que fornece a língua para a interpretação polifônica dos enunciados. É nesse sentido que a teoria polifônica é uma teoria instrucional (além de ser enunciativa, semântica, discursiva e estruturalista¹¹). Essas instruções podem ser mais ou menos precisas. No enunciado *Este muro não é branco*, a instrução consiste em fazer compreender ao alocutário que dois pontos de vista contraditórios estão em jogo, um positivo, outro negativo, e que o locutor se associa a este último. Mas ela não expressa nada quanto à fonte do ponto de vista positivo. No processo interpretativo, o destinatário procurará automaticamente (e inconscientemente) descobrir a identidade daquele que é responsável pelo outro ponto de vista (na ocorrência pdv1).

Outro aspecto relevante da teoria, no que diz respeito aos níveis de análise, é a distinção entre a estrutura polifônica (estrutura-p – conjunto de instruções codificadas em uma forma linguística) e a configuração polifônica (configuração – interpretação polifônica do enunciado e, então, um aspecto do sentido do enunciado). A estrutura-p se situa no nível da língua (ou da frase) e fornece instruções relativas à interpretação polifônica do enunciado ou, mais precisamente, às interpretações possíveis do enunciado. O objeto de estudo é a estrutura-p, mas, sem qualquer acesso direto à língua, é necessário primeiro estudar a configuração, que é o único aspecto observável. De acordo com a ScaPoLine, a configuração é composta por quatro elementos fundamentais: a. o locutor como construtor (LOC), que assume a responsabilidade da enunciação; b. os pontos de vista (pdv), que são entidades semânticas e correspondem aos enunciadores de Anscombe e Ducrot; c. os seres discursivos (ê-d), que são entidades semânticas que podem saturar as fontes; e d. os elos enunciativos (ligações), que religam os seres discursivos aos pontos de vista.

¹¹ Enunciativa porque ela trata da enunciação; semântica porque seu objeto é o sentido dos enunciados; discursiva porque o sentido é considerado como sendo constituído de traços de um discurso cristalizado e porque esse sentido diz respeito à integração do enunciado; e estruturalista porque ela parte de uma concepção estruturalista de organização do discurso. (NOLKE, FLOTTUM, NORÉN, 2004).

Os quatro elementos da configuração são todos suscetíveis de codificação na língua e, portanto, de fazer parte da estrutura polifônica, mas eles não são obrigatórios.

O locutor é responsável pela enunciação. É ele quem constrói os elementos dos quais se compõe a configuração polifônica. Ele está sempre presente na configuração, na medida em que é ele o construtor do sentido. Ele pode ser marcado por diferentes meios linguísticos, como os pronomes da primeira pessoa, certas expressões modais, entre outros. O locutor é provido de um certo número de propriedades: ele pode ter uma história, conhecimentos enciclopédicos etc., dos quais ele pode se servir em seu trabalho de construtor. Sua propriedade essencial e constitutiva é, no entanto, aquela de ser autor da enunciação, vista como um evento histórico associado a uma situação enunciativa com tudo o que ela implica.

No enunciado *Pedro disse que viria*, a função condicional como um passado futuro indica que o futuro é o de Pedro, mas o passado é aquele do locutor. O discurso relatado ocorreu no passado em relação ao centro dêitico de LOC. LOC pode também comentar sua enunciação modalizando-a. Todo elemento metalinguístico ou metatextual, de uma parte ou de outra, diz respeito à própria construção da enunciação, refletindo assim a presença de LOC, como ocorre com o uso de advérbios de enunciação, que modalizam diferentes aspectos do ato ilocutório.

Como construtor, é LOC que assume a responsabilidade dos atos ilocutórios e argumentativos construídos pelo enunciado. Como responsável pela enunciação, LOC é igualmente capaz de construir a representação de um outro locutor. Este outro pode ser ele mesmo em outro momento, pode tratar-se do alocutário ou de uma terceira pessoa. LOC pode optar por representar seus pdv, como ele faz no discurso indireto. LOC pode também, por meio do discurso direto, representar o outro locutor com todas as suas propriedades de locutor, como no enunciado *Pedro disse: eu voltarei*. Trata-se de uma instância de mimetismo. LOC encaixa o discurso de outro em seu próprio discurso, pretendendo não modificá-lo, mas apenas reproduzi-lo. O outro locutor não é mais construído como um ser de discurso, mas como um locutor completo.

Sobre os pontos de vista (pdv), Nolke (2008) destaca um aspecto problemático em torno do uso desse termo, pois, muito frequentemente, diferentes autores discutem acerca de pontos de vista como se falassem do mesmo fenômeno quando, na verdade, raramente se trata exatamente do mesmo fenômeno. O autor atribui a confusão ao fato de o termo pertencer à linguagem cotidiana antes de receber diferentes acepções mais ou menos precisas tanto na literatura como na linguística. No âmbito da ScaPoLine, propõe-se uma definição de pdv, a

partir da seguinte forma geral: $[X] (JUGE(p))$, com X simbolizando a fonte, $JUGE$ o julgamento e p o conteúdo. O pdv corresponde a uma unidade semântica que contém uma fonte e constitui o núcleo do sentido do enunciado, e as instruções indicam sempre a presença de pelo menos um pdv em um enunciado. De acordo com a ScaPoLine, há três tipos de pdv: pdv simples e dois tipos de pdv complexos (hierárquico e relacional).

O termo “ser discursivo” adquire um estatuto técnico na ScaPoLine. LOC não é um ser discursivo, mas um ser do discurso, já que, como imagem do locutor, existe apenas no discurso. LOC cria os seres discursivos como imagens dos diferentes “personagens” que coabitam o discurso. Três pessoas podem ser identificadas: a primeira e a segunda pessoa (o locutor e o alocutário) são inerentes ao discurso, e a terceira (terceiros) pode ser introduzida explicitamente por diferentes expressões linguísticas, em particular por grupos nominais, pronomes ou nomes próprios. LOC cria imagens de três pessoas. Ele as constrói por meio dos pdv que ele lhes associa. No exemplo *Diga-me o que eu comi nesta manhã, já que você sabe tudo*, o próprio conector *já que* apresenta o conteúdo da subordinada como sendo um posicionamento assumido pelo alocutário. A imagem que LOC constrói de seu alocutário é a de que ele acha que sabe de tudo, o que mostra que LOC domina a construção de imagens de seus interlocutores, assim como dos demais personagens que ele introduz no discurso, incluindo ele próprio. É possível LOC construir diferentes tipos de imagens de si mesmo, quais sejam:

O locutor textual, L, é a fonte de um pdv que o locutor tinha antes de sua enunciação e que ele sempre teve. L é apresentado como tendo todos os aspectos de uma pessoa completa. LOC pode assim construir uma imagem geral do locutor ou uma imagem dele em outro momento da sua história.

O locutor do enunciado, lo, é a fonte de um pdv que o locutor tem aqui e agora, mas não necessariamente tem antes ou depois. A peculiaridade de lo é existir apenas na enunciação particular, Eo.

O locutor do enunciado, lt, é a fonte de um pdv que o locutor teve em um momento $t (= 0)$, quando ele construiu a enunciação Et.

Essas distinções de locutor são muito importantes para as análises empíricas. De certa forma, o pdv de L traz uma informação que é apresentada como já conhecida e suscetível de funcionar como o tema do enunciado. Por outro lado, os pdv de duas outras imagens do locutor são apresentados como trazendo informações novas: no caso de lo, nova *hic e nunc*; no caso de lt, nova no momento de enunciação Et.

A distinção entre o locutor textual e o locutor do enunciado é transposta para outras personagens. Assim, em *Diga-me o que eu comi nesta manhã, já que você sabe tudo*, é o alocutário textual, A, que é a fonte do pdv introduzido por *já que*. Já no enunciado *Você me disse que você viria*, é o alocutário do enunciado que é a fonte do pdv da subordinada.

Os elos enunciativos estabelecem relações entre os diferentes *ê-d* e os pdv. Essas relações podem ser de responsabilidade ou de não responsabilidade. Estas se subdividem em ligações refutativas e ligações não refutativas, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 – As relações estabelecidas pelos elos enunciativos entre os diferentes *ê-d* e os pdv

LIGAÇÕES DE RESPONSABILIDADE	LIGAÇÕES DE NÃO RESPONSABILIDADE	
	Ligações não refutativas	Ligações refutativas

Fonte: Nolke (2010, p. 150).

Se um *ê-d*, X, envolve um elo de responsabilidade para pdv, isso significa que:

- o conteúdo proposicional de pdv (se houver) é verdadeiro para X;
- X teve a ideia de trazer o pdv para o discurso;
- X responde por todas as opiniões e sistemas de valores que emanam do pdv, incluindo sua argumentatividade.

Se X envolve um pdv com um elo de refutação, isso significa que:

- o conteúdo proposicional de pdv (se houver) é falso para X;
- se o pdv não fornece conteúdo proposicional, X considera que esse pdv está errado.

De acordo com Nolke (2008, 2013), quando um ser discursivo X é considerado a fonte de um pdv, ele se declara responsável por esse pdv, mas, quando um ser discursivo não é considerado a fonte de um pdv, ele é declarado não responsável pelo pdv. Por outro lado, se X não assume a responsabilidade nem refuta o pdv, ele concorda em certo grau. Este grau pode variar, indo da aceitação total do pdv até a refutação total.

Segundo Nolke (2008, 2013), diferentes elementos linguísticos parecem suscetíveis de indicar a localização de uma ligação dada sobre esta escala. Em *Certamente você ficou em casa* e *Talvez você tenha ficado em casa*, os termos *certamente* e *talvez* apontam para polos diferentes da escala, uma vez que *certamente* indica um grau mais forte de engajamento do que *talvez*.

Essas são apenas algumas considerações sobre a ScaPoLine. Uma das preocupações centrais dessa teoria versa em torno de que o grande desafio para o linguista é

identificar a forma linguística da qual emerge o aspecto polifônico, já que não há dúvida de que os textos são polifônicos.

A ScaPoLine, como assinala o próprio Nolke, é uma teoria em constante desenvolvimento, de forma que outras reflexões virão, a partir das análises empíricas e da discussão teórica.

Na próxima seção, retomamos a noção de polifonia linguística relacionada ao fenômeno da negação, tendo em vista que, para a análise dos efeitos de sentido da refutação, recorreremos a esses postulados teóricos.

2.4 Polifonia linguística e negação

Considerando o fenômeno da negação como responsável por instaurar, em muitos casos, o fenômeno da refutação, quando estabelece uma relação de contradição entre enunciadores, vamos centrar nossa discussão na negação, aspecto que nos interessa, particularmente, nesta seção.

Conforme argumenta Ducrot (2001), de um ponto de vista apenas intuitivo, determinados empregos de uma frase sintaticamente negativa não apresentam qualquer caráter conflitual ou opositivo. Nesse caso, não se observa seu caráter negativo sob o viés de que introduz qualquer função de contestação ou dúvida. Como exemplo desse tipo de negação, Ducrot mostra que a ideia de que faz um tempo bom pode ser passada tanto por meio de uma frase negativa (Não há nenhuma nuvem no céu) como por uma frase positiva (O céu está totalmente limpo). Trata-se aqui do que o estudioso chamou de negação descritiva.

Contudo, dependendo da situação interlocutiva, é possível atribuir à negação o caráter de contradição, de oposição, sendo que, nesse caso, diferentes vozes emergem do enunciado, manifestando o fenômeno polifônico, conforme se vê em (a).

(a) O excesso de regras no mercado de trabalho não gerou nada no Brasil [...] ¹².

A frase, pronunciada em março de 2017 por Rodrigo Maia (DEM/RJ), presidente da Câmara dos Deputados do Brasil e um dos principais aliados do presidente Michel Temer, faz referência às leis trabalhistas vigentes no país. A discussão na qual ela se insere faz parte da defesa da proposta de reforma trabalhista que, inclusive, já foi aprovada. Na época,

¹² Matoso (2017).

enquanto havia aqueles que defendiam a manutenção das regras vigentes em sua totalidade ou não, havia também aqueles que defendiam a reforma com alterações substanciais nas referidas leis.

Sob os postulados da noção de polifonia linguística de Ducrot, e ainda mantendo a figura do enunciador, identificamos a presença de dois enunciadores nesse enunciado: E1 – O excesso de regras no mercado de trabalho gerou avanços, no sentido de que assegurou direitos, por exemplo, aos trabalhadores (embora o próprio uso do termo “excesso”, bastante avaliativo nesse uso, mereça uma análise mais pormenorizada); e E2 – O excesso de regras no mercado de trabalho não gerou nada no Brasil [...].

Nesse caso, temos o enunciado declarativo – O excesso de regras no mercado de trabalho não gerou nada no Brasil [...], no qual é possível identificar dois posicionamentos opostos. Conforme já mencionamos, L coloca em cena dois enunciadores: E1, que defende que as leis trabalhistas geraram avanços, benefícios, e E2, que se opõe a E1 e sustenta que as leis trabalhistas não geraram nada no país. Com isso, temos dois pontos de vista opostos. Sob a perspectiva da negação, Ducrot assim se posiciona: “Sustento, pois, que a maior parte dos enunciados negativos [...] faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma, positiva, imputada a um enunciador E1, a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E2.” (DUCROT, 1987, p. 202).

Conforme já mencionamos, Ducrot (1981) mostrou que antes do enunciado negativo havia referência ao assunto foco da negação. As observações de Ducrot em torno dos posicionamentos opostos que se instauram no discurso levam o estudioso a propor uma lei de discurso geral “segundo a qual, toda vez que se diz algo, imagina-se alguém que pensaria o contrário e ao qual se se opõe.” (DUCROT, 1987, p. 202). De acordo com essa visão, o exemplo (b) nega que homossexualismo tenha cura, de forma que temos E2 – Homossexualismo não tem cura –, que se opõe a E1 – Homossexualismo tem cura.

(b) Homossexualismo não tem cura! Porque não é uma doença¹³.

Este enunciado, de fato, faz parte de uma grande discussão, com ampla repercussão nas redes sociais, ocorrida com mais veemência no mês de setembro de 2017, sobre uma liminar que determinava mudanças na interpretação da resolução 001/1999, do Conselho Federal de Psicologia – CFP. De acordo com o que se determina na referida

¹³ Loureiro (2013).

resolução, que trata das regras sobre o atendimento aos homossexuais e proíbe a oferta de tratamentos de reorientação sexual, três aspectos devem ser considerados pelo CFP: 1. homossexualidade não é doença, distúrbio ou perversão; 2. na sociedade, há inquietação em torno de práticas sexuais desviantes; e 3. a psicologia deve contribuir para esclarecer questões na área, permitindo a superação de preconceitos. Com isso, a orientação do CFP é que nenhum profissional trabalhe na perspectiva da homossexualidade como doença ou na busca da cura dos homossexuais.

A discussão, bastante acalorada, mostrou, mais uma vez, uma polarização entre aqueles que defendem tratamento para os homossexuais e aqueles que são contrários. Em (b), é possível identificar um posicionamento contrário ao tratamento, pois defende que homossexualismo não é doença, e, não sendo doença, não precisa de tratamento, não precisa de cura, apenas de respeito às diferenças.

Diante do contexto, é possível observar a oposição em (b), com a identificação de dois enunciadores: E1 – Homossexualismo tem cura; e E2 – Homossexualismo não tem cura, ou seja, temos dois posicionamentos opostos, os quais não podem ser atribuídos a um mesmo enunciador.

Neste capítulo, abordamos a polifonia linguística, sob a perspectiva ducrotiana, buscando esclarecê-la, ancorados em três aspectos: sua origem em Bakhtin; seus postulados teóricos; e as divergências e desdobramentos da teoria com a ScaPoLine. Para isso, retomamos Ducrot (1987), com a discussão sobre a teoria polifônica da enunciação, e Ducrot (2001), cujo artigo trata da necessidade e da permanência da figura do enunciador na teoria, posição que diverge daquela da ScaPoLine, que julga desnecessária a permanência da referida figura. Além desses aspectos, apresentamos breves considerações, as quais julgamos necessárias às nossas análises e reflexões, correlacionando polifonia linguística e negação.

No próximo capítulo, tratamos da refutação.

3 REFUTAÇÃO

“A teoria que não for refutada por qualquer acontecimento concebível não é científica. A irrefutabilidade não é uma virtude, como frequentemente se pensa, mas um vício.”

(Karl Popper)

Tradicionalmente, a refutação é definida como um modo de raciocínio que consiste em rejeitar uma tese provando sua falsidade. Essa rejeição pode ocorrer tanto no sentido de anular uma conclusão como para bloquear o movimento argumentativo que leva a determinada conclusão, no sentido de dizer que aquilo que foi dito é falso ou, pelo menos, parcialmente falso, visando à invalidação de uma tese. (LOSIER, 1989). Refutar uma tese consiste, portanto, em contestar algo já anunciado, colocando-se em posição contrária. A estratégia da refutação pode caracterizar-se tanto por meio da rejeição total como por meio da rejeição parcial da tese, de forma que, neste último caso, há uma concessão, com a correção de uma parte dos argumentos. Na perspectiva da concessão, a refutação constitui uma reação verbal ou uma resposta a um discurso de outro locutor. Esta resposta é particularmente interessante porque está a meio caminho entre a aprovação e a desaprovação. (MOESCHLER; SPENGLER, 1982).

Na visão de Ilinca (2009), do ponto de vista científico, uma proposição é refutada se provamos que ela é falsa. Contudo, é necessário relativizar essa asserção na compreensão de que determinada proposição pode ser parcialmente falsa. Essa refutação configura-se como um ato reativo a um ato de asserção prévio, de forma que entre o conteúdo da refutação e aquele da asserção precedente há, portanto, uma relação de contradição, evidenciando um desacordo entre os atores da troca verbal e estabelecendo, dessa forma, uma relação de ordem argumentativa. (VILLEMIN, 2011). Para estar completa, a refutação deve, portanto, denunciar um aspecto da argumentação adversária, depois de invalidá-lo, mostrando suas falhas, e, por fim, propor uma contra-argumentação coerente. (VILLEMIN, 2011).

Um dos termos comuns nas definições da refutação é o de oposição. Jupiassú e Marcondes (2001) definem refutação como argumento que pretende invalidar ou destruir outro, ao qual se opõe, procurando demonstrar sua falsidade, sua incoerência, ou reduzi-lo ao absurdo. A definição considera ainda que a possibilidade de refutação ou falseamento das hipóteses científicas constitui o critério mesmo pelo qual se pode distinguir a ciência, sendo as teorias em princípio falseáveis e, portanto, corrigíveis da não ciência, cujas teorias seriam dogmáticas, sem possibilidade de falseamento e, portanto, de correção. Esta seria, por

exemplo, a diferença fundamental entre a astronomia, como uma ciência, e a astrologia, como uma não ciência.

Para refutar uma tese, o locutor deve ser capaz de realizar, sucessivamente, as seguintes operações: compreender, assimilar a tese a qual se opõe, ou seja, ter domínio da tese para poder contrapor-se a ela; julgar a validade dos argumentos apresentados para refutar a tese total ou parcialmente; expressar verbalmente a refutação e adotar posição de defesa. (MEYER, 2011). Adotar uma atitude de rejeição total exige que o locutor tenha certeza daquilo que afirma, pois seu raciocínio poderá ser desqualificado por exagero, já que é raro que duas teses possam excluir-se mutuamente. Já na concessão não há uma rejeição total, mas uma rejeição parcial das ideias apresentadas pelo outro. Esse procedimento, que, em um primeiro momento, também consiste na aceitação parcial das ideias do outro, busca induzir a outra pessoa a tomar a mesma atitude, pois “essa atitude revela que o que poderia ser interpretado como um recuo (aceitar, mesmo que parcialmente, uma concepção contrária) na verdade pode ser considerado como forma de manipulação, pois incentiva o outro a comportar-se como nós desejamos.” (MEYER, 2011, p. 164).

As definições de refutação até aqui apresentadas corroboram os postulados de Moeschler (1982) e são imprescindíveis às discussões que buscamos desenvolver. Contudo, esclarecemos que toda a discussão aqui empreendida tem como ponto de partida as discussões de Ducrot, sob a perspectiva semântico-pragmática, sobretudo a concepção de negação de Ducrot (1981), em colaboração com Barbault, e a concepção de negação discutida e reformulada por Ducrot (1987) na Teoria Polifônica da Enunciação. A justificativa para esse ponto de partida está no próprio Moeschler, já que seus estudos sobre refutação têm origem em Ducrot. Além disso, a concepção de atos de fala, discutida por Austin e Searle, é também retomada por Moeschler (1982) para o tratamento da refutação, considerada como ato ilocutório.

Segundo Austin (1990, p. 92), “devemos notar que o ato ilocutório é um ato convencional: um ato realizado em conformidade com uma convenção”, no sentido de que, ao realizar determinado ato, como, por exemplo, ordenar, realiza-se um proferimento que tem determinada força, em virtude de uma convenção estabelecida no uso da linguagem. Este pensamento parece vincular-se, de alguma forma, ao conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein¹⁴, e está relacionado diretamente com a produção de efeitos de sentido, de modo que, “a menos que se obtenha determinado efeito, o ato ilocutório não terá sido realizado de

¹⁴ Na perspectiva de que as expressões linguísticas têm (ou adquirem) sentido porque as usamos em determinadas situações que as legitimam e as tornam válidas.

forma feliz e bem-sucedida”. (AUSTIN, 1990, p. 99). Se, por exemplo, um locutor vai proferir uma palestra em um auditório e deseja persuadir seus ouvintes a aderirem seu ponto de vista, é necessário que estes escutem e assimilem o dito num determinado sentido, para que o ato ilocutório se realize.

Para Austin (1990), além do aspecto convencional, o ato ilocutório é um ato intencional. O caráter intencional se manifesta na intenção do enunciador de comunicar um conteúdo a seu interlocutor. O enunciador tem a intenção de que seja reconhecido o valor intencional de sua enunciação. Assim, se alguém escuta a enunciação:

(01) Este carro é confortável.

E relata o evento de comunicação provocado em (02):

(02) Jacques refutou que o carro de Paulo é confortável.

Esse alguém terá reconhecido a intenção ilocutória de refutação, que é a intenção de realizar uma refutação e a intenção de que esta intenção seja reconhecida como tal.

Na visão de Ducrot, “dizer que um enunciado possui, segundo os termos da filosofia da linguagem, uma força ilocutória, é [...] dizer que ele atribui a sua enunciação um poder jurídico, o de obrigar a agir [...]” (DUCROT, 1987, p. 172). A transformação de ordem jurídica implica mudança nas relações legais entre os interlocutores, como ocorre, por exemplo, na situação na qual alguém faz uma pergunta, gerando no interlocutor a obrigação de responder. No caso da refutação, o objetivo é persuadir o enunciatário, mudando disposições internas para a aceitação de um ponto de vista assumido pelo enunciador. Para isso, busca-se invalidar o ponto de vista ao qual se opõe e levar o enunciatário a aderir àquele que se defende. Dessa forma, há transformações jurídicas entre os interlocutores pela enunciação de uma refutação, porque, de uma parte, tal enunciação leva o enunciador a argumentar, ou seja, a dar boas razões para defender sua tese, e leva, igualmente, o interlocutor a reagir à enunciação.

O ato de linguagem é definido por Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 146), citada por Barcellos (2008, p. 20), como “uma sequência linguística dotada de um certo valor ilocutório que pretende operar sobre o destinatário um certo tipo de transformação”, ou seja, é um enunciado que busca produzir algum efeito sobre o outro, que visa modificar uma

determinada situação, atribuindo ao conjunto de sons articulados uma determinada força, como, por exemplo, de ameaça ou promessa, entre outras. Já Ducrot assim se posiciona acerca do ato ilocutório: “o ponto de contato do dizer no dito está fundamentado antes de tudo na ideia de ato de linguagem: se o sentido de um enunciado alude à sua enunciação, é na medida em que o enunciado é ou pretende ser a realização de um tipo particular de ato de linguagem, o ato ilocutório.” (DUCROT, 1987, p. 8).

Diante da dificuldade de estabelecer diferenças entre negação descritiva e negação polêmica, argumentando que tal distinção se dá no domínio da enunciação e permite realizar atos de linguagem diferentes, ou seja, uma asserção (negativa) ou uma refutação, Moeschler (1982) não só esclarece a natureza do ato ilocutório de refutação como também estabelece suas condições de emprego, as quais são necessárias à boa realização desse ato e permitem a interpretação de um enunciado como uma refutação.

A situação apresentada no exemplo (03) mostra outro tipo de manifestação do ato ilocutório de refutação, diferente daquele manifestado em (02) – Jacques refutou que o carro de Paulo é confortável.

- (03) A: Esse filme é muito ruim.
B: Tu esqueces que ele foi premiado em Cannes.

A refutação de (03) não está explícita, mas implícita. Sua interpretação implica procedimentos de inferência. Nesse caso, a negação pode se diferenciar de outros meios possíveis de realizar uma refutação e não se manifestar de forma convencional e explícita.

Sob o viés pragmático, Moeschler (1982) classifica o ato ilocutório de refutação como ato representativo reativo constituído de dois componentes: um negativo e outro argumentativo. (MOESCHLER; SPENGLER, 1982). Nesse sentido, uma resposta negativa a uma pergunta, por exemplo, pode se configurar como ato ilocutório de refutação, uma vez que o locutor estatui a falsidade de um estado de fato. O ato representativo expressa a crença do locutor quanto ao conteúdo da proposição.

Além disso, compreendendo que a refutação não constitui um ato ilocutório homogêneo, Moeschler (1982) propõe uma tipologia com três tipos de refutação, a saber: as retificações, as proposicionais e as refutações pressuposicionais. Essa tipologia segue uma escala em função da ameaça que elas representam à face positiva do enunciatário, indo da mais polêmica à menos polêmica (retificação < refutação proposicional < refutação pressuposicional), conforme o referido teórico.

A retificação consiste na refutação da constituição do enunciado do adversário. Ela está relacionada, geralmente, a contextos de discussão amigáveis e de erros involuntários, como ocorre quando se retifica seu adversário pela falta de informações, de conhecimentos, ou ainda de recuo, para dizer a verdade, cabendo ao adversário, normalmente, a gratidão por tal retificação. Na visão de Villemain (2011), retificar não implica, necessariamente, situação de desacordo, mesmo se isso implica noção de erro. Nesse sentido, a retificação seria menos polêmica que os outros tipos de refutação.

No caso da retificação, para Moeschler (1982), a estrutura do enunciado negativo corresponde a:

NEG (p), mas que

Aplicando *NEG (p), mas que*, temos:

(04) Joana não é brasileira, mas portuguesa.

Contudo, acreditamos que a retificação pode ser mais profunda do que aquela que aparece em um primeiro plano, uma vez que busca, frequentemente, provocar uma mudança de orientação argumentativa, por meio de um reajuste no discurso. Vejamos como isso ocorre em (05), por exemplo:

(05) Silêncio da rua contra Temer não é condescendência, mas perda de fé no país.

A contraposição que se manifesta entre (04) e (05) revela que a gradação do teor polêmico da refutação independe da forma.

Em (05), a asserção do jornalista Leonardo Sakamoto implica, necessariamente, oposição à asserção de que o povo é condescendente com a possível situação de corrupção envolvendo o presidente da República Michel Temer. Vendo o país imerso em um contexto de corrupção que envolve um grande número de políticos, o povo já não acredita mais em mudança. A retificação, aqui, opondo condescendência *versus* perda de fé, reflete, plenamente, dois posicionamentos opostos que se instauram no discurso dentro da problemática da política brasileira.

Enquanto a refutação proposicional consiste na refutação do enunciado em seu conjunto, e não mais na de um de seus constituintes, a refutação pressuposicional consiste na

refutação do pressuposto do enunciado. Ducrot (1972, p. 102) lembra que “atacar os pressupostos do adversário, mais ainda do que negar aquilo o que ele põe, significa atacar o próprio adversário”. Dessa forma, a refutação pressuposicional constituiria uma ameaça para a face do destinatário, no sentido de ser ainda mais polêmica do que a retificação e a refutação proposicional, provocando uma separação entre adversários e, com isso, um desacordo fundamental.

Para Moeschler (1982), a estrutura do enunciado negativo com valor de refutação proposicional é a seguinte:

$$\text{NEG (p)} \left| \begin{array}{l} \text{uma vez que} \\ \text{já que} \\ \text{porque} \\ \text{pois} \end{array} \right| \text{Q}$$

Já a refutação pressuposicional se manifesta no enunciado negativo com a seguinte estrutura:

$$\text{NEG (p)} \left| \begin{array}{l} \text{uma vez que} \\ \text{já que} \\ \text{porque} \\ \text{pois} \end{array} \right| \text{q'}$$

Em (06) e (07) apresentamos, respectivamente, exemplos desses dois tipos:

- (06) Este filme não é bom, já que ele não foi premiado em nenhum lugar.
 (07) Pedro não parou de fumar, uma vez que ele nunca fumou.

No caso da refutação pressuposicional, o que se nega não é conteúdo posto na asserção prévia (Pedro parou de fumar), mas o conteúdo pressuposto (Ele fumava antes).

Embora Moeschler faça a distinção entre os três tipos de refutação, inclusive apresentando as estruturas recorrentes em enunciados para tais tipos, ainda assim, acreditamos que tal distinção seja problemática, assim como o caráter polêmico atribuído a cada tipo de refutação, haja vista que é na situação interlocutiva que muitos aspectos relacionados à construção de sentido podem ser identificados, sobretudo aqueles que definem o teor polêmico.

Conforme argumenta Villemin (2011), a tipologia de Jacques Moeschler funciona, sobretudo, quando as refutações respondem às asserções levantadas pelos adversários. A autora salienta que a verdade ou a falsidade de uma afirmação não depende apenas da significação das palavras, mas do ato preciso e das circunstâncias precisas nas quais ela é

efetivada. De acordo com a pesquisadora, as razões envolvidas para explicar o fracasso de uma asserção são, portanto, múltiplas e não concernem somente à semântica ou à sintaxe (as palavras, seu significado e a maneira como são dispostas no enunciado), elas dizem respeito igualmente à enunciação, quer dizer, às condições de produção do enunciado.

Para atribuir sentido ao enunciado, é necessário, portanto, considerar todos os elementos contextuais no momento da produção. A frase, entidade abstrata, ao ser dita, passa a enunciado, porque, inserida em um contexto específico, apresenta condições únicas de produção do discurso, considerando-se que depreendemos os efeitos de sentido a partir de todos os elementos contextuais que envolvem a situação interlocutiva.

Ao tratar da correlação semântica/pragmática, Ducrot (2005) assevera que o termo pragmático é usado em dois sentidos: primeiro, diz respeito a “todos os aspectos semânticos de um discurso que não sejam diretamente previsíveis a partir de sua estrutura linguística” (DUCROT, 2005, p. 9); segundo, “no sentido de um enunciado, o que diz respeito ao ato de enunciação realizado pelo locutor, todas as informações que o enunciado dá sobre a atitude daquele que fala no momento em que fala, e sobre as relações que sua fala pretende estabelecer ou constatar entre ele e seus interlocutores.” (DUCROT, 2005, p. 12).

De forma geral, compreende-se que a atribuição de sentido não pode prescindir de aspectos ligados à situação na qual o discurso é produzido. Para compreender o enunciado, citado por Ducrot (2005), *Você irá a Paris amanhã*, por exemplo, é necessário, entre outros aspectos,

[...] decidir se ele visa a comunicar uma promessa, a dar uma ordem, uma autorização... etc. Fica claro, aliás, que as respostas que se podem dar, diferirão, conforme o caso: não se responderá ‘É verdade’, se for interpretado como uma ordem, nem ‘Como você quiser’, se lhe for atribuído o valor de uma informação. Ora, fica claro que somente a situação permite especificar o ato que o locutor pretendeu realizar. Assim, tem-se novamente, um elemento essencial do sentido, o modo enunciativo, apenas muito parcialmente determinado pelo instrumento linguístico utilizado. (DUCROT, 2005, p. 10).

Defensor da teoria de que a argumentação está na língua, e considerando as duas acepções da palavra pragmático, citadas anteriormente, Ducrot assim se posiciona:

[...] pragmático é o que as circunstâncias da enunciação acrescentam à significação estrita das palavras, mas parece que esse acréscimo está inscrito em filigranas na própria estrutura linguística: essa estrutura contém, tanto a instrução geral, segundo a qual uma pesquisa contextual é necessária, quanto as diretrizes precisas sobre o modo de conduzir essa pesquisa. A segunda forma de pragmática mostra, por sua vez, que as palavras da língua contêm nelas, como parte integrante de sua significação, dispositivos que permitem representar, na medida em que são

utilizados, o discurso que as utiliza. Nos dois casos, percebe-se que a distinção saussuriana entre a língua e seu emprego (isto é, a fala) separa unicamente dois centros de interesse diferentes. Podemos nos interessar pela diversidade dos efeitos produzidos (essa é a escolha inerente ao projeto de analisar o discurso), ou pelo valor permanente das palavras a partir das quais esses efeitos são produzidos (essa é a escolha linguística propriamente dita). Contudo nenhuma dessas escolhas pode ignorar o fenômeno da enunciação. (DUCROT, 2005, p. 12-13).

A tipologia apresentada por Moeschler (1982) não pode, também, ignorar o fenômeno da enunciação, pois os efeitos de sentido, como, por exemplo, o teor mais ou menos polêmico, estão diretamente ligados às circunstâncias da enunciação.

Ao discutir os critérios definidores do ato ilocutório, Moeschler (1982) aponta três tipos de propriedades: seu pertencimento a um tipo ilocutório, suas condições de emprego e as consequências conversacionais ligadas a sua enunciação. Se o ato ilocutório se insere em um determinado tipo, ele partilha de todas as propriedades definidoras desse tipo (no caso da refutação, o tipo representativo). Se um ato ilocutório pertence a uma classe, ele pode ser definido pelas condições de emprego características dessa classe. Trata-se, nesse caso, da questão de adequação do ato ao contexto. Além dessas duas condições, é necessário que o ato ilocutório seja caracterizado pelas consequências que ele impõe ao enunciatário e à conversação. Essas consequências emergem das propriedades ilocutórias do ato em questão à medida que são convencionalmente ligadas a ele.

Moeschler (1982) apresenta quatro condições de emprego do ato ilocutório de refutação: a condição de conteúdo proposicional, a condição de argumentatividade, a condição de sinceridade reflexiva e a condição interacional.

a. a condição de conteúdo proposicional – especifica, por um lado, que o conteúdo do ato de refutação é uma proposição (p) e, de outra parte, que esta proposição está em uma relação de contradição com uma proposição (q) de um ato de asserção prévio. Esta contradição pode estar explícita ou implícita, conforme se verifica nos exemplos (08) e (09), respectivamente. No caso de estar implícita, é inferível a partir da situação de enunciação. Contudo, em (09), apesar de não estar formalmente marcada com o uso do advérbio *não*, ainda assim, questionamos sobre o fato de a contradição não estar explícita, já que dizer *É muito ruim*, implica, necessariamente, neste caso, dizer *O filme não é genial*.

- (08) A: Este filme é genial.
B: Não, ele não é genial.
(09) A: Este filme é genial.
B: É muito ruim.

Algumas implicações podem ser depreendidas desta condição: i. a refutação configura-se como um ato reativo, de forma que pressupõe sempre um ato de asserção prévio ao qual ele se opõe e, nesse caso, a refutação está submetida a um certo número de condições contextuais ligadas a essa enunciação inicial; ii. a relação existente entre o conteúdo de uma refutação e aquele da asserção precedente é uma relação de contradição, isso significa que existe entre os interlocutores um desacordo; iii. o fato de que p está em relação de contradição com q não significa, necessariamente, que a negação seja marcada explicitamente com a negação e , com isso, a manifestação da oposição depende do que foi asserido anteriormente; iv. o operador de negação na refutação é de natureza polêmica em oposição ao operador de negação descritiva.

b. a condição de argumentatividade – coloca o enunciador da refutação na obrigação de justificar, ou seja, de fornecer argumentos em favor da refutação, conforme se verifica em (10):

- (10) A: Este filme é genial.
B: Não, ele não é genial: os atores são ruins.

c. a condição de sinceridade reflexiva – impõe ao enunciatário acreditar que o enunciador crê na falsidade da proposição negada. Cabe ao enunciador fazer com que o enunciatário acredite que a proposição é falsa.

d. a condição interacional – impõe ao enunciatário se pronunciar sobre a adequação do ato ilocutório de refutação, quer dizer, avaliá-lo. Se o enunciatário aprova a refutação, então ela é bem-sucedida e pode ser definida como ato completo. Se, ao contrário, desaprova ou se recusa a avaliar, então a refutação não pode ser dita bem-sucedida.

Na próxima seção, analisamos algumas marcas linguísticas responsáveis por instaurar a refutação no discurso. Além da negação e da concessão, outras manifestações linguísticas são passíveis de realizar a refutação.

3.1 Marcadores de refutação

3.1.1 A negação

Os estudos da refutação revelam a interdependência entre refutação e negação (MOESCHLER, 1982; MOESCHLER; SPENGLER, 1982; LOSIER, 1989; PINHEIRO,

2005; FARIAS, 2008; ILINCA, 2009; VILLEMEN, 2011). Com o objetivo de esclarecer a abordagem teórica adotada nesta pesquisa, apresentamos postulados teóricos necessários à compreensão da concepção de refutação aqui defendida. Iniciamos, na seção seguinte, com a distinção entre negação formal e negação semântica.

3.1.1.1 Negação formal e negação semântica

Moeschler (1982) argumenta que, do ponto de vista linguístico, o termo negação é ambíguo, já que ele pode se referir tanto à forma do enunciado quanto a seu sentido. Há, portanto, a necessidade de distinguir entre negação formal, caracterizada pela presença de um morfema de negação na frase, e negação semântica, quer dizer, o sentido negativo de um enunciado, sua negatividade semântica.

A existência de uma negação formal se dá em função da presença de um morfema de negação que define a frase como negativa. Entre os morfemas de negação, é necessário distinguir os morfemas (como “não”, por exemplo) que operam sobre a frase e os prefixos negativos, como “in(quieto)”, “des(leal)”, entre outros, que operam sobre um constituinte da frase. Uma frase pode, portanto, ser dita sintaticamente negativa pela existência de uma negação frástica (11) – Gaston não trabalha – ou pela existência de uma negação prefixal (12) – Gaston é insuportável.

Contudo, uma questão levantada por Moeschler (1982) é se a presença de uma negação formal em uma frase implica a ideia de negação semântica. Na verdade, conforme o teórico, isso não necessariamente se aplica, já que uma primeira análise da negação frástica revela que certas frases negativas têm um sentido positivo, conforme se verifica no seguinte exemplo: (13) – Gaston não é dorminhoco. Todavia, é sempre válido lembrar que os efeitos de sentido podem ser diferentes, dependendo do contexto.

É necessário observar ainda, conforme o estudioso, que algumas frases positivas exprimem a ideia de uma negação no que diz respeito ao plano semântico, como em (14) – Gaston nega ter criado ratos nos arquivos de seu escritório. Neste exemplo, negar corresponde a um predicado negativo que pode ser parafraseado por dizer que não, ou seja, Gaston diz que não criou ratos nos arquivos de seu escritório.

Segundo Moeschler (1982), essas observações acerca da negação revelam que a negação frástica não é uma condição suficiente nem uma condição necessária para que haja a negação semântica. Além disso, ressalta que a questão da relação entre prefixo negativo e

negação semântica é também complexa, sobretudo quando se trata da estrutura do léxico da língua francesa, língua analisada em seu estudo. Alguns itens lexicais marcados por um prefixo negativo (*malheureux*) se opõem semanticamente ao item lexical não marcado morfologicamente (*heureux*). Para o referido teórico, os exemplos (15) e (16) não correspondem exatamente a sinônimos, já que é possível encadear (16) e (17), mostrando uma escala de estados psicológicos entre felicidade e infelicidade.

- (15) Gaston está feliz.
- (16) Gaston não está infeliz.
- (17) Ele está apenas insatisfeito.

Outros aspectos envolvendo lexemas com prefixos negativos são considerados por Moeschler (1982), que apresenta ampla discussão na tentativa de mostrar a complexidade, do ponto de vista semântico, quanto à construção da negação. Alguns lexemas (como *imberbe*) não têm correspondente positivo. Nesse caso, quando um termo não se opõe a outro, a negação semântica é, de algum modo, neutralizada. No exemplo de Moeschler, *imberbe* descreve uma propriedade negativa e não nega uma propriedade positiva. Vê-se, portanto, que um prefixo negativo não representa sempre o papel de morfema de negação e que, se um prefixo negativo exprime um morfema de negação, não há necessariamente sinonímia, ou seja, equivalente semântico. (MOESCHLER, 1982).

Moeschler (1982) busca estabelecer relação entre a negação formal (operador linguístico de negação) e a negação semântica (operador lógico-semântico de negação). Com isso, chama a atenção para a necessidade de colocar essa oposição em relação com outra: a oposição negação explícita/negação implícita. Nesse sentido, esclarece que a negação formal é por definição explícita. Outro aspecto abordado é que, conforme já observado anteriormente, algumas frases de formas positivas veiculam um sentido negativo. Assim, frases como (18) – Gaston está triste – e (19) – O café está frio – são implicitamente negativas, porque seus predicados (triste, frio) estabelecem uma relação com termos definidos semanticamente como positivos (alegre, quente).

Moeschler (1982) apresenta diferentes tipos de oposições paradigmáticas, fazendo intervir na descrição semântica uma negação semântica implícita, por meio do operador lógico-semântico de negação. Para o estudioso, a ideia de negação implica a ideia de oposição. Isso foi visto pela análise de um tipo específico de oposição que emerge da relação entre uma frase declarativa positiva e sua correspondente negativa. Assim, os exemplos (20) –

Gaston dorme – e (21) – Gaston não dorme –, enunciados pelo mesmo locutor, dão lugar a uma contradição. Verifica-se, com isso, a dificuldade em sustentar que (20) e (21) são, juntos, verdadeiros, ou seja, que os dois descrevem o mesmo estado de coisas. A noção de oposição ganha relevo no domínio paradigmático e pode ser marcada pela presença do morfema de negação ou de um prefixo negativo.

Contudo, Moeschler (1982) argumenta que o conceito de contradição não é suficiente. É necessário examinar mais de perto as diferentes relações de oposição semântica no plano paradigmático e situar a noção de contradição entre essas. Dizer que duas frases são contraditórias, ou seja, que estão em relação de contradição, significa dizer que, em uma situação de discurso pontual, elas não podem ser nem todas as duas verdadeiras, nem todas as duas falsas. Consequentemente, uma é necessariamente verdadeira e a outra necessariamente falsa. (MOESCHLER, 1982).

De modo geral, a forma mais convencional e mais explícita de manifestação linguística da contradição ocorre com a utilização do morfema de negação “não”. Entretanto, duas frases podem manter uma relação de contradição sem que haja uma negação explícita, como em (22) – É uma menina – e (23) – É um menino. Em (22) e (23) a contradição se situa no nível dos lexemas menina e menino. Isso pode ser visto a partir da decomposição do sentido dos itens lexicais por meio de traços ou componentes semânticos definidores, conforme representado a seguir. (MOESCHLER, 1982).

Menina: + [HUMANO] – [CRIANÇA] + [FÊMEA]

Menino: + [HUMANO] – [CRIANÇA] + [MACHO]

Nesses exemplos, a diferença entre (22) e (23) reside, portanto, na presença do componente [FÊMEA] em (22) *versus* [MACHO] em (23). Segundo Moeschler (1982), os pares lexicais do tipo menino/menina, casado/solteiro etc. são, geralmente, chamados de complementares e entram numa relação de complementaridade no sentido de que suas extensões definem classes complementares, ou seja, um sendo o complemento do outro.

Acontece, no entanto, que alguns lexemas, embora geralmente opostos, pertencem a um paradigma compreendendo mais de dois lexemas para constituir aquilo que podemos chamar de escalas, denominadas por Ducrot de escalas argumentativas. Um exemplo disso pode ser visto na oposição quente/frio, considerados como tipos de antônimos. A primeira propriedade desta oposição é que ela não é binária, já que lexemas como morno, fresco e

gelado podem ser incluídos em seu paradigma, quer dizer, no campo semântico da temperatura. (MOESCHLER, 1982). Depois, são graduáveis (quente/frio) à medida que aparecem em frases comparativas, o que não é o caso dos pares complementares. Nesse sentido, os exemplos (24) e (25) são elucidativos, embora possamos considerar que, pragmaticamente, (25) possa fazer sentido, dependendo do contexto.

- (24) Meu café está mais quente do que o teu.
 (25) Gaston está mais solteiro do que Bertrand.

De acordo com Moeschler (1982), os exemplos (26) e (27), assim como (28) e (29), estão em relação de contradição. Entretanto, considerando os estudos de Ducrot (1980) acerca das escalas argumentativas, essa relação de contradição não ocorre com (26) e (28), dadas as possibilidades de outros lexemas serem incluídos no eixo paradigmático, constituindo, gradualmente, uma escala, que vai do frio ao quente ou do quente ao frio.

- (26) O café está quente.
 (27) O café não está quente.
 (28) O café está frio.
 (29) O café não está frio.

Na visão de Moeschler (1982), embora exista uma oposição entre (26) e (28), ela não pode ser qualificada de contradição, já que em uma situação dada pode ocorrer de essas duas frases serem simultaneamente falsas, no caso, por exemplo, de o café estar morno. Verifica-se, com isso, que a presença de antônimos do tipo quente/frio não é uma condição necessária para a existência de uma relação de contrariedade.

Para Moeschler (1982), os exemplos e as reflexões depreendidas mostram que o que distingue os termos casado/solteiro dos termos feliz/infeliz é que a relação de implicação vai nos dois sentidos no primeiro caso e somente em um sentido no segundo. Observa-se, assim, que a análise das relações de contradição e de contrariedade esboçada poderia deixar supor que a presença do morfema de negação (não) convoca, obrigatoriamente, uma relação de contradição e a presença de um prefixo negativo (como in- em infeliz), uma contrariedade. Contudo, esta regra não é válida pelas seguintes razões: primeiro, alguns lexemas complementares são morfologicamente marcados (por exemplo, ímpar), de forma que parece que (30) – Este número é par – e (31) – Este número é ímpar – são frases contraditórias, porque não se pode imaginar um número que pertença à classe dos inteiros naturais não ser

nem par nem ímpar; depois, um certo número de antônimos explicitamente negados (pertencendo notadamente à classe dos verbos de movimento) não entra necessariamente em uma relação de contradição com a frase positiva correspondente. Assim, a análise dos exemplos (32) – Gaston entra – e seu correspondente negativo (33) – Gaston não entra – parece instaurar a ideia de ambiguidade em (33), podendo significar ou (34) – Gaston fica lá onde ele está – ou (35) – Gaston sai. Para Moeschler (1982), esta ambiguidade ocorre devido ao fato de que um verbo de movimento como “entrar” exprime duas ideias ligadas a movimento: i. uma ideia geral de movimento; e ii. uma ideia específica de movimento, como direção do movimento.

Mais uma vez, observa-se que a presença de um morfema de negação (não) não é uma condição necessária nem uma condição suficiente para a existência de uma relação de contradição entre duas frases.

As discussões de Moeschler (1982) estão centradas em duas relações de oposição (contradição e contrariedade), buscando localizar seus modos de realização linguística (morfema de negação, prefixo negativo, expressões sintáticas, existência de pares antonímicos). Para o teórico, enquanto os pares complementares, definidos lexicalmente por uma relação de complementaridade, dão lugar a uma contradição, os pares de antônimos, definidos lexicalmente por uma relação de antonímia, dão lugar a uma contrariedade.

Conforme Moeschler (1982), é necessário observar que uma oposição semântica pode existir entre mais de dois termos. Assim, o paradigma opositivo da cor não compreende necessariamente dois elementos, mas um número n de cores. Nesse sentido, dizer que um objeto (por exemplo, uma flor) é vermelho exclui a possibilidade de que seja azul, branco, verde etc., e afirmar que esta flor não é vermelha implica que ela é de outra cor (azul ou branca, por exemplo), o que instaura uma relação de contrariedade e não de contradição, como se verifica em: (36) – Esta flor é vermelha – e (37) – Esta flor é amarela. Em outros termos, como (36) e (37) podem ser simultaneamente falsas (se a flor for azul, por exemplo), elas são, portanto, frases contrárias.

Uma última questão envolvendo ambiguidade está ligada ao fato de que as relações de contradição e de contrariedade, consideradas como relações interproposicionais, dizem respeito à verdade e à falsidade das proposições em questão. Em uma situação dada, (38) – É uma flor – e (39) – É uma cadeira – exprimem proposições contrárias. Contudo, não existe nenhuma relação semântica de tipo opositiva (relação inversa) entre cadeira e flor. Estes dois lexemas pertencem a subsistemas lexicais diferentes. Uma condição de ordem

semântica deve, portanto, ser colocada para se poder falar de contradição ou de contrariedade no sentido discutido até aqui: os lexemas opostos devem pertencer ao mesmo subsistema lexical, quer dizer, possuir um certo número de componentes semânticos comuns em sua descrição semântica. (MOESCHLER, 1982).

3.1.1.2 *Negação linguística*

De acordo com os postulados de Moeschler (1982), a presença da negação linguística em uma frase (Gaston não é solteiro) implica, a princípio, uma relação de contradição com seu correspondente positivo (Gaston é solteiro), relação que pode ser explicitada na frase contraditória seguinte: (40) – Gaston não é solteiro, mas ele é solteiro. A contradição fica evidenciada em virtude da impossibilidade de as duas frases serem verdadeiras. No entanto, ressalte-se que as possibilidades de uso da língua mostram que algumas frases positivas e negativas não são contraditórias, como pode ser observado em frases contendo quantificadores como muito, pouco etc. Assim, em (41), por exemplo, verifica-se que a presença da forma negativa não estabelece relação de contradição, fato que também pode ser observado em (42).

- (41) Muitos manifestantes não foram presos pela polícia, mas muitos foram.
 (42) Poucos (não muitos) manifestantes foram presos pela polícia, mas muitos foram.

Considerando que a negação é situada na estrutura de superfície diante do verbo ou diante do qualificador (“não muitos” dando lugar à forma “poucos”), a forma negativa mantém ou não uma relação de contradição com seu correspondente positivo. Nesse sentido, (43) e (44) não são sinônimos:

- (43) Muitos manifestantes não foram presos pela polícia.
 (44) Poucos manifestantes foram presos pela polícia.

Contudo, (43) e (44) são contrapartes negativas de (45):

- (45) Muitos manifestantes foram presos pela polícia.

Trata-se, portanto, de perguntar quais são as diferentes estruturas (sintáticas e semânticas) entre frases do tipo (43) e (44). Para isso, é necessário distinguir diferentes tipos de negação, os quais apresentamos a seguir.

a) Negação de frase e negação de constituinte

A distinção entre negação de frase e negação de constituinte, de acordo com Ducrot (1981), foi estabelecida, inicialmente, por Klima e Jackendoff. Ducrot trata da questão sob a perspectiva semântica. Para tanto, apresenta a seguinte explicação:

Seja A um enunciado, que comporta notadamente uma expressão negativa x. Chamemos A o enunciado obtido extraíndo-se x de A. Dir-se-á que x é uma negação da frase se A significa que A' é falso. Tomemos, por exemplo, como A: 'João não veio'. Se x é a expressão negativa não, A' será 'João veio'. Pode-se admitir, então, que se trata de uma negação de frase, pois A significa aqui 'É falso que A'. Em contraposição, é claro que a partícula 'des-' em 'há um lugar desocupado no compartimento' não é a negação de frase: ela não serve para negar que haja um lugar ocupado. Chamá-la-emos, então, 'negação de constituinte'. Todas as espécies de constituintes podem ser assim negadas: um verbo (*ignorar* é a negação de *saber*), um substantivo (cf. 'Os não-especialistas creem que...'), um advérbio (cf. 'ele agiu desajeitadamente')..., etc. (DUCROT, 1981, p. 95-96).

Ducrot (1981) argumenta que as negações de predicado, situadas no âmbito das negações de constituintes, apresentam problemas difíceis. Para explicar essa posição, o autor cita o enunciado "Alguns meteorologistas não tinham previsto que faria mau tempo", destacando que tal enunciado não equivale à negação do correspondente positivo "Alguns meteorologistas tinham previsto que faria mau tempo", já que os dois enunciados são perfeitamente compatíveis, não configurando, portanto, uma negação de frase. Outros exemplos são citados pelo estudioso para explicar a negação e mostrar a complexidade da questão, ou seja, a incidência da negação ora sobre um constituinte, ora sobre a totalidade da frase. No caso do predicado, Ducrot observa que o "[...] constituinte sobre o qual elas incidem de fato, é o que se chama habitualmente 'o predicado' (isto é, o que resta da frase quando dela se exclui o grupo-sujeito)." (DUCROT, 1981, p. 96).

A discussão entre a negação de frase e a negação de constituinte leva Ducrot a concluir, entre outros aspectos, que "[...] a negação de predicado nunca pode ser interpretada como uma modalidade de julgamento [...]" (DUCROT, 1981, p. 98), de forma que este tipo não equivale a um ato de refutação, uma vez que, nesse caso, a negação não marca uma atitude de oposição.

Moeschler (1982) apresenta as contribuições de Klima e de Jackendoff, assinalando que as explicações e discussões desses estudiosos são, particularmente, de ordem sintática, com base na gramática gerativa. Assim, estabelecem a diferença entre a negação de frase e a negação de constituinte por meio de diagramas arbóreos das sentenças com marcadores de negação, mostrando a incidência da negação ora sobre a frase, ora sobre um constituinte. Um exemplo disso pode ser visto em (46) – Choveu não faz muito tempo, com a negação incidindo apenas sobre o constituinte representado pela estrutura adverbial, situado à direita do sintagma verbal (chover).

Na próxima seção, damos continuidade à discussão sobre negação, diferenciando a negação polêmica, responsável por estabelecer relação de oposição, da negação descritiva, responsável por descrever apenas um estado de coisas.

b) Negação polêmica e negação descritiva

Com base em Ducrot, Moeschler (1982) diferencia negação polêmica de negação descritiva, destacando a necessidade de questionar a função da negação nos atos de enunciação. Dois enunciados utilizados pelo estudioso para esclarecer os dois tipos de negação são os seguintes: (47) – Não há uma nuvem no céu – e (48) – Este muro não é branco.

Segundo Moeschler (1982), esses dois enunciados apresentam semelhanças formais, uma vez que ambos realizam frases declarativas negativas simples. Outro aspecto observado é que, semanticamente, eles podem ser descritos como a negação de uma proposição (Há uma nuvem no céu e O muro é branco). Contudo, argumenta o teórico, suas condições de emprego não são idênticas e a função da negação em cada enunciado não é a mesma, já que em (47) o locutor não faz mais do que descrever um estado de coisas – a ausência de nuvem no céu – por meio de uma frase negativa. Essa negação tem, portanto, uma função descritiva, diferentemente do que ocorre em (48), uma vez que tal enunciado não é utilizado para descrever o muro, mas antes para se opor a uma asserção prévia relacionada ao muro em questão, como em (49) – Este muro é branco. Contudo, mais uma vez, chamamos a atenção para o fato de que, dependendo do contexto, (47) também pode ser usado para se opor a uma asserção prévia.

Mesmo que não seja afirmada explicitamente, a asserção prévia - Este muro é branco - pode ser implicada pelo contexto de enunciação, como no caso em que o enunciador

de (48) se dirige aos pintores que costumam pintar de branco seu apartamento. Neste caso, a função da negação não é descritiva, mas metalinguística, no sentido de que (48) é um enunciado sobre um enunciado, ou, ainda, polêmica, que introduz refutação. Dessa forma, a negação polêmica corresponde a um ato de fala de negação e se apresenta, portanto, como uma refutação do enunciado positivo correspondente.

Outra questão discutida por Moeschler (1982) diz respeito à negação interna e à negação externa. Em lógica, “a negação externa é aquela em que a totalidade da proposição é negada: Nenhum homem é imortal. A negação interna é aquela em que se nega apenas o predicado: Algumas rosas não são vermelhas, ou Há rosas não-vermelhas.” (JUPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 138). Moeschler (1982) alerta para o fato de que, quando se trata de negação interna, os pressupostos são conservados, ao contrário do que ocorre com a negação externa. Observa-se, com isso, que toda negação externa é necessariamente polêmica e reflete uma asserção precedente, introduzindo o pressuposto em questão. Para exemplificar, apresentamos os seguintes exemplos de Moeschler (1982):

(50) A: Prunelle suspeita que Gaston trabalhe.

(51) Gaston trabalha.

(52) B: Não, Prunelle não suspeita que Gaston trabalhe, ela apenas o imagina.

A explicação de Moeschler (1982) é que, se (A) enuncia (50), que pressupõe (51), e se (51) for falso aos olhos de seu interlocutor (B), este, enunciando (52), refutará o pressuposto. De acordo com o teórico, enquanto a negação contida em (52) é polêmica, (53) – Prunelle não duvida felizmente que Gaston dorme –, enunciada isoladamente, tem uma função descritiva. Dessa forma, (53), que pressupõe que Gaston dorme, descreve um estado de crença negativa de Prunelle, que pode exprimi-lo em (54), constituindo o conteúdo posto de (53): (54) – Prunelle não acredita felizmente que Gaston dorme. É evidente que (54), em um contexto diferente, pode ter um sentido de refutação, quando, por exemplo, um locutor afirma um estado de crença positivo de Prunelle relativo à sonolência de Gaston, como ocorre em (55) – Prunelle duvida que Gaston durma.

Em outros termos, em determinado contexto, a negação interna de (53) pode ter uma função (interna) polêmica. Mas o que é necessário destacar é que, quando a negação é utilizada de maneira descritiva, ela não pode ser externa, isto é, afetar os pressupostos, ou, retomando os termos de Ducrot, a regra que restringe a negação ao que é posto deve ser entendida apenas como negação descritiva. Quanto à negação polêmica, refutadora, aquela

que constitui um ato de negação, ela pode ser recusada tanto do pressuposto como daquilo que é posto.

A segunda oposição que se pode colocar em relação com a distinção descritiva/polêmica é a oposição negação de constituinte (ou negação de predicado)/negação de frase. Segundo Moeschler (1982), essa oposição é de ordem sintática, mas nos dois casos ela pode definir o campo da negação no interior da proposição. No entanto, parece que enunciar (56) – Alguns amigos não vieram –, que contém uma negação de predicado, não é utilizado para marcar uma oposição a uma asserção positiva, como, por exemplo, (57) – Alguns amigos vieram. Vê-se, pois, que, mesmo sendo realizados por uma conjunção de coordenação, (56) e (57) não estabelecem entre si relação de contradição, conforme mostra (58) – Alguns amigos não vieram, mas alguns vieram.

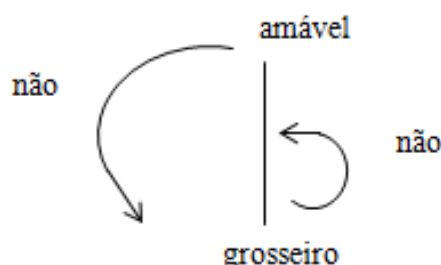
Assim, a função de uma negação de predicado é essencialmente descritiva. Por outro lado, uma negação de frase, caso não tenha uma função descritiva, pode ser o lugar de uma função polêmica, quer dizer, pode realizar uma refutação. Dessa forma, se a negação contida em (59) – O muro não é branco – pode ser dita polêmica, é porque ela tem por campo a frase e não uma parte dela apenas. O argumento principal é que (59) não pode ser relacionada a seu componente negativo sem dar lugar a uma contradição. Assim, ser uma negação de frase é uma condição necessária para ser uma negação polêmica, mas não é suficiente, já que negações de frases podem ter um emprego puramente descritivo.

A última oposição discutida por Moeschler (1982), acerca da distinção negação polêmica/negação descritiva, é a oposição contrário/contraditório. Enquanto no caso de pares de lexemas complementares, religados por uma relação de contradição, a negação pode ter uma função tanto descritiva como polêmica, a situação é aparentemente mais complexa com pares de contrários (mantendo uma relação de contrariedade) porque a negação tem o mesmo efeito semântico, conforme ela incida sobre o termo não marcado (positivo) ou marcado (negativo) da oposição. Isso pode ser explicado no exemplo (60) – Paulo não é amável –, que nega o termo não marcado da oposição, e é, geralmente, interpretado como muito próximo semanticamente de (61) – Paulo é grosseiro –, que é a asserção do termo marcado da oposição.

Para Moeschler (1982), enquanto esta quase sinonímia aparece bem no teste da coordenação em (62) – Paulo não é amável, mas grosseiro –, em compensação, a negação do termo marcado não é sinônima da afirmação do termo não marcado, representada, respectivamente, em (63) – Paulo não é grosseiro – e em (64) – Paulo é amável. Isso significa

dizer de Paulo que o fato de ele não ser grosseiro não implica que ele seja amável, mas antes que ele se situa em uma zona intermediária entre ser amável e ser grosseiro. (MOESCHLER, 1982).

Ducrot (1981) propõe representar esta relação simétrica pelo seguinte esquema:



Para explicar tal simetria, Ducrot (1981) propõe considerar a negação de “amável” como uma negação de componente, e a negação de grosseiro como uma negação de frase. Para o referido teórico, (65) – Paulo não é amável, nem mesmo seu irmão – é mais natural que (66) – Paulo não é grosseiro, nem mesmo seu irmão. Contudo, é necessário observar que esta simetria é efetiva somente quando a negação é utilizada de maneira descritiva, isto é, quando as expressões “não amável” e “não grosseiro” são empregadas para definir o caráter de alguém. (MOESCHLER, 1982). Quando se trata de negação polêmica, “não amável” deixa de ser equivalente a grosseiro, como mostramos no exemplo seguinte:

- (67) A: Paulo é amável.
 B: Não, ele não é amável, mas ele também não é grosseiro.

Assim, “[...] quando a negação é descritiva, ela não deve se aplicar da mesma maneira aos dois termos do par: a negação do termo favorável (bom, interessante, belo) é quase equivalente à afirmação do termo desfavorável, não sendo verdadeiro o contrário.” (DUCROT, 1981, p. 100). Mas essas mesmas considerações não se aplicam à negação polêmica, já que, nesse caso, a negação do termo “favorável” pode conduzir simplesmente a uma zona intermediária, como aquela do termo “desfavorável”.

Para Moeschler (1982), parece, portanto, que a relação de contrariedade não é efetiva quando a negação é utilizada de maneira descritiva. Assim, se há negação polêmica, os termos contrários colocam uma relação de contradição. Além disso, a negação colocada sobre um termo complementar, e que mantém com o segundo termo do par uma relação de contradição, pode ser tanto polêmica como descritiva.

Resumindo, como destacado anteriormente, quando a negação é utilizada de maneira polêmica, ela cria necessariamente uma relação de contradição com seu correspondente positivo, o que não ocorre quando a negação é descritiva. (MOESCHLER, 1982).

Embora o interesse de Moeschler (1982) resida especialmente na negação polêmica, outras questões emergem da discussão empreendida: primeiro, a presença de uma negação formal não é nem uma condição necessária nem uma condição suficiente para a negatividade semântica do enunciado; segundo, a presença de um morfema de negação como “não”, por exemplo, não é nem uma condição necessária nem uma condição suficiente para a existência de uma relação de contradição.

Com base nas relações entre a negação e o ato de refutação é que Moeschler desenvolve seus postulados em torno da noção (semântica) de operador de negação para a caracterização (pragmática) da negação como marcador de refutação.

Além da negação, a concessão também, sob o viés pragmático, pode instaurar o ato de refutação. É nessa perspectiva que abordamos a concessão na próxima seção.

3.1.2 A concessão

Moeschler e Spengler (1982) partem da hipótese de que a concessão constitui uma reação verbal ou resposta a um discurso de outro locutor. Essa reação, vista também como ato de refutação, configura-se como meio caminho entre a aprovação e a desaprovação. A ideia é estudar como a concessão integra esses dois componentes em um movimento argumentativo e interacional complexo. Sua posição mediana entre a aprovação e a desaprovação explica que certos enunciados concessivos podem receber uma interpretação refutativa, mas atenuada. Vejamos como isso pode ser exemplificado:

- (68) (A) Paulo estudou muito.
(B) No entanto, falhou nos exames.

A questão aqui é se (B) refuta ou aprova (A), por meio de fatos contraditórios (estudar muito e falhar). O uso de *no entanto* já indica oposição à asserção anterior, além da relação entre *estudar muito* e *falhar nos exames*, de modo que se estabelece, sim, um desacordo e, portanto, uma refutação de (B) em relação a (A).

uma unidade argumentativa complexa, composta necessariamente de dois movimentos: um primeiro movimento ligado ao reconhecimento da verdade de um *conteúdo p* e um segundo movimento, complexo, que invalida o valor do argumento de *p* para uma certa conclusão. Nesse sentido, será considerada como concessiva a sequência *p MC q* (MC = marcador concessivo) e não somente um de seus constituintes.

Com base na análise da sequência *p mas q* de Ducrot, Moeschler e Spengler (1982) discutem o segundo movimento complexo e próprio da concessão, conforme o exemplo:

(70) Ele é inteligente, mas desorganizado.

De acordo com os estudiosos, do exemplo (70) podemos depreender os seguintes movimentos: i. o locutor coloca a verdade de *p* (Ele é inteligente); ii. o locutor afirma *mas q* (mas ele é desorganizado); iii. deixa entender que, ao afirmar *Ele é inteligente*, podemos tirar uma conclusão *r*; e iv. invalida esta conclusão apresentando um argumento mais forte (Ele é desorganizado) para a conclusão inversa *não-r*.

A afirmação *mas q* (segundo movimento) faz, portanto, intervir dois tipos de relação, quais sejam: uma relação de inferência de *p* a *r* e de *q* a *não-r*; e uma relação de contradição entre *r* e *não-r*. Ressalte-se que *r* não é dado pelo contexto, mas deve ser tirado pelo interlocutor a partir do contexto. Depois, segundo os autores, essa relação religa aquilo que é chamado um argumento (*p*) a uma conclusão (*r*).

Outro aspecto observado é que, ao dizer que *p* é um argumento para *r*, leva-se em consideração a enunciação de *p* como constituída de um valor argumentativo. A conclusão *r*, sendo oposta à conclusão *não-r*, permite tanto atribuir um índice de polaridade (+ vs -) como também diferenciar a orientação dos argumentos, de tal forma que, enquanto determinados argumentos valem para *r* (orientação argumentativa positiva), outros valem para *não-r* (orientação argumentativa negativa). Com relação a *p* e *q*, se estes podem ser distinguidos em termos de suas orientações argumentativas, parece que sua posição sintagmática decide sua força argumentativa: no caso de *p mas q*, *q* é o argumento mais forte.

Conforme já mencionamos, uma argumentação se inscreve sempre em um quadro de um debate contraditório, ou, para explicar melhor, uma argumentação pressupõe, de uma parte, uma finalidade do discurso, no sentido de que se fala para defender uma tese, e, de outra parte, uma oposição discursiva, no sentido de que se defende determinada tese em

oposição a outra tese. Assim, o tipo de concessão realizada pela sequência *p mas q* é de natureza argumentativa, já que realiza ao menos dois atos de argumentar: um ato de argumentar por *r* e um ato de argumentar por *não-r*.

Com o uso do conector argumentativo *mas*, pode-se explicar a concessão, do ponto de vista enunciativo, como um movimento que visa apresentar um argumento para determinada conclusão, seguido de um outro argumento mais forte para uma conclusão inversa, conforme já discutimos no exemplo (69), citado na página 69 que mostra as duas propriedades da concessão, a saber: a ideia de oposição entre duas conclusões (*r* e *não-r*); e a ideia de uma relação hierárquica entre os valores dos conteúdos como argumentos para essas conclusões.

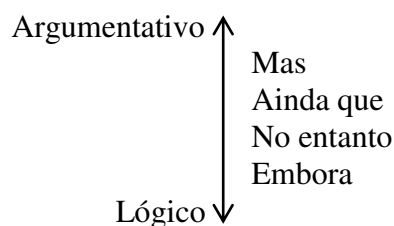
Outro exemplo utilizado pelos autores para mostrar as relações entre *r* e *não-r*, depreendidas por meio de inferências, pode ser visto em (71):

(71) Embora o rio estivesse na cheia, a ponte não entrou em colapso.

Retomando as duas propriedades discutidas por Moeschler e Spengler (1982), temos: i. *p* (o rio estava na cheia) implica *não-q* (a ponte entrou em colapso); e ii. *q* (a ponte não entrou em colapso), que está em relação de contradição com *não-q* (implicado por *p*).

Moeschler e Spengler (1982) opõem a concessão lógica à concessão argumentativa, enfatizando que, enquanto a concessão argumentativa está associada a um tipo de discurso que se dá como argumentativo (fundado pelo argumento), a concessão lógica é associada a um tipo de discurso que se dá como demonstrativo (fundado pela prova). A diferença, contudo, entre discurso argumentativo e discurso demonstrativo não se configura como algo simples, já que, na visão de Moeschler e Spengler (1982), esta distinção emergiria de um processo de interpretação.

Considerando a distinção entre concessão argumentativa, cujas relações internas aos constituintes intervêm na estrutura *p mas q*, e concessão lógica, cujos termos colocados em relação têm um estatuto semântico diferente, consistindo em uma relação entre três conteúdos (*p*, *q*, *não-q*) e não entre quatro, como ocorre na concessão argumentativa, e na compreensão de que a diferença entre discurso argumentativo e discurso demonstrativo emergiria, essencialmente, de um processo interpretativo, Moeschler e Spengler (1982) propõem uma escala dos fatos concessivos que vai do mais argumentativo ao mais lógico, conforme se demonstra a seguir.



Esclarecemos que, embora a discussão em torno da escala, que caminha ora em direção à concessão lógica, ora em direção à concessão argumentativa, mereça ser mais aprofundada, tendo em vista que mostra as relações que se estabelecem no discurso e, conseqüentemente, os efeitos de sentido, não há, neste estudo, a pretensão de analisar exaustivamente características diferenciadoras dessa tipologia, uma vez que não é este nosso objetivo.

Na seção 3.1.3, apresentamos exemplos de outras manifestações linguísticas utilizadas para refutar.

3.1.3 Outras manifestações linguísticas que realizam a refutação

A distinção entre negação descritiva e negação polêmica aqui definida se dá no domínio da enunciação¹⁵ no sentido de que ambas permitem realizar atos de linguagem diferentes, ou seja, uma asserção (negativa) ou uma refutação.

No entanto, a presença de uma negação polêmica não é, necessariamente, uma condição suficiente para a realização de uma refutação, já que existem outros meios de refutar além daquele de utilizar uma negação polêmica. Nesse sentido, é legítimo falar de refutação nos exemplos seguintes, mesmo observando que os enunciados em questão, do ponto de vista formal, não contenham negação.

- (72) A: Este filme é ruim.
 B1: Você esquece que ele foi premiado em Cannes.
 B2: No entanto, foi premiado em Cannes.

¹⁵ Enunciação aqui diz respeito ao “acontecimento, o fato que constitui o aparecimento de um enunciado em determinado momento do tempo e do espaço. [...] Dizer que um enunciado descreve sua enunciação é dizer que ele se apresenta como produzido por um locutor, designado por diferentes marcas de primeira pessoa, para um alocutário, designado pela segunda pessoa. A enunciação se caracteriza como tendo certos poderes. É isso que leva a ver uma alusão à enunciação em enunciados imperativos, interrogativos, assertivos, etc., que introduzem o alocutário a certas obrigações, e que têm origem no aparecimento do enunciado.” (BARBISAN, 2007, p. 30).

Vê-se, portanto, que, embora o uso de marcadores de negação na superfície textual seja bastante recorrente, a refutação pode fazer uso de outros meios para se manifestar, como acontece em B1 e B2, por exemplo, cujas refutações não são explícitas, mas implícitas.

O ato de refutação como atividade (linguística) pressupõe enunciador e enunciatário, os quais constituem os dois polos do ato de enunciação. Um ato de enunciação define, dessa forma, um contexto de interlocução no qual estão envolvidos, além dos participantes, especificidades de ordem temporal (quando o ato se produz?) e espacial (onde se realiza?). Além disso, o ato de enunciação pressupõe um cotexto, quer dizer, seu entorno linguístico, constituído de um conjunto de atos de enunciação precedentes e consecutivos, para formar um discurso.

Embora Moeschler trate da refutação em uma perspectiva semântico-pragmática, acreditamos que sua análise poderia especificar, de forma ainda mais detalhada, os aspectos pragmáticos envolvidos na construção de sentido, permitindo a compreensão do dito por meio de sua enunciação, ou seja, considerando o contexto de enunciação com seus participantes, suas especificidades de ordem temporal e espacial e seu cotexto.

Outras marcas indicativas de refutação apontadas por Moeschler (1982) são: o verbo performativo “refutar”; locuções metalinguísticas do tipo “não é verdade” e “é falso”, com ou sem reiteração do conteúdo p, objeto da refutação; a refutação também pode ser marcada por um lexema, como, por exemplo, o substantivo “erro”, que pode aparecer isoladamente ou em um enunciado pleno do tipo “você cometeu um erro”; conectores que indicam ou confirmam o valor refutativo do ato ilocutório, tais como os conectores argumentativos “ao contrário” e “até mesmo”; e os conectores fáticos, a saber: “pense”, “escute”, “observe”.

Às formas já identificadas por Moeschler (1982), acrescentamos lexemas diversos indicativos de refutação no discurso acadêmico, tais como: *escassez, modesta, limitada, erro*, entre outros, e também expressões, como: *tem sido menos contemplado, pouco explorado, carece de mais atenção, ainda é modesta, carece de obras de referência, ainda são poucos os estudos, são escassos os estudos, comete erro, escassez de abordagens e produção intelectual limitada*.

Além dessas formas, acrescentamos algumas estruturas concessivas, as quais são muito recorrentes, entre outras construções, no ato de refutar: *embora [...], não existem [...]; embora [...], ainda não [...]; apesar de [...], nada ainda [...]; apesar de [...], ainda não [...]; [...], entretanto; [...], contudo; [...], no entanto*.

Na próxima seção, apresentamos uma estrutura prototípica da refutação no discurso acadêmico.

3.2 Estrutura composicional da refutação

Como já salientamos, a ideia de refutação aqui estudada segue os postulados teóricos de Moeschler (1982), que, por sua vez, parte da concepção de negação de Ducrot (1981), em colaboração com Barbault.

Vários exemplos foram apresentados, anteriormente, no texto, para mostrar o fenômeno da refutação. Na perspectiva da concessão, outro exemplo discutido por Moeschler (1982) diz respeito a um contexto no qual se busca contratar alguém inteligente para assumir determinada função em uma empresa que prima pela excelência. Assim, da sequência – *Ele é inteligente, mas desorganizado*, é possível depreender os seguintes movimentos: ao colocar a verdade de *p*, informando que ele é inteligente, aponta-se para uma conclusão (*r*), como, por exemplo, pode-se contratá-lo para a função; por outro lado, ao afirmar *mas q*, invalida-se a conclusão (*r*) anterior, com um argumento mais forte – ele é desorganizado –, e aponta-se para a conclusão inversa (*não-r*), como não se pode contratá-lo, por exemplo. Dois tipos de relação são estabelecidos do movimento *mas q* (ele é desorganizado): primeiro, uma relação de inferência de *p* a *r* e de *q* a *não-r*; segundo, uma relação de contradição entre *r* e *não-r*.

Verifica-se, portanto, que o tipo de concessão efetuada pela sequência *p mas q* é de natureza argumentativa, já que realiza pelo menos dois atos de argumentar: um ato de argumentar por *r* e outro de argumentar por *não-r*.

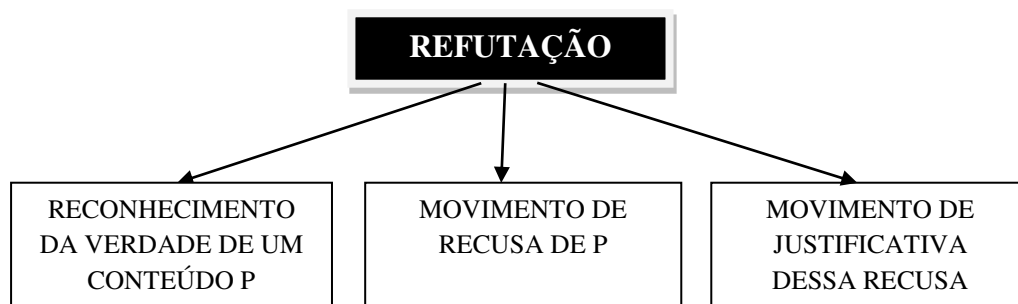
De acordo com Ilinca (2009), pode-se definir a refutação como um ato reativo argumentativo de oposição, o qual pressupõe aquele a quem se destina a refutação, presente na situação, sendo uma comunicação oral, ou implícito, no caso da comunicação escrita. Como ato reativo, pressupõe um ato de asserção prévio ao qual se opõe, de forma que se instaura uma relação de contradição entre o conteúdo da refutação e aquele da asserção precedente, o que significa que há um desacordo entre os atores da troca verbal.

Para Loisier (1989), refutar é apresentar um argumento para rejeitar ou para bloquear o movimento argumentativo que levaria a determinada conclusão. Argumenta a estudiosa que o aspecto refutativo de certos enunciados está ligado à aparição de morfemas, como “no entanto”, por exemplo, e que, nesses casos, o locutor se identifica com um enunciador que sinaliza sua posição de recusa.

A partir das definições apresentadas e dos dados que emergem do *corpus* desta tese, podemos organizar uma estrutura prototípica do fenômeno da refutação com três movimentos como constitutivos desse fenômeno: reconhecimento de uma asserção prévia ou da verdade de um conteúdo *p*, esteja ela/ele explícita ou não na superfície do texto; um movimento de recusa, no qual se declara o desacordo; e o movimento de justificativa dessa recusa, por meio do qual se busca a adesão do interlocutor. Estes dois últimos compõem o que Moeschler e Spengler (1982) chamam de movimento de argumentar. O movimento de justificativa, como forma de levar o leitor a aderir à tese defendida, mostra-se relevante em virtude de características do próprio discurso acadêmico. A justificativa não só auxilia na argumentação e, de certa forma, explica a recusa, como também faz parte de um acordo tácito da comunidade discursiva.

Chamamos a atenção, contudo, para os riscos da ideia de abstrair alguns aspectos para viabilizar a demarcação de uma estrutura prototípica, haja vista a dinamicidade da língua e as estruturas que, de repente, dada uma situação discursiva muito particular, são engendradas para configurar novas formas de dizer e que nem sempre são previsíveis ainda em decorrência de situações discursivas específicas. Por outro lado, não podemos desconsiderar a grande recorrência de uma estrutura para manifestar o fenômeno da refutação no discurso acadêmico. A ciência nos impõe a demarcação do fenômeno para melhor analisá-lo, o que não necessariamente aponta para o engessamento, mas simplesmente para o fato de que, em muitas situações, e, neste caso, em especial, no discurso acadêmico, o fenômeno em questão se manifesta recorrentemente por meio dessa estrutura.

Diante do exposto, o modelo prototípico da manifestação da estratégia da refutação no discurso acadêmico pode ser assim organizado:



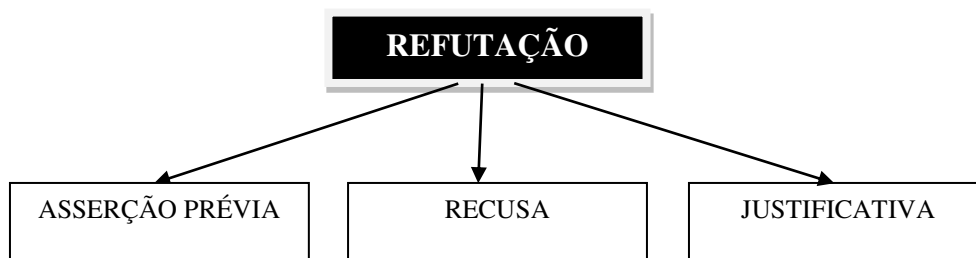
Para a análise da manifestação da estrutura da refutação nas introduções de teses de doutorado, reorganizamos a estrutura, definindo o *conteúdo p* como asserção, tendo em vista a sua recorrência no *corpus* analisado. Contudo, compreendemos que pode acontecer de

o elemento retomado para refutar não ser, necessariamente, uma asserção, já que a língua dispõe de formas diversas para manifestar posicionamentos.

Nossa posição de assumir a asserção como elemento inicial da refutação, neste estudo, está de acordo com os postulados teóricos de Tutescu (2003), para quem a refutação é um ato reativo que pressupõe sempre um ato de asserção prévio ao qual ela se opõe. Ainda segundo a autora, se a relação existente entre o conteúdo de uma refutação e aquele da asserção que lhe precede é uma relação de contradição, isso indica que existe um desacordo entre os interlocutores, embora a refutação possa se instaurar também polifonicamente, com a manifestação de uma relação contraditória entre dois pontos de vista. Para Villemin, “estudar fenômenos de refutação, é estudar as asserções que lhes são prévias, pois delas depende inteiramente o ato de refutação.”¹⁶ (VILLEMIN, 2011, p. 26, tradução nossa).

Ressaltamos, todavia, que a asserção pode estar presente ou não na superfície do texto. No caso de não estar explícita, ela pode ser inferida do contexto de enunciação.

Sobre os demais elementos constitutivos da refutação, apenas sintetizamos suas formas, sem risco de cometer equívocos, haja vista que podem ser recuperados no texto. Assim, utilizamos, nos quadros analíticos, as seguintes formas: recusa, para o movimento de recusa de *p*; e justificativa, para o movimento de justificativa da recusa.



Esta estrutura foi investigada nas introduções de teses, com a manifestação dos seguintes elementos: asserção prévia (reconhecimento de um conteúdo *p*), com a proposição afirmativa ou negativa, passível de ser verdadeira ou falsa, enunciada previamente e alvo da contraposição que se lhe impõe na tentativa de se estabelecer uma nova visão acerca de determinado assunto; recusa (um movimento de recusa), com a manifestação de posicionamento contrário, oposto a determinada proposição; e justificativa (movimento de

¹⁶ “Étudier des phénomènes de réfutation, c’est étudier les assertions qui leur sont préalables, car d’elles dépend entièrement l’acte de refutation.” (VILLEMIN, 2011, p. 26).

justificação dessa recusa), com o ato ou efeito de apresentar razões para explicar e/ou confirmar determinada asserção, apresentar fundamento para determinado posicionamento.

Buscamos, neste capítulo, delinear um percurso teórico, visando esclarecer a concepção de refutação de Moeschler (1982) e a correlação concessão/refutação de Moeschler e Spengler (1982). Além desses aportes teóricos, chamamos a atenção para mais dois aspectos imprescindíveis à nossa pesquisa, quais sejam: outras manifestações linguísticas que realizam a refutação e a estrutura composicional da refutação que foi submetida aos dados na análise.

O capítulo seguinte trata dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

4 METODOLOGIA

“Um dado ato de linguagem pressupõe que nos interroguemos a seu respeito sobre as diferentes leituras que ele é suscetível de sugerir.”

(Patrick Charaudeau)

Nesta seção, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa, os quais nos permitiram compreender o fenômeno levantado acerca da refutação no discurso acadêmico da área de linguística, tendo em vista os objetivos delineados. Assim, adotamos um método visando à verificabilidade das questões aqui levantadas, já que, sob a ótica da ciência, é necessário proceder de forma organizada, de acordo com um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos com vistas a alcançar o conhecimento. (GIL, 1987).

4.1 Caracterização da pesquisa

Considerando o percurso delineado e a abordagem metodológica, caracterizamos nossa pesquisa como de caráter indutivo, uma vez que parte da experiência de casos particulares à generalização, ou seja, às leis e teorias. (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Ao apresentarem considerações acerca do método indutivo, Lakatos e Marconi (2003) assinalam que a indução se realiza em três etapas: observação e análise do fenômeno; descoberta da relação que se estabelece entre os fenômenos por meio da comparação, passando ao agrupamento dos fenômenos da mesma espécie; e generalização dessas relações, culminando com uma classificação, a partir das relações observadas. Assim procedemos para a consecução desta pesquisa: primeiro, identificamos a refutação; em seguida, categorizamos; e, por fim, estabelecemos algumas generalizações, com base nas indicações dos dados.

A seleção das teses e, especificamente, dos capítulos introdutórios para a análise, totalizando oitenta textos, mostra um recorte de um universo maior, cujos resultados podem apontar para uma tendência do fenômeno da refutação, neste estudo, no que diz respeito à manifestação de uma estrutura prototípica, aos marcadores de recusa e aos efeitos de sentido que emergem do discurso e que, sobretudo, dão a ideia de oposição, configurando, dessa forma, a estratégia da refutação.

A preocupação com aspectos centrados na interpretação dos dados, no aprofundamento das questões levantadas, revela que predomina a abordagem de natureza qualitativa.

Na próxima seção, esclarecemos como procedemos para a constituição e delimitação do *corpus*.

4.2 Constituição e delimitação do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por capítulos introdutórios de teses de doutorado de dezesseis programas de pós-graduação da área de linguística, disponibilizadas na mídia eletrônica, no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, site <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Os programas de pós-graduação foram selecionados de acordo com a avaliação realizada pela CAPES, triênio 2011/2012/2013. Ao todo, foram avaliados 209 programas de mestrado e doutorado da área de Letras/Linguística, com conceitos entre 3 e 7. Dentre esses, foram 42 programas de nível doutorado, com conceitos 5 (29 programas), 6 (9 programas) e 7 (4 programas). Além dos conceitos 5, 6 e 7, consideramos, ainda, apenas os programas cujos estudos faziam referência a aspectos linguísticos (Linguística, Estudos Linguísticos, Estudos da Linguagem, Linguística e Letras, Linguística Aplicada, Linguística e Língua Portuguesa, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Com isso, do total de 42, trabalhamos com 16 programas, já que 26 deles concentravam seus estudos em Letras, Língua Portuguesa, Filologia e Língua Portuguesa, Estudos da Tradução, Literatura, Literatura Brasileira, Literatura e Cultura, Estudos de Literatura, Estudos Literários, Teoria e História Literária, Literatura, Cultura e Contemporaneidade, conforme denominações utilizadas pela CAPES¹⁷.

No quadro 2, apresentamos os programas de pós-graduação selecionados para a coleta das teses.

¹⁷ CAPES (2014).

Quadro 2 – Programas de pós-graduação selecionados para a coleta das teses

ORD	NOME DO PROGRAMA	SIGLA DA IES	NOME DA IES	NÍVEL AVALIADO	NOTA FINAL 2013
01	Linguística	UFC	Universidade Federal do Ceará	DO	5
02	Estudos Linguísticos	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	DO	6
03	Linguística	UFPB/JP	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	DO	5
04	Estudos da Linguagem	UEL	Universidade Estadual de Londrina	DO	5
05	Linguística	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	DO	5
06	Estudos da Linguagem	PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	DO	5
07	Linguística e Letras	PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	DO	6
08	Linguística Aplicada	UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos	DO	5
09	Linguística	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	DO	6
10	Linguística	USP	Universidade de São Paulo	DO	7
11	Linguística	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO	7
12	Linguística Aplicada	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	DO	6
13	Linguística e Língua Portuguesa	UNESP/ARA	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	DO	6
14	Estudos Linguísticos	UNESP/SJRP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/São José do Rio Preto	DO	5
15	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	DO	5
16	Estudos de Linguagem	UFF	Universidade Federal Fluminense	DO	5

Fonte: organizado pela autora com dados da planilha de notas finais da Capes, triênio 2011/2012/2013.

Os dados que serviram de objeto de análise foram definidos da seguinte forma: as teses são de domínio público; o idioma das teses é o português; o *corpus* tem amostras de um período de 5 anos (de 2011 a 2015); as teses escolhidas são da área de Linguística; são 80 teses, constituindo um total de 80 textos; para a composição do *corpus* foi realizado um recorte, considerando-se, para efeito de análise, apenas o capítulo introdutório, tendo em vista o objeto de estudo.

Três critérios foram previamente definidos para a escolha do *corpus*: a) textos acadêmicos da área da Linguística; b) textos acadêmicos de grau nível doutorado; e c) textos acadêmicos de programas de pós-graduação¹⁸ cujo conceito Capes seja 5, 6 ou 7. Tais critérios se justificam da seguinte forma:

¹⁸ Esclarecemos que, no período de coleta das teses, um dos dezesseis programas de pós-graduação apresentava um problema em seu repositório de teses, o que nos levou a contatar a bibliotecária para o acesso às referidas

- a) Área do conhecimento (Área Básica) – Linguística: como membros da área de Linguística, e considerando o caráter exequível da nossa pesquisa e a necessidade de delimitação, acreditamos que podemos trazer uma contribuição às discussões acerca da argumentação no discurso acadêmico dessa área, mais especificamente no que diz respeito ao fenômeno da refutação. Para tanto, consideramos a organização hierárquica da Capes, compreendendo o 2º nível, que corresponde à área básica, pertencente à Grande área: Linguística, Letras e Artes;
- b) Textos acadêmicos de grau nível doutorado: pelo grau de exigência na elaboração da tese, já que se trata de um trabalho acadêmico *stricto sensu*, que deve apresentar uma contribuição inédita para a área do conhecimento, acreditamos que, por essas condições, esses textos sejam favoráveis à identificação e análise do fenômeno da refutação;
- c) Conceito Capes (5, 6 e 7): os conceitos também foram decisivos para a escolha, no sentido de delimitar o *corpus*, diante do grande número de programas de pós-graduação em linguística no Brasil, e no sentido de serem, de certa forma, programas de referência pelos conceitos atingidos.

Sobre a constituição do *corpus*, embora o texto acadêmico tese de doutorado esteja imbricado de raciocínios diversos visando à persuasão e ao convencimento, e todo o corpo do texto seja imprescindível ao empreendimento argumentativo que se constrói desde o início até o final do texto, trabalhamos apenas com o capítulo introdutório, procedendo, ainda, a um recorte, com a seleção dos trechos constitutivos de atos de linguagem, que se materializam por meio da articulação dos elementos negativo e argumentativo, já que o ato ilocutório de refutação envolve dois movimentos: o de negar, em que é declarado o desacordo; e o de argumentar, em que é apresentada a justificativa para a negação, quando assim se manifestar a estrutura composicional. Além disso, também adicionamos trechos denominados elementos encadeadores e elementos ratificadores, os quais antecedem e sucedem, respectivamente, a estratégia de refutação. Foram estes trechos, os quais, mapeados e extraídos dos textos em questão da área de Linguística, que constituíram o material de análise da nossa pesquisa.

Mas por que a escolha pelo capítulo introdutório de teses de doutorado? Na verdade, duas questões estão envolvidas nessa opção: uma prática e uma teórica. A primeira

teses, completando, assim, nosso *corpus*. Contudo, informamos que tivemos muita dificuldade em conseguir esses dados e que a colaboração da referida bibliotecária foi fundamental, uma vez que ela precisou fazer ampla pesquisa no *backup* da biblioteca para identificar e conseguir baixar teses de acordo com os dados solicitados, conforme os critérios apresentados no parágrafo seguinte, como, por exemplo, o período de 2011 a 2015. Diante das dificuldades, informamos que o ano considerado é aquele da defesa da tese e não o da publicação no repositório, uma vez que pode ocorrer de uma tese ser defendida no final de um ano e sua publicação no repositório ser efetivada somente no ano seguinte.

delas está ligada diretamente à justificativa do projeto de pesquisa, no sentido de que a introdução é uma extensão daquela e como tal cumpre justificar, mostrar a relevância da pesquisa pretendida. Por outro lado, a escolha encontra justificativa, em parte, na nossa dissertação de mestrado¹⁹, como um estudo complementar e ampliado na tentativa de compreender melhor essa seção de um texto maior, sobretudo na compreensão do seu teor refutativo.

Entre as contribuições teóricas pela escolha do texto acadêmico, destacamos, primeiramente, Swales (1990), com as investigações sobre o artigo de pesquisa e a elaboração do modelo CARS, sobretudo com a identificação de um movimento retórico de refutação, entre outros movimentos retóricos recorrentes na introdução desse gênero, e também Charaudeau (2014), que discute a dificuldade e a complexidade de tratar o Modo de Organização Argumentativo quando comparado ao Modo de Organização Narrativo, já que, para o teórico, enquanto o narrativo confronta-se com uma forma de realidade visível e tangível, o argumentativo está atrelado apenas ao saber humano, considerando a experiência humana, por meio de operações de pensamento, aspecto inerente também à refutação. Ressalto ainda, como contributo aos estudos da refutação, as considerações de Sousa (2014) acerca da ocorrência prototípica da refutação em textos dialogais, sendo particularmente frequente em contextos favoráveis às interações de caráter mais polêmico, como ocorre, por exemplo, no discurso político, jurídico ou, ainda que em termos diversos, no discurso didático, embora seja possível também em textos monologais, nesse caso, quando se convoca o discurso de um outro locutor, refutando-o, com destaque para questões concernentes à polifonia da enunciação e às intenções de ordem argumentativa.

A seguir, apresentamos uma breve consideração sobre o discurso acadêmico, do qual extraímos dados para as questões e reflexões desta pesquisa.

4.3 O discurso acadêmico

Segundo Hyland (2009), e de acordo com a visão representada mais fortemente pelas ciências naturais, o discurso acadêmico constitui uma forma privilegiada de argumentação no mundo moderno, oferecendo um modelo de racionalidade e visto como dependente da demonstração da verdade absoluta, evidência empírica ou lógica sem falhas,

¹⁹ BARROS, Marcilene Gaspar. (Re)escrita da seção justificativa do projeto de pesquisa por escritores iniciantes. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

além de fornecer uma descrição objetiva do que é, realmente, o mundo natural e humano, o que o distingue do socialmente contingente. Ainda conforme o referido teórico, subjacente a este modelo realista, está a ideia de que o conhecimento é construído sobre a experiência, indução, replicação e falseabilidade, de forma que os trabalhos científicos são vistos como persuasivos porque comunicam verdades que emergem de nosso acesso direto ao mundo externo.

Contudo, argumenta Hyland (2009), os métodos científicos fornecem bases menos confiáveis para a prova do que comumente suposto. Embora a experiência forneça elementos para se confiar na indução, como, por exemplo, acreditar que o ônibus passará em um determinado horário se tiver passado nesse mesmo horário na semana anterior, alguns estudiosos tecem críticas a essa visão, argumentando que a indução oferece probabilidade em vez de prova. Nessa perspectiva, a partir de observações e declarações gerais sobre casos não observados, os cientistas levantam questões e introduzem a incerteza.

Os estudos de Hyland, realizados ao longo dos últimos anos, acerca do papel da interação na persuasão acadêmica, cujo *corpus* é composto por artigos de pesquisa de diferentes disciplinas, mostram informações sobre a frequência de itens e como eles são usados, e apontam para preferências sistemáticas na forma como membros de diferentes disciplinas usam a linguagem em seus argumentos, além de reflexões sobre como os escritores veem seus leitores e suas disciplinas.

Essas considerações apontam para a necessidade de aprofundar a discussão em torno da construção da argumentação no discurso acadêmico, já que a adesão ou não às proposições dá-se na maneira como se constrói o diálogo entre autor e leitor. Tal diálogo se estabelece no dizer do autor e se constrói a partir das escolhas dos recursos linguísticos, responsáveis por projetar uma intencionalidade. (CARIOCA, 2011). Dessa forma, busca-se atuar sobre seu interlocutor, transformando suas convicções, a partir de regras preconcebidas e aceitas pela comunidade científica.

Diante da preocupação em compreender a relação autor/leitor e a argumentação subjacente às interações que se estabelecem no texto, muitos estudos têm ampliado as discussões em torno do discurso acadêmico e contribuído para a temática em questão, seja esclarecendo alguns aspectos, seja levantando novas questões de pesquisa. (CORACINI, 1991; SILVA, 2009; REZENDE; HEMAIS, 2004; BERNARDINO, 2007; MORITZ; DELLAGNELO, 2008; CORTES, 2010; CARIOCA, 2011). Uma parte desses estudos revela que a manifestação da subjetividade constitutiva do discurso acadêmico, entendida como

relatividade, dependência do seu construtor, dado o caráter provisório da ciência, objetiva também interferir no interlocutor, em suas representações ou convicções, provocando transformações (CORACINI, 1991).

Ao falar sobre a exposição dos fatos pelo pesquisador e a manifestação da sua subjetividade, Coracini assevera que

[...] o objetivo da ciência tem sido, não “descobrir”, mas construir o conhecimento humano com base na sistematização, na organização dos fatos que se entrelaçam e se relacionam. Captar essas relações é tarefa do cientista que, inserido num determinado contexto histórico-social, partilha com outros cientistas a crença num paradigma, em normas prescritivas que lhe possibilitam “ver” desta ou daquela maneira os fatos, os seres, os fenômenos naturais. (CORACINI, 1991, p. 27).

Nesse modo de ver e expor fatos, o cientista atua de maneira ativa, especulativa e analítica, constituindo-se sujeito de um jogo científico, cujas ideias estão sujeitas à refutação. Aqui, entra em cena o caráter provisório da ciência, responsável por avanços, haja vista também que as ideias expostas são resultantes da criação humana e estão, de alguma forma, relacionadas também à subjetividade do pesquisador. (CORACINI, 1991).

A crença num paradigma conduz o sujeito a elaborar um texto eminentemente argumentativo, cujo objetivo é convencer, angariar adeptos dentre os seus prováveis leitores, membros da mesma comunidade discursiva, e, para isso, utiliza, na tessitura do texto, diversos elementos disponíveis na língua. (CORACINI, 1991).

A escrita acadêmica, assim como qualquer outro tipo de escrita, só é eficaz quando os escritores usam convenções que os outros membros da comunidade consideram familiares e convincentes (HYLAND, 2009). Nessa visão, o processo de escrita envolve a criação de um texto já esperado pelo leitor, que o lê com base em suposições sobre o que o escritor quer dizer, de forma que a coerência é construída na relação que se estabelece entre o leitor e o escritor. Recomenda-se, portanto, que os escritores busquem usar convenções que outros membros de sua área irão reconhecer e aceitar. Devido a isso, a análise de gêneros do discurso tornou-se uma ferramenta central para identificar recursos de linguagem específicos de determinados grupos. Hyland (2009) mostra, por meio de resultados de trabalhos realizados ao longo de vários anos, como algumas convenções de escrita são usadas em diferentes disciplinas e o que elas podem revelar de especificidades sobre o trabalho em cada uma delas.

A visão de que a escrita acadêmica é persuasiva é amplamente aceita no cenário atual. Exatamente como se alcança isso, contudo, é mais controverso, e levanta uma série de questões importantes. Além das questões em torno do viés persuasivo, são levantadas

questões que dizem respeito à relação entre a realidade – e considerações a respeito desta –, a eficácia da indução lógica e o papel das comunidades sociais na construção do conhecimento. (HYLAND, 2009).

Conforme Hyland (2009), os linguistas de *corpus* têm sido particularmente ativos, enfatizando a importância da retórica na persuasão acadêmica. Além disso, destaca o estudioso, focalizando as características interpessoais da linguagem, que as diferenças nos discursos disciplinares dizem muito sobre o modo como o conhecimento acadêmico é construído socialmente.

Para Hyland (2009), o conceito de especificidade é, talvez, o conceito mais central no ensino de línguas e na análise do discurso na atualidade, e diz respeito a como a linguagem varia em diferentes contextos, mostrando padronizações típicas e características marcantes da escrita acadêmica, com evidências de variação linguística em todas as disciplinas. Essa variação pode ser vista, por exemplo, na escrita de alunos de campos semelhantes, como enfermagem e obstetrícia, que apresentam dados muito diferentes, apontando para especificidades de cada disciplina. O estudo do vocabulário mostra que a terminologia varia muito entre as disciplinas e que, mesmo quando são utilizadas as mesmas palavras, estas têm frequências e significados diferentes em disciplinas específicas. Isso também foi identificado na pesquisa sobre retórica contrastiva, chamando a atenção para a especificidade cultural nas preferências retóricas e revelando a influência de aspectos relacionados à língua e aos conhecimentos prévios no modo de organização das ideias e dos argumentos na escrita.

As pesquisas sobre especificidade mostram que os escritores fazem escolhas muito diferentes, com uma variação considerável identificada na análise de artigos de pesquisa e em livros didáticos.

A ideia de disciplina tornou-se importante à medida que os escritores passaram a ser mais sensíveis às formas como os gêneros são escritos e respondidos por indivíduos que agem como membros dos grupos sociais. As disciplinas podem ser vistas como formas específicas de fazer coisas, como maneira de usar a linguagem para se envolver com os outros em formas reconhecidas e familiares. Textos acadêmicos são sobre persuasão e isso envolve fazer escolhas para argumentar de forma a se encaixar nas hipóteses, métodos e conhecimentos da comunidade. Nesse sentido, para fazer parte de uma disciplina, é necessário ser capaz de se envolver em tal prática e, em particular, em seu discurso. As disciplinas organizam os trabalhos dentro de estruturas mais amplas de crenças e fornecem convenções e expectativas que tornam os textos significativos. (HYLAND, 2009).

Nas ciências, novos conhecimentos são aceitos por meio de provas experimentais. A redação científica reforça isso, destacando uma lacuna no conhecimento, apresentando uma hipótese relacionada a esta lacuna e, em seguida, os resultados experimentais para sustentar isso no formato padrão Introdução-Métodos-Resultados-Discussão. As humanidades, como Literatura, História e Filosofia, por exemplo, por outro lado, em grande parte, dependem de estudos de caso e narrativas quando os posicionamentos defendidos são aceitos em virtude da força dos argumentos utilizados. As Ciências Sociais se situam entre estes dois extremos. Disciplinas como Sociologia, Economia e Linguística Aplicada têm, parcialmente, adotado métodos das ciências, mas, ao aplicá-los aos dados humanos, elas têm que dar muito mais atenção à interpretação explícita desses campos. Em outras palavras, o discurso acadêmico ajuda a dar identidade a uma disciplina. Isso significa que é necessário compreender as formas distintas de fazer perguntas, abordar a literatura, criticar ideias e apresentar argumentos, para poder ajudar os alunos a participar ativamente em seu aprendizado. (HYLAND, 2009).

De forma geral, os trabalhos destacam que a argumentação do discurso científico se manifesta na escolha dos recursos linguísticos mobilizados pelo autor, e que, de acordo com a disciplina, os recursos utilizados variam nas formas do dizer.

Considerando o disposto no guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará, a tese de doutorado, “documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico elaborado com base em investigação original, de tema único e bem delimitado” (UFC, 2017, p. 11), caracteriza uma dessas formas de dizer do discurso científico.

Na próxima seção, tratamos da introdução, capítulo inicial da tese de doutorado, de onde retiramos dados para nossa pesquisa.

4.4 A introdução da tese de doutorado

De acordo com a Norma Brasileira - NBR 14.724, revisada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em 2011, a introdução, considerada elemento textual fundamental do trabalho acadêmico – no caso específico deste estudo, da tese de doutorado –, constitui parte inicial do texto, onde devem constar a delimitação do assunto tratado, objetivos da pesquisa e outros necessários para situar o tema do trabalho.

Os manuais ou regimentos de orientação para a escrita de trabalhos acadêmicos das universidades e/ou programas de pós-graduação são claros quanto às exigências e rigor

para a escrita da tese, requisito para a obtenção do grau de doutor. Segundo consta em tais manuais, entre outros aspectos, a tese deverá apresentar contribuição original e relevante ao desenvolvimento da área de conhecimento à qual está vinculada.

Considerando que a introdução desempenha importante papel na apresentação e construção do objeto de estudo, já apontando para a originalidade e relevância, e tendo em vista, ainda, a exequibilidade da nossa pesquisa, por isso o recorte do capítulo introdutório para análise neste estudo, trazemos breves considerações acerca das normas que regem a escrita da introdução. Os documentos, sejam eles regimentos, sejam guias de normalização, fazem referência a vários aspectos responsáveis por situar o leitor quanto ao tema, à natureza do trabalho, entre outros, conforme verificamos nos seguintes trechos:

Tem como finalidade dar ao leitor uma visão concisa do tema investigado, ressaltando-se: o assunto de forma delimitada, ou seja, enquadrando-o sob a perspectiva de uma área do conhecimento, de forma que fique evidente sobre o que se está investigando; a justificativa da escolha do tema; os objetivos do trabalho; o objeto de pesquisa que será investigado durante o transcorrer da pesquisa. (UFC, 2017, p. 46).

Parte em que o autor apresenta seu trabalho como um todo. Deve conter informações: a) estabelecer o assunto de forma sucinta sem deixar dúvidas, evidenciando o período de abrangência da pesquisa realizada, com informações sobre a natureza e a importância do tema; b) objetivos, finalidade e a justificativa do trabalho; c) destacar os principais tópicos do trabalho objetivando situar o tema do trabalho. (UNICAMP, 2009, p. 21).

É a apresentação do trabalho e deve indicar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do trabalho. Deve indicar o tema da pesquisa de maneira clara e simples, apresentar a metodologia do trabalho e fazer rápidas referências a trabalhos anteriores, que tratem do mesmo assunto. (UFRJ, 2014, p. 28).

Na introdução deve constar a delimitação do tema tratado, os objetivos da pesquisa e todos os elementos que o autor julgar necessários para situar o tema de sua pesquisa. (PUC/RIO, 2015, p. 44).

Parte inicial do trabalho que fornece uma visão global da pesquisa realizada, apresentando o tema, a delimitação do assunto abordado e a justificativa. Deve incluir a apresentação do problema específico da pesquisa, os objetivos, a(s) hipótese(s) e outros elementos necessários para situar o tema do trabalho. (UNISINOS, 2017, p. 18).

Os documentos ratificam o que já está determinado na ABNT e alguns deles apresentam pequenas ampliações com base no que a universidade espera, além de mais informações no sentido de tornar a linguagem mais clara ao leitor. Entretanto, nenhum deles faz referência à refutação propriamente dita. Observamos, contudo, que, sendo a refutação um aspecto mais específico do capítulo introdutório, não é objetivo dos referidos materiais abordá-la, mas explicar, de forma geral, o que se espera desse capítulo. No entanto, os

manuais de redação acadêmica devem, sim, fazer referência à refutação, tendo em vista o importante papel dessa estratégia no discurso acadêmico.

Lakatos e Marconi (2003) apresentam as partes que compõem a tese de doutorado, incluindo a introdução como uma parte fundamental do texto, juntamente com o desenvolvimento e a conclusão. Para as referidas autoras, a introdução é composta dos seguintes tópicos:

- a) Delimitação do tema: a ideia central do trabalho deve ser exposta de modo claro, objetivo e preciso.
- b) Delimitação: nos casos em que o tema é apresentado como problema ou indagação, pode-se, na introdução, levantar uma ou mais questões cuja resposta será explicitada no decorrer da exposição. Estabelecem-se limites em relação ao assunto, à extensão, ao prazo etc. O universo ou a população deve ser bem especificado.
- c) Localização no tempo e no espaço: tanto nos trabalhos teóricos quanto nos que se voltam para atividades práticas é importante que o pesquisador estabeleça limites no tempo e no espaço. Isto porque se torna impossível conhecer e analisar dados referentes a um período muito longo ou área muito extensa. O espaço físico precisa ser decididamente considerado.
- d) Justificativa da escolha: a justificativa deve focar um ou mais dos seguintes aspectos: relevância do estudo para a ciência, esclarecimentos de aspectos obscuros, complementação de estudos anteriores, contribuição para a solução de problemas, originalidade, importância, viabilidade e disponibilidade.
- e) Objetivos: a formulação dos objetivos significa definir com precisão o que se visa com o trabalho sobre dois aspectos: geral e específico. O objetivo geral é relacionado à ideia central que serve de “fio condutor” no estudo proposto de fenômenos e eventos particulares; encontra-se ligado à compreensão geral do todo, vinculando-se diretamente à própria significação da tese que se propôs defender e explicar. O objetivo específico, em âmbito mais restrito, compreende etapas intermediárias, que, sob aspectos instrumentais, permite o objetivo geral.
- f) Definição dos termos: trata-se do esclarecimento dos termos ou conceitos utilizados, dando a definição correta ou o ponto de vista adotado. Quando o autor não encontra uma terminologia apropriada, deve construir um sistema conceptual próprio e adequado, explicitando sua operacionalidade.
- g) Indicação da metodologia: exposição dos métodos de abordagem e de procedimentos, assim como das técnicas utilizadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 246-247).

Mais uma vez, ratificamos que as orientações não fazem, explicitamente, referência à refutação como condição necessária ao texto da introdução. Contudo, a própria justificativa, apontada por Lakatos e Marconi (2003), de certa forma, já fornece indicativos quando fala da relevância para a ciência e da complementação de estudos anteriores, de forma que, neste último caso, há, frequentemente, a identificação de lacunas, com o uso da estratégia de refutação, embora nem toda lacuna seja, necessariamente, estabelecida a partir da estratégia de refutação.

Explicitamos, a seguir, os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, esclarecemos o percurso teórico-metodológico delineado para a realização da pesquisa, a partir dos objetivos propostos e das hipóteses formuladas.

Visando à exequibilidade da pesquisa, propomos os seguintes objetivos específicos: i. identificar a estrutura composicional da refutação em introduções de teses de doutorado da área de linguística; ii. verificar, no discurso analisado, as marcas linguísticas responsáveis por instaurar a ideia de recusa, de oposição, as quais ajudam a configurar a refutação no discurso acadêmico da área de linguística; e iii. analisar os efeitos de sentido depreendidos do *corpus* por meio da noção de polifonia linguística (DUCROT, 1987), ou seja, com a identificação das diferentes vozes que emergem dos enunciados.

Consoante aos objetivos específicos, formulamos as seguintes hipóteses: i. embora Moeschler e Spengler (1982) apresentem uma estrutura composicional, a qual denominamos prototípica, e ainda que tal estrutura se manifeste no discurso acadêmico, de forma geral, a materialização da refutação no discurso em questão apresenta singularidades, as quais emergem em função de coerções do próprio discurso acadêmico; ii. é possível identificar o uso recorrente de marcas linguísticas constitutivas de estratégias concessivas, responsáveis por instaurar recusa parcial à asserção prévia; iii. os efeitos de sentido podem ser equacionados recorrendo-se à noção de polifonia linguística (DUCROT, 1987) para a identificação das diferentes vozes que emergem dos enunciados.

Os procedimentos adotados visaram à organização e geração dos dados, quais sejam: compilação do *corpus*; formatação do *corpus* (capítulo introdutório) para adequação à identificação dos trechos com marcadores de refutação; marcação do *corpus* com anotação referente à autoria e à fonte do texto; e mapeamento dos trechos com marcadores de refutação (MOESCHLER, 1982; MOESCHLER; SPENGLER, 1982).

Para a identificação dos dados, submetemos as oitenta introduções a um instrumental de análise que elaboramos, conforme o modelo apresentado na sequência. Esclarecemos, contudo, que temos ciência das limitações que tal procedimento pode implicar, uma vez que extrai porções de um texto maior, cujo sentido se estabelece na correlação de todas as partes que o compõem. Por outro lado, compreendemos a necessidade de assim proceder para viabilizar a pesquisa.

Quadro 3 – Quadro norteador para coleta de dados

Elementos antepostos encadeadores da refutação		
Refutação		
Elementos pospostos ratificadores da refutação		
Elementos constitutivos da estratégia da refutação		
Asserção prévia	Recusa	Justificativa
Marcas indicativas de recusa		

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A marcação do *corpus* é composta dos seguintes dados: I – refere-se ao capítulo de introdução; T – refere-se ao texto tese de doutorado; número que vai de 01 a 80 – corresponde à classificação numérica dos textos analisados; A – corresponde ao ano de defesa da tese. Dessa forma, preservamos a identidade dos autores e dos programas de pós-graduação. Temos, portanto, a seguinte configuração: IT01A11, que significa introdução da tese de doutorado 01, defendida no ano de 2011.

Após essas etapas, procedemos à análise focada nos marcadores de refutação, analisando exemplos variados de suas realizações, a partir dos pressupostos teóricos de Moeschler (1982) e Moeschler e Spengler (1982), sobretudo considerando a ideia de oposição, de contradição, além dos elementos encadeados na organização da refutação, os quais constituem a estrutura composicional, foco da primeira parte do exercício analítico aqui empreendido. Depois, analisamos, de forma mais minuciosa, as relações entre a negação, a concessão, o léxico (de forma mais ampla) e a refutação, seguida da análise dos efeitos de sentido, a partir da noção de polifonia linguística de Ducrot (1987).

Na sequência, buscamos explicitar as categorias de análise, articulando-as aos objetivos delineados.

4.5.1 *Categorias de análise*

4.5.1.1 *A estrutura composicional*

Para analisar a estrutura composicional da refutação, referente ao objetivo específico 1, buscamos identificar, no *corpus*, os seguintes elementos: i. reconhecimento da verdade de um conteúdo *p*; ii. invalidação do valor de *p* para uma certa conclusão; iii. justificativa para a negação do valor de *p* (MOESCHLER, 1982). Tal estrutura foi simplificada para: asserção prévia/recusa/justificativa. Além desses, incluímos outros elementos que atuam, indiretamente, na configuração da refutação: elementos encadeadores e elementos ratificadores. Nesse caso, nossa hipótese é que, embora haja a manifestação de uma estrutura composicional prototípica, a materialização da refutação, no discurso em questão, apresenta singularidades, as quais emergem em função de coerções do próprio discurso e da área de linguística. As singularidades dizem respeito à disposição espacial dos elementos constitutivos da refutação, à presença/ausência desses elementos na superfície do texto, além de elementos externos à estrutura composicional, responsáveis também, ainda que indiretamente, pela deflagração da refutação.

Vejam, inicialmente, como isso está configurado em (01) quanto à manifestação da estrutura prototípica:

- (01) Partindo desse enfoque, julgamos necessário que haja uma rediscussão dos critérios utilizados para a análise das funções discursivas desempenhadas pelos processos anafóricos, tendo em vista que, a nosso ver, o quadro de funções discursivas apresentadas pelos trabalhos da área, ainda que dê conta dos tipos de função encontrados em gêneros literários e jornalísticos, não recobre certas nuances de gêneros como, por exemplo, o anúncio. [...] nenhum quadro de funções dos processos referenciais estabelecido a priori pode encerrar em si mesmo todas as possibilidades funcionais de um texto de dado gênero, quando se tem em conta uma perspectiva sociocognitivo-discursiva. (IT05A15)

Da estrutura composicional do exemplo (01), no que diz respeito aos componentes negativo e argumentativo, observamos a presença dos dois componentes, ou seja, um de recusa, manifestado linguisticamente pelo marcador de negação *não*, seguido de um de justificação dessa recusa, conforme demonstramos a seguir.

Asserção prévia	Julgamos necessário que haja uma rediscussão dos critérios utilizados para a análise das funções discursivas desempenhadas pelos processos anafóricos.
--------------------	--

Como asserção prévia, inferimos que:

Já se discutiu sobre os critérios utilizados para a análise das funções discursivas desempenhadas pelos processos anafóricos.

- Contraposição [...] o quadro de funções discursivas apresentadas pelos trabalhos da área, ainda que dê conta dos tipos de função encontrados em gêneros literários e jornalísticos, não recobre certas nuances de gêneros como, por exemplo, o anúncio.
- Justificativa [...] nenhum quadro de funções dos processos referenciais estabelecido *a priori* pode encerrar em si mesmo todas as possibilidades funcionais de um texto de dado gênero, quando se tem em conta uma perspectiva sociocognitivo-discursiva. (IT05A15)

Em (01) podemos identificar marcas linguísticas indicativas do movimento de recusa por meio do uso do advérbio *não*, de forma que instaura, no texto, a oposição entre duas proposições: já se discutiu sobre os critérios utilizados para a análise das funções discursivas desempenhadas pelos processos anafóricos, contudo, o quadro de funções discursivas apresentadas pelos trabalhos da área *não* recobre certas nuances de gêneros como, por exemplo, o anúncio. A recusa se dá, formalmente, pela presença do *não*. Contudo, o sentido depreendido ocorre mediante as relações que se estabelecem entre os enunciados, tendo em vista as escolhas realizadas nos eixos sintagmático e paradigmático. A recusa não se dá de forma a anular o dito em sua totalidade, mas de reconhecer que os trabalhos da área não recobrem e não desvelam todos os aspectos ligados às funções discursivas desempenhadas pelos processos anafóricos.

Quanto ao reconhecimento da verdade de um *conteúdo p*, está implícita no próprio trecho em questão, cujo sentido pode ser identificado por meio da análise das escolhas lexicais e da própria avaliação manifestada na superfície do texto. Assim, ao afirmar “Julgamos necessário que haja uma rediscussão [...]”, subentende-se que já foi realizada uma discussão acerca do assunto. No entanto, o teor avaliativo impresso na necessidade de uma rediscussão, por exemplo, reforça a refutação de que algo ainda não está devidamente estipulado, o que, por sua vez, encontra justificativa na sequência do texto, com “[...] nenhum quadro de funções dos processos referenciais estabelecido *a priori* pode encerrar em si mesmo todas as possibilidades funcionais de um texto de dado gênero, quando se tem em conta uma perspectiva sociocognitivo-discursiva”. É preciso salientar que os termos e/ou expressões *nenhum*, *em si mesmo*, *todas*, garantem, ou, pelo menos, ajudam a explicitar o caráter de justificação.

Além disso, como já destacamos, outro aspecto observado nessa análise é que a negação não é total, ou seja, não se nega que tenha sido realizada a discussão em torno dos

critérios utilizados para a análise das funções discursivas, entretanto, nega-se parcialmente, de forma a dar a entender ao leitor que a discussão realizada ainda não é completa, indicando, portanto, uma lacuna e, conseqüentemente, a necessidade de mais estudos na área.

4.5.1.2 Marcas linguísticas indicativas de recusa

Para verificar, no *corpus*, as marcas linguísticas responsáveis por instaurar a ideia de recusa, de oposição, as quais ajudam a configurar a refutação no discurso acadêmico da área de linguística, referente ao objetivo específico 2, focamos nos marcadores de negação, considerados mecanismos linguísticos privilegiados de refutação, uma vez que explicitam a relação lógico-semântica de contradição (MOESCHLER, 1982).

Embora seja difícil categorizar as marcas linguísticas, considerando os efeitos de sentido que emergem dos enunciados em uma perspectiva semântico-pragmática, ainda assim tentamos verificar o papel da negação, da concessão e do léxico sob a perspectiva das marcas constitutivas (ou desencadeadoras) de oposição no ato de refutar. Todavia, compreendemos a impossibilidade de atribuir tal ideia apenas a essas marcas, já que a ideia de oposição é engendrada no enunciado em correlação com outros enunciados e não em uma única forma.

4.5.1.2.1 A negação

O exemplo (02), extraído de (01), já apresentado em 4.5.1.1, explicita a negação como instauradora da refutação. Contudo, outros elementos linguísticos utilizados pelo autor são convocados para auxiliar nessa refutação, uma vez que os efeitos de sentido se dão também nas relações que se estabelecem entre esses elementos.

Lembramos que esta discussão é ampliada no capítulo 5.

- (02) [...] o quadro de funções discursivas apresentadas pelos trabalhos da área, ainda que dê conta dos tipos de função encontrados em gêneros literários e jornalísticos, **não** recobre certas nuances de gêneros como, por exemplo, o anúncio. (IT05A15)

4.5.1.2.2 A concessão

Embora Moeschler (1982) apresente outros marcadores de refutação (verbo refutar, locuções metalinguísticas, lexemas e conectores), além da negação propriamente dita,

e tendo em vista as reflexões realizadas em torno da modalização/atenuação no discurso acadêmico e a hipótese levantada acerca do uso recorrente de estratégias concessivas, tratamos aqui de termos e/ou expressões que resultam em estratégias concessivas como forma atenuada de refutar.

A fim de identificarmos outros marcadores, apresentamos mais dois exemplos. Apesar de haver, no *corpus* analisado, uma grande diversidade de formas para marcar a refutação, não há necessidade de apresentá-las todas aqui, já que uma ampla discussão é realizada no capítulo 5, o qual trata da análise dos dados e da discussão dos resultados.

Apesar de reconhecermos que (02) também faz uso de estratégia concessiva, com a negação parcial e não total da asserção prévia, discutimos essa questão no exemplo (03), cuja manifestação da refutação encontra apoio no uso da conjunção *apesar de*.

- (03) Apesar de Bakhtin, em sua argumentação, deixar clara a existência do fenômeno em questão, ele não explica, por exemplo, a relação entre enunciador e coenunciador, a relação entre os participantes e seus respectivos enunciados, ou mesmo a influência que a esfera da ideologia tem na produção da resposta. Necessário se faz entender esses aspectos, entre outros, e relacioná-los à intensidade com que o enunciador se engaja em responder e com a qual se projeta em seu enunciado com o objetivo de alterar o teor argumentativo no discurso. (IT04A14).

Assim como no exemplo (02), é possível identificar na estrutura composicional de (03) o reconhecimento da verdade de um conteúdo, seguido, respectivamente, de um movimento de recusa (parcial) e de um movimento justificativo dessa recusa. Nesse caso, a manifestação da refutação, além de fazer uso do advérbio *não*, recorre à estratégia concessiva por meio da locução prepositiva *apesar de*, indicativa de oposição, ou seja, assinala uma oposição em relação ao outro segmento do enunciado, uma vez que contrapõe argumentos com orientação para conclusões contrárias. (KOCH, 2012).

De forma geral, além de revelar os movimentos constitutivos da refutação, é possível observar, em (03), a ideia de que toda concessão inclui um componente argumentativo que instaura a ideia de defesa de uma tese em oposição a outras teses. (MOESCHLER; SPENGLER, 1982).

Observamos que a concessão é uma estratégia bastante recorrente nos textos analisados. Esse uso pode ser motivado por questões diversas, tais como: estratégia de preservação de faces, reconhecimento da atividade científica como geradora de pontos de vista múltiplos, estratégia necessária à indicação de novas perspectivas de estudo, para citar só algumas.

Em (04), citado adiante, é possível identificar a recusa a partir do uso de algumas formas linguísticas, tais como: parece faltar clareza, apesar de, fica evidente, ainda há, enaltecimento. No primeiro caso, há a negação de que no ensino haja clareza do trabalho a ser feito no que diz respeito à variação linguística, mas, para isso, a escolha é pela atenuação da asserção, o que parece apontar para a necessidade de preservação de face do autor da negação. A concessão utilizada na sequência também aponta para um cuidado do autor em reconhecer avanços, para, em seguida, reafirmar sua recusa com a afirmação de que “fica evidente que ainda há um enaltecimento da norma culta na escola brasileira”.

- (04) De acordo com Bagno (2005), a prática de ensino de língua materna no Brasil tem enfatizado a gramática normativa. Nesse cenário, parece faltar clareza em relação à abordagem da variação linguística. E, apesar de já existirem alguns avanços, fica evidente que ainda há um enaltecimento da norma culta na escola brasileira. (IT09A14)

Há, realmente, um grande número de formas linguísticas à disposição do usuário da língua para refutar proposições. Muitas dessas formas serão apresentadas no capítulo de análises, conforme já anunciamos.

4.5.1.2.3 O léxico

O próprio Moeschler (1982) faz referência ao uso de lexemas no ato de refutar, já que, em uma perspectiva semântica, a língua oferece essa possibilidade. Além do substantivo *erro*, citado pelo referido teórico, outros podem ser apresentados, como: escassez, limitada, modesta.

No exemplo (05), temos um caso em que o léxico é responsável por instaurar a refutação.

Ressaltamos que, embora tratemos aqui da refutação por meio de lexemas específicos, muitos desses termos também podem funcionar como auxiliares no ato de refutar, como observamos em (04), por exemplo, quando tratamos da estratégia da concessão, haja vista o grande número de recursos disponíveis na língua para manifestar oposição.

- (05) Quando ela afirma que Saussure não estava bem certo disso, comete um erro, porque Saussure estava absolutamente certo da arbitrariedade do signo, visto que é sob essa base que ele constrói sua teoria do valor, além de que a arbitrariedade relativa não invalida a tese da arbitrariedade absoluta, conforme será demonstrado no último capítulo desta tese. (IT37A12)

Em (05), a contraposição se manifesta no uso de *erro* – comete um erro –, já que a oposição ocorre mediante as relações paradigmáticas envolvendo erro/acerto, de forma que a escolha feita por *erro* aponta para uma avaliação negativa do posicionamento assumido na asserção prévia, ou seja, indica um aspecto negativo, revelando uma atitude oposta. Instaura-se, portanto, um desacordo, com a recusa à asserção prévia – “Quando ela afirma que Saussure não estava bem certo disso”.

A seguir, tratamos da categoria efeitos de sentido.

4.5.1.3 Efeitos de sentido

Para analisar os efeitos de sentido, referente ao objetivo específico 3, utilizamos a noção de polifonia linguística (DUCROT, 1987), ou seja, buscamos identificar as diferentes vozes que emergem dos enunciados, bem como aquela com a qual o locutor responsável pelo enunciado se identifica. Vejamos como se dá essa identificação em (06):

- (06) Nas últimas décadas, a temática da variação/diversidade linguística tem se constituído uma questão bastante discutida, sobretudo, no campo educacional. Contudo, no ambiente escolar brasileiro, a heterogeneidade linguística, embora legitimada na fala de professores e alunos, tem sido por muitas vezes ignorada, especialmente por professores de Língua Portuguesa. (IT09A14)

Em consonância com os postulados de Moeschler e Spengler (1982), podemos observar que, em (06), o locutor coloca a proposição *p* - Nas últimas décadas, a temática da variação/diversidade linguística tem se constituído uma questão bastante discutida, sobretudo, no campo educacional -, da qual podemos inferir a conclusão de que a variedade linguística não tem sido ignorada na escola ou não se configura mais como uma questão problemática; mas, ao usar *contudo*, invalida a conclusão anterior e apresenta um argumento mais forte – “no ambiente escolar brasileiro, a heterogeneidade linguística, embora legitimada na fala de professores e alunos, tem sido por muitas vezes ignorada, especialmente por professores de Língua Portuguesa” -, resultando em uma conclusão inversa.

Na perspectiva polifônica de Ducrot (1987), identificamos três enunciadoreis:

- E1 Nas últimas décadas, a temática da variação/diversidade linguística tem se constituído uma questão bastante discutida, sobretudo, no campo educacional.
E2 Como tem sido bastante discutida, não tem sido ignorada.

E3 Contudo, no ambiente escolar brasileiro, a heterogeneidade linguística, embora legitimada na fala de professores e alunos, tem sido por muitas vezes ignorada, especialmente por professores de Língua Portuguesa.

Nesse caso, o locutor concorda com E1, rejeita E2 e se filia a E3, já que E2 e E3 mantêm uma relação de oposição.

Neste capítulo de metodologia, caracterizamos nossa pesquisa, explicamos como se deu a constituição e delimitação do *corpus* e como procedemos quanto às nossas escolhas; além disso, tecemos considerações acerca do discurso acadêmico e suas especificidades, bem como acerca da introdução, no que diz respeito aos manuais de orientação para a escrita dessa seção introdutória. Também explicitamos os procedimentos de análise dos dados, apresentando, inclusive, uma análise prévia de cada categoria analítica.

No próximo capítulo, apresentamos a análise da refutação no discurso acadêmico, seguida da discussão dos resultados.

5 ANÁLISE DA REFUTAÇÃO EM INTRODUÇÕES DE TESES DE DOUTORADO DA ÁREA DE LINGUÍSTICA

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

(Guimarães Rosa)

Analisamos, neste capítulo, a refutação em introduções de teses de doutorado da área de linguística, a partir dos postulados teóricos de Moeschler (1982), Moeschler e Spengler (1982) e Ducrot (1981, 1987, 1989), de acordo com as categorias analíticas já delineadas na metodologia (estrutura composicional, marcadores de recusa e efeitos de sentido), buscando verificar o que o fenômeno em questão tem de peculiar que nos informa que os autores constroem seus textos da forma como constroem. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos: (1) identificar a estrutura composicional da refutação em introduções de teses de doutorado da área de linguística; (2) verificar, no discurso analisado, as marcas linguísticas responsáveis por instaurar a ideia de recusa, de oposição, as quais ajudam a configurar a refutação no discurso acadêmico da área de linguística; e (3) analisar os efeitos de sentido depreendidos do *corpus* por meio da noção de polifonia linguística (DUCROT, 1987).

A ideia de que, no discurso acadêmico, a refutação pode ganhar novos contornos, novas feições, lançada por nós neste estudo, teve como ponto de partida o estudo de Moeschler (1982) sobre o fenômeno da refutação na conversação, no qual o autor trata da refutação em uma perspectiva semântico-pragmática, e também a pesquisa de Moeschler e Spengler (1982) sobre a concessão, na qual os teóricos correlacionam a concessão à refutação.

Antes de iniciar a análise, esclarecemos que, durante o mapeamento dos enunciados²⁰ com refutação, nos deparamos com algumas especificidades quanto à estrutura organizacional das teses, as quais, acreditamos, sejam motivadas por normas dos próprios programas ou das próprias universidades, como, por exemplo, excesso de topicalização dos elementos da introdução, especialmente em um dos programas investigados, o que, a nosso ver, dificulta a apresentação de condições de refutação, diferente do que ocorre em um texto seguido, sem quebra ou interrupções, o qual permite ao autor construir, gradativamente, a refutação.

²⁰ A concepção de enunciado adotada nesta pesquisa é a de Ducrot. Conforme o teórico, “o enunciado é um segmento do discurso. Ele tem, pois, como o discurso, um lugar e uma data, um produtor e (geralmente) vários ouvintes. É um fenômeno empírico, um observável, e, a este título, não se repete.” (DUCROT, 1989, p. 13).

Na próxima seção, damos início à análise, seguindo os objetivos propostos e verificando se as hipóteses se confirmam ou não.

5.1 Estrutura composicional da refutação

Nesta seção, buscamos responder à seguinte questão: como se manifesta a estrutura composicional da refutação em introduções de teses de doutorado da área de linguística? Para tanto, propomos, como primeiro objetivo, identificar a estrutura composicional da refutação em introduções de teses de doutorado da área de linguística. Embora Moeschler e Spengler (1982) apresentem uma estrutura composicional, a qual denominamos prototípica (reconhecimento da verdade de um conteúdo p , invalidação do valor de p para uma certa conclusão e um elemento justificatório para a negação do valor de p), e ainda que tal estrutura se manifeste no discurso acadêmico, de forma geral, a materialização da refutação no discurso em questão apresenta singularidades, as quais emergem em função de coerções do próprio discurso acadêmico e da área da linguística. Tais singularidades são apresentadas na sequência, indo desde uma estrutura prototípica com os elementos postos de forma linear e sequencial, ou seja, um seguido, respectivamente, do outro, em uma sequência ininterrupta, até uma estrutura difusa, cujos elementos estão diluídos em porções textuais ao longo do texto.

Ainda no que diz respeito aos aspectos coercitivos do próprio texto/discurso, ratificamos que, seguindo uma estrutura relativamente estável do capítulo introdutório, com a manutenção de características peculiares ao gênero tese de doutorado e, neste caso, em especial, à introdução, com a apresentação do estado da arte, com a identificação de uma lacuna no conhecimento já estabelecido, entre outros aspectos, há, sim, uma imposição por um modelo padrão, previamente estabelecido por uma comunidade discursiva. A escrita é regida por normas, regras, tacitamente, convencionadas, de modo que podemos dizer que a definição prévia do que deve ou não conter na introdução, extensiva a toda a comunidade acadêmica, constitui aspecto relevante porque permite estabelecer interação entre os membros da comunidade acadêmica. O atendimento a um padrão denota uma força e uma aceitação desse modelo em função do que se convencionou socialmente pela comunidade acadêmica, ou seja, há uma forma de produzir definida a partir do que pensa e estabelece a referida comunidade.

Ressaltamos ainda que, diante dos dados que emergem do *corpus* e tendo em vista a natureza do fenômeno investigado, dividimos a categoria estrutura composicional em duas subcategorias: estrutura composicional prototípica (5.1.1) e elementos encadeadores e elementos ratificadores (5.1.2). Em 5.1.1, analisamos a estrutura sob três perspectivas: elementos dispostos em ordem linear ininterrupta (5.1.1.1), elementos difusos (5.1.1.2) e elementos implícitos (5.1.1.3). Na sequência, mostramos a ocorrência dessas estruturas.

5.1.1 Estrutura composicional prototípica

Conforme já explicamos, a estrutura prototípica constitui-se dos seguintes elementos: reconhecimento da verdade de um conteúdo *p*, movimento de recusa de *p* e movimento de justificativa da recusa de *p*. Contudo, como já explicamos no capítulo 3, adotamos, para a análise, os seguintes elementos: asserção prévia, recusa e justificativa.

Iniciamos a análise pela estrutura cujos elementos seguem uma ordem linear e ininterrupta, ou seja, um após o outro na mesma sequência textual/discursiva.

5.1.1.1 Elementos dispostos em ordem linear ininterrupta

Há uma explicitação flagrada em uma porção textual cujos elementos seguem uma ordem ininterrupta dentro do mesmo parágrafo. A asserção prévia, a recusa de *p* e a justificativa da recusa de *p* são facilmente identificadas, já que seguem uma disposição espacial linear, ou seja, não há rupturas ou informações adicionais entre os elementos constitutivos da refutação prototípica, conforme verificamos nos exemplos seguintes.

Como podemos observar, no exemplo (01), os elementos constitutivos da refutação seguem essa disposição linear.

- | | | |
|------|--------------------|---|
| (01) | Asserção
prévia | Por sua vez, enquanto o modelo de Gramática Funcional proposto por Hengeveld e Mackenzie [Gramática Discursivo Funcional] nos permite compreender que o subtipo modal central nesta pesquisa, o deôntico, pode ser voltado para o evento descrito no enunciado ou voltado para o participante do evento descrito no enunciado [...] |
| | Recusa | [...] ele não nos permite compreender as expressões linguísticas modalizadoras deônticas em exercício da função interpessoal [...] |
| | Justificativa | [...] tendo em vista que, em termos de nível de análise, esse subtipo modal recai sobre o nível representacional da linguagem, não sobre nível interpessoal. (IT01A11) |

Em (01), é possível identificar os três elementos constitutivos da refutação, que aqui nomeamos de refutação prototípica, no discurso acadêmico. Há o reconhecimento da verdade de um conteúdo p , o qual apresenta um aspecto positivo do modelo da Gramática Funcional, seguido, respectivamente, de uma limitação do referido modelo e de uma justificativa. A negação, configurando uma restrição do modelo em questão, ocorre mediante o uso do advérbio *não*.

Sob a perspectiva da concessão, identificamos duas propriedades discutidas por Moeschler e Spengler (1982): a primeira é a ideia de oposição entre duas conclusões, com o reconhecimento de um aspecto mais geral contemplado pelo modelo de gramática funcional, que aponta para algo positivo do modelo, seguida de uma contraposição, que aponta para uma conclusão oposta, pela limitação apresentada do referido modelo; a segunda é a ideia de uma relação hierárquica compreendendo os argumentos usados para as conclusões, com a primazia de um argumento, considerado mais forte.

Em (01), a ideia de uma relação hierárquica, compreendendo a estrutura p *mas* q , pode ser compreendida no sentido de que o argumento q se sobrepõe ao argumento p . Considerando a situação em que o locutor busca se contrapor a algum aspecto da teoria que coloca em questão, o *mas* q aponta para uma conclusão que diverge daquela de p (que aponta para a conclusão r), e que, hierarquicamente, é mais forte, já que reorienta o discurso para a conclusão *não- r* , de forma que é nesse sentido (*não- r*) que o discurso tem continuidade, e é essa conclusão que é objetivada pelo locutor para estabelecer sua refutação.

A mesma estrutura de (01) se repete nos exemplos (02), (03), (04) e (05), conforme demonstramos a seguir.

(02) Asserção prévia	A exigência de produtividade não resulta em descontentamento, já que publicar faz parte da atividade científica, não se trata de refutar a importância ou a necessidade.
Recusa	Entretanto, o sistema de recompensa baseado na produtividade científica opera um <i>feedback</i> de reforço [...]
Justificativa	[...] quem publica mais recebe mais recursos para a pesquisa, que por sua vez há possibilidade de aumentar o número de publicação, forma-se, então, em alguns casos, um círculo vicioso. (IT13A13)

O exemplo (02) também apresenta a refutação de acordo com a sequência prototípica. Novamente, observamos que o autor recorre à estratégia da refutação, organizando-a sob uma estrutura com sequências ininterruptas, propiciando ao leitor, por sua vez, fácil compreensão acerca da visão apresentada. Se, em um primeiro momento, concorda

que a exigência de produtividade não gera descontentamento, uma vez que publicar faz parte da atividade acadêmica, depois, posiciona-se contrário ao sistema de recompensa baseado na produtividade científica, já que isso opera um *feedback* de reforço.

Temos, portanto, a seguinte conclusão: a exigência de produtividade é normal, pois faz parte da atividade científica, que, por sua vez, é invalidada pela conclusão de que publicar meramente para ser recompensado e angariar mais recursos não contribui para a ciência, apenas incentiva a mera repetição. A discussão reside na crítica ao fato de que a recompensa pela quantidade de publicações não contribui para o avanço da ciência. É possível identificar uma filiação à exigência de produtividade em um primeiro momento, quando esta é vista como uma atividade normal, mas, na sequência, há, claramente, um posicionamento contrário à exigência, quando a questão não é a contribuição à ciência, mas a simples repetição das pesquisas realizadas.

Vejamos a estrutura manifestada no exemplo (03).

(03) Asserção prévia	Nos sistemas tipicamente semânticos, como vimos, além da correlação do gênero do substantivo com o sexo biológico do referente, outros critérios são possíveis, tais como: os critérios humanos/não humanos, animados/não animados, sexo saliente/sexo não saliente (CORBETT, 1991, p. 9).
Recusa	Entretanto, nas línguas de sistema formal, como as línguas românicas, a atribuição de gênero a um item lexical não pode ser baseada em critérios puramente semânticos [...].
Justificativa	[...] visto que uma grande quantidade de nomes substantivos não se enquadra nesses critérios. (IT45A15)

Em (03), observamos, mais uma vez, a estrutura canônica (asserção prévia + recusa + justificativa). O autor recorre ao conector argumentativo *entretanto* para se posicionar contrário à asserção prévia, instaurando, conseqüentemente, a recusa, seguida da justificativa. Esse movimento argumentativo serve para invalidar o que foi dito anteriormente, redirecionando o discurso para um novo ponto de vista em torno do assunto tratado.

Os exemplos (02) e (03) utilizam o operador argumentativo *entretanto*, similar a *mas*, cuja função é contrapor argumentos, ou seja, orientar para conclusões contrárias. Com base em Ducrot, Koch (2012, p. 36) explica que “o locutor introduz em seu discurso um argumento possível para uma conclusão *r*; logo em seguida, opõe-lhe um argumento decisivo para a conclusão contrária não *r* (*-r*)”. Essa mesma estratégia argumentativa, com a contraposição de argumentos, pode ser observada em (04).

- (04) **Asserção prévia** [...] teoricamente, as mudanças justificam-se para melhorar, no caso presente, o sistema educacional, principalmente no que se refere à formação de qualidade tanto de alunos como de professores [...]
- Recusa** [...] contudo, não é o que está acontecendo.
- Justificativa** As reivindicações da sociedade civil em como os alunos, principalmente do ensino público, chegam ao fim do ensino básico sem saber ler e escrever, são cada vez mais fortes. (IT57A12)

O marcador de refutação *contudo*, utilizado em (04), a exemplo de (02) e (03), também é responsável por instaurar no discurso a recusa com a contraposição, indo contra aquilo que é asseverado anteriormente. Na invalidação da asserção anterior, juntamente com o *contudo*, que já manifesta posição contrária, o *não* também exerce papel fundamental. Se o uso de *contudo* já aponta para a negação, o uso do *não* instala de vez a recusa, pois rejeita o enunciado anterior e ajuda a trazer à tona um conhecimento novo.

O uso de *teoricamente* na asserção prévia, termo que imprime também o caráter avaliativo e, portanto, denuncia posicionamento, indica dúvida quanto às melhorias no sistema educacional, a partir das mudanças realizadas, uma vez que se pauta em hipóteses, suposições, em vez de algo mais preciso, mais concreto.

Embora nossa análise incida mais precisamente em enunciados, cuja refutação pode ser identificada de forma mais pontual na superfície do texto, não podemos desconsiderar que a argumentação e a construção de sentido se dão no todo, a partir das escolhas e das relações que se estabelecem no texto/discurso.

Além disso, devemos considerar, para efeito de produção de sentido, outro aspecto igualmente importante, que diz respeito ao objetivo do capítulo introdutório do gênero acadêmico tese de doutorado. Conforme discutimos na seção 4.4, é na introdução que se estabelece o objeto de pesquisa que será investigado. Embora não façam referência explícita à estratégia da refutação, os manuais de orientação para a escrita de textos acadêmicos são muito claros quanto à contribuição original e relevante para a tese de doutorado, de acordo com a área de conhecimento à qual ela está vinculada.

A contestação a algum aspecto de um conhecimento previamente estabelecido pode inaugurar um novo olhar sobre determinado objeto de estudo, apontando, portanto, para uma contribuição original e relevante em determinada área de conhecimento.

Outrossim, salientamos, mais uma vez, que, apesar de identificarmos uma estrutura prototípica, sob uma perspectiva enunciativa, não podemos prescindir de nenhum aspecto co(n)textual convocado para a atribuição de sentido da refutação, ampliando a

discussão já iniciada por Moeschler (1982), que, embora se dê sob o viés semântico-pragmático, ainda se concentra muito na forma.

Na sequência, apresentamos mais um exemplo, (05), que ratifica a estrutura composicional prototípica.

- | | | |
|------|--------------------|--|
| (05) | Asserção
prévia | [...] o quadro de funções discursivas apresentadas pelos trabalhos da área, ainda que dê conta dos tipos de função encontrados em gêneros literários e jornalísticos, |
| | Recusa | [...] não recobre certas nuances de gêneros como, por exemplo, o anúncio. |
| | Justificativa | [...] nenhum quadro de funções dos processos referenciais estabelecido a priori pode encerrar em si mesmo todas as possibilidades funcionais de um texto de dado gênero, quando se tem em conta uma perspectiva sociocognitivo-discursiva. (IT05A15) |

Em (05), também identificamos a mesma estrutura composicional dos exemplos anteriores. Observamos que, de fato, tal estrutura se apresenta, no texto acadêmico, de forma bastante recorrente. Contudo, verificamos, ainda, que, neste exemplo, a negação ocorre mediante o uso do *não*, e que o uso do *ainda que* auxilia na explicação e, de certa forma, na modalização, com a atenuação do dito. A refutação se dá por meio de uma estratégia concessiva.

Além dessas estruturas, identificamos exemplos nos quais o modelo prototípico sofre alterações quanto à manifestação conjunta dos três elementos constitutivos da refutação, já que, nestes exemplos, os autores apresentam a justificativa de forma diferenciada, incluindo-a em parágrafos posteriores ou diluindo-a em porções textuais posteriores àquela em que há a asserção prévia e a recusa. Entre esses modelos, apontamos o uso da refutação com os elementos difusos ou diluídos em outras porções do texto ou com elementos implícitos.

5.1.1.2 Elementos difusos

Em virtude dos resultados encontrados nos trabalhos já realizados e pela identificação de uma estrutura recorrente, é possível apontarmos para uma estrutura prototípica da refutação. Entretanto, outras estruturas do fenômeno mostram-se igualmente relevantes na construção do discurso sob vários aspectos, tanto na forma do dizer como também na maneira como se constitui o dizer, sobretudo no sentido de conseguir a adesão do

leitor. A busca pela adesão se dá no sentido de mostrar ao outro que a pesquisa é necessária e relevante, pois inaugura algo para a ciência, algo que precisa vir à tona como forma de contribuir para o avanço da ciência.

Enquanto no exemplo (06) é possível identificar a justificativa diluída nos dois parágrafos seguintes, em (07) ela se apresenta logo no parágrafo que a sucede.

(06)	Asserção prévia	No campo dos estudos da linguagem, fecundos trabalhos sobre argumentação encontram-se, há algum tempo, à disposição dos professores de Língua Portuguesa [...].
	Recusa	Mas, ainda assim, permanece o descontentamento de considerável número de professores a respeito da fragilidade argumentativa verificada nos textos produzidos por estudantes do Ensino Médio de estabelecimentos públicos.
	Justificativa	Nas variadas relações interpessoais [...] quem produz um texto argumentativo [...] tem a intenção de convencer seu interlocutor [...]. [...] para obter êxito [...] deve dominar conscientemente elementos de argumentação [...]. De fato, potencializar o domínio de argumentação nos alunos [...] tornou-se uma questão fundamental [...]. (IT18A13)

A refutação não segue, necessariamente, uma ordem canônica sequencial no discurso. A escrita possibilita estabelecer um diálogo entre escritor e leitor, na tentativa de fazer com que esse leitor assimile e se posicione favorável àquilo que se diz. Para isso, é necessário que o texto seja claro e preciso e, ao mesmo tempo, seja convincente. Essas idas e vindas, com afirmações, reafirmações e explicações, são estratégias utilizadas pelo escritor para impor seu ponto de vista e persuadir o leitor. De acordo com essa construção textual/discursiva, é possível encontrar, ao longo do texto, porções que se solidarizam e se complementam no exercício de refutar. Em (06) e (07), as porções textuais responsáveis por justificar a recusa, assim como ocorre em outras passagens dos textos analisados, estão nos parágrafos seguintes à recusa.

(07)	Asserção prévia	Há um número considerável de trabalhos sobre a referenciação e sobre os processos referenciais.
	Recusa	Todavia, muito do que já foi estudado sobre esses processos que participam da elaboração dos sentidos dos textos versa sobre os casos de anáfora e suas retomadas aos referentes explícitos (ou não) dentro do texto.
	Justificativa	As pesquisas sobre referenciação até agora realizadas ora estudam uma estratégia de referenciação específica, ora sugerem propostas classificatórias para orientar as análises dos processos referenciais. (IT03A13)

Em (07), observamos que a inclusão de *todavia* já aponta para uma oposição que se estabelece no discurso, visando instaurar a refutação no sentido de que, apesar de já haver um número considerável de estudos sobre a referenciação e sobre os processos referenciais, ainda assim, tais estudos não são suficientes, haja vista a recorrência de trabalhos incidindo sobre uma estratégia de referenciação específica ou sobre propostas classificatórias.

Os exemplos apresentados são elucidativos no sentido de mostrar uma estrutura relativamente estável da refutação no que diz respeito à manifestação dos três elementos constitutivos, quais sejam: asserção prévia, recusa e justificativa. Contudo, tais elementos não se organizam, necessariamente, em uma sequência linear ininterrupta, já que podem estar diluídos em porções textuais subsequentes àquela da asserção prévia e/ou da recusa, conforme observamos em (06) e (07) quanto à identificação da justificativa.

A seguir, apresentamos exemplares com elementos implícitos, também identificados em nossa análise.

5.1.1.3 Elementos implícitos

Outra manifestação da refutação no *corpus* aponta para uma estrutura em que algum elemento está implícito. A identificação, nesse caso, é possível por meio das pistas deixadas no cotexto e das inferências feitas pelo leitor com o objetivo de identificar e compreender aquilo que o autor deixa nas entrelinhas, ou seja, aquilo que não está explícito na superfície do texto.

É por meio de informações explícitas e implícitas que atribuímos sentido ao texto. Ao ler, recuperamos as informações implícitas fazendo inferências, ou seja, identificamos o sentido a partir de deduções, tirando conclusões com base no nosso conhecimento prévio e nas correlações engendradas que se dão pelas articulações possíveis depreendidas em função das marcas linguísticas e da situação comunicativa.

No que diz respeito à asserção prévia, é necessário verificar as condições que permitem identificá-la quando esta não se encontra na superfície textual. Uma dessas condições é que a asserção, embora ausente, seja passível de identificação, uma vez que pode ser deduzida a partir do co(n)texto. No caso do discurso acadêmico, mais precisamente da introdução de teses de doutorado, a identificação da asserção, na maioria das vezes, não gera grandes dificuldades porque há um grande investimento por parte do autor na construção do

objeto de estudo, construção que se dá de forma gradativa ao longo do texto, com idas e vindas sobre o tema e, por isso mesmo, havendo referência, de alguma forma, ao conteúdo alvo da refutação.

Embora seja bastante recorrente, no discurso acadêmico, a explicitação da asserção que será recusada, observamos que em alguns casos ela pode estar implícita, como ocorre em (08).

(08)	Asserção prévia Recusa	Implícita A prática pedagógica em sala de aula do PBA-CG (incluindo materiais didáticos) não reflete nem os objetivos e nem a avaliação do Programa Brasil Alfabetizado [...]
	Justificativa	[...] levando em conta o processo de formação do professor, os materiais disponibilizados, a prática didático pedagógica e os mecanismos avaliativos do PBA. (IT11A11)

Todavia, por meio de inferências, é possível identificá-la. O próprio enunciado que antecede a negação – “O Programa Brasil Alfabetizado (doravante PBA) foi criado com o objetivo de acabar com o analfabetismo” – já deixa claro o objetivo geral do programa, que, por sua vez, se desdobra em objetivos específicos. Há, também, o conhecimento de que os programas criados pelo Ministério da Educação e Cultura, além dos objetivos, apresentam, regularmente, mecanismos de avaliação para verificar sua eficácia em resolver ou minimizar graves problemas da educação pública. De forma geral, identificamos elementos cotextuais e contextuais que possibilitam inferir a asserção foco da negação, a qual pode ser assim parafraseada: a prática pedagógica em sala de aula reflete os objetivos e a avaliação do Programa Brasil Alfabetizado.

Os estudos de Ducrot (1981), em colaboração com Barbault, chamam a atenção para a função contrastiva da negação, uma vez que os estudiosos observaram que sempre que se negava algo, antes disso, já havia referência ao assunto alvo da negação, o que não ocorria com as frases positivas, ou seja, não havia, necessariamente, referência ao assunto antes dessas frases. Ducrot (1987) assevera que muitos dos enunciados negativos põem em confronto duas atitudes antagônicas e propõe uma lei de discurso geral que explica esse antagonismo, uma vez que todo dito, do ponto de vista de uma proposição, pode ser contradito.

A asserção prévia também está implícita em (09), conforme verificamos a seguir.

(09)	Asserção prévia	Implícita
	Recusa	O tema da nossa investigação é o fenômeno da compreensão responsiva ativa [...] fenômeno que, a nosso ver, necessita aprofundamento [...].
	Justificativa	[...] que torne possível uma compreensão ainda maior, de modo a contribuir para o aparelho analítico disponível na Análise de Discurso. (IT04A14)

A recusa se dá por meio do léxico; neste caso, pela expressão *necessita aprofundamento*, que argumenta que as discussões em torno do fenômeno da compreensão responsiva ativa não são aprofundadas, ou seja, são superficiais. A asserção que é negada, a exemplo de (08), também implícita e inferível a partir do co(n)texto, pode ser assim parafraseada: o tema do fenômeno da compreensão responsiva ativa já foi investigado.

Além dos elementos já identificados (asserção prévia, recusa e justificativa), observamos que a refutação manifestada nas introduções de teses analisadas nesta pesquisa se constrói, quase sempre, de forma gradual, com elementos que dialogam na tessitura do texto e que aqui denominamos de encadeadores e ratificadores. São, também, esses elementos que, articulados, ajudam a atribuir sentido e a configurar o ato de refutação. Nesse sentido, é possível identificar um fio condutor com elementos encadeadores e ratificadores, responsáveis, igualmente, por atribuir sentido ao posicionamento desencadeado. Esses elementos são discutidos na próxima seção (5.1.2).

Antes disso, porém, retomamos alguns aspectos relacionados às funções da asserção prévia, da recusa e da justificativa, já mencionados na parte final da seção 3.2, bem como acrescentamos algumas considerações acerca dos elementos encadeadores e ratificadores, na tentativa de esclarecer o papel desses elementos na estrutura composicional da refutação. Assim, sob uma perspectiva enunciativa, temos os seguintes elementos:

1. Asserção prévia: consiste no reconhecimento de um conteúdo *p*, manifestado por meio de uma proposição afirmativa ou negativa, passível de ser verdadeira ou falsa, enunciada previamente e alvo da contraposição que se instaura, na tentativa de se estabelecer uma nova visão acerca de determinado conhecimento;
2. Recusa: diz respeito à manifestação de um posicionamento contrário, oposto a determinada proposição;
3. Justificativa: refere-se ao ato ou efeito de apresentar razões para explicar e/ou confirmar determinada asserção, apresentar fundamento para determinado posicionamento;

4. Elementos encadeadores: dizem respeito a menções relacionadas diretamente ao tema, ao objeto de estudo, que se deixam flagrar na superfície do texto e que são anteriores à asserção prévia e à recusa, funcionando como elementos interligados, cujo objetivo é auxiliar na configuração de um posicionamento que se materializa mais adiante no texto/discurso;
5. Elementos ratificadores: referem-se aos elementos posteriores à asserção prévia, à recusa e à justificativa e têm como objetivo reafirmar o posicionamento assumido no texto/discurso.

Na verdade, a construção do objeto de estudo, que, neste caso, se dá no capítulo introdutório da tese de doutorado, requer, muitas vezes, esse exercício constante de afirmação/reafirmação. Nesse sentido, é possível identificar essas menções recorrentes ao longo do texto/discurso, uma vez que, para muitos autores, não basta justificar a recusa diante de um conhecimento já estabelecido, é necessário reafirmá-la em um jogo argumentativo que se constrói em toda a tessitura do texto.

5.1.2 Elementos encadeadores e elementos ratificadores

Na perspectiva do discurso e na compreensão do texto como um todo, no qual todas as peças estão intimamente ligadas para se complementarem de modo que depreendemos o sentido na inter-relação que se estabelece entre as partes e não nas partes isoladas, é possível observar que, na sua maioria, a refutação vai se constituindo de forma gradual, com elementos linguísticos que já se apresentam e já vislumbram para algo que será, posteriormente, refutado. Esses elementos, cujas pistas vão sendo, gradativamente, deixadas pelo texto, fazem parte das escolhas do autor com a intenção de construir o percurso que culminará com a explicitação da refutação. Há um investimento linguístico/discursivo na construção e apresentação da refutação. É preciso preparar o discurso para convencer o leitor e persuadi-lo a aderir a um posicionamento adotado diante de uma determinada questão. Quase sempre, isso não se dá de forma abrupta. Os elementos encadeadores apontam, claramente, para uma refutação posterior. Contudo, cabe destacar que nem sempre isso ocorre, pois pode acontecer de o autor fazer um investimento linguístico, delinear um caminho, mas não chegar à explicitação da refutação, conforme também verificamos em nossa análise.

De modo geral, observamos que, antes de o autor manifestar sua oposição a determinado aspecto do tema, ele já introduziu, de alguma forma, o assunto sobre o qual pretende desenvolver seu estudo, deixando pistas que vão, ao longo do texto, aparecendo e dando corpo à refutação que, mais adiante, se materializará.

Todos esses elementos linguísticos (encadeadores e ratificadores) se interligam e se correlacionam para dar lugar e sentido a um novo texto, a um novo discurso, a um novo posicionamento, que se define em função das relações sintagmáticas que se estabelecem e das escolhas feitas pelo autor. De certa forma, observamos que a refutação se estabelece é no todo e não apenas em partes isoladas.

Nos excertos que usamos para exemplificar, apresentamos algumas das referências que precedem e que sucedem à contestação, de tal forma que é possível identificar, em algumas das introduções analisadas, uma cadeia de menções ao assunto foco da refutação. Os exemplos seguintes – (10), (11), (12) e (13) – mostram referências aos assuntos que são foco da refutação antes e depois da contestação.

(10)	<p>[...] objetivamos empreender estudo das expressões linguísticas modalizadoras deônticas na construção de discursos argumentativos. [...] sustentamos a hipótese de que as expressões linguísticas modalizadoras deônticas variam [...] [...] necessidade de uma análise que contemple como as estruturas linguísticas co-variam de acordo com as funções exercidas na interlocução.</p>
Elementos encadeadores	
Asserção prévia	<p>O modelo de Gramática Funcional proposto por Hengeveld e Mackenzie [Gramática Discursivo Funcional] nos permite compreender que o subtipo modal central nesta pesquisa, o deôntico, pode ser voltado para <i>o evento descrito no enunciado</i> ou voltado para <i>o participante do evento descrito no enunciado</i> [...]</p>
Recusa	<p>[...] ele não nos permite compreender as expressões linguísticas modalizadoras deônticas em exercício da função interpessoal [...]</p>
Justificativa	<p>[...] tendo em vista que esse subtipo modal recai sobre o nível representacional da linguagem, não sobre o nível interpessoal. [...] ensejamos promover uma consideração mais ampla da categoria modalidade [...].</p>
Elementos ratificadores	<p>[...] rediscutimos a categoria modalidade deôntica conforme descrita pela ótica da Linguística de base funcional [...]. [...] muitos estudos em torno da categoria modalidade restringem a análise ao âmbito da descrição da expressão linguística. (IT01A11)</p>

Uma análise do exemplo (10) permite identificar um aspecto positivo do modelo de Hengeveld, seguido de uma limitação e uma justificativa, respectivamente. Antes disso,

porém, há referência ao assunto, como, por exemplo: a explicitação do objetivo de empreender estudo das expressões linguísticas modalizadoras deônticas, a hipótese de que as expressões linguísticas modalizadoras deônticas variam, bem como o argumento da necessidade de uma análise que contemple como as estruturas linguísticas co-variam de acordo com as funções exercidas na interlocução. São menções que direcionam o discurso, de certa forma, para a contestação que se materializa mais adiante. Posteriormente, há uma retomada do assunto modalidade deôntica, apontando para uma rediscussão da referida categoria, a partir da Linguística de base funcional, além de outros aspectos, tais como: ampliar a discussão em torno da modalidade, muitos estudos tratam da modalidade, restringindo-a ao âmbito da descrição da expressão linguística, entre outros.

Esses elementos, que aqui denominamos encadeadores e ratificadores da refutação, estão todos, de alguma forma, interligados, e é a partir dessa inter-relação que conseguimos atribuir sentido. Na visão de Azevedo (2006), da mesma forma que argumento e conclusão, considerando os segmentos no nível do enunciado, mantêm uma relação de interdependência semântica, tal relação também é possível no nível do texto/discurso, o que implicaria interdependência entre tese e argumentos, os quais convergem para todo o processo argumentativo desencadeado, incluindo a estratégia da refutação. Tanto os aspectos contestados, alvo da recusa, como os elementos que ajudam a encadear/ratificar mantêm, sim, relação de interdependência semântica.

A ideia é que a inter-relação está subjacente ao texto/discurso, conforme é possível identificar em (10) e (11), além de (12) e (13), que mostramos mais adiante.

(11)	<p>A escolha deste tema se deu em decorrência da consideração de que o fenômeno da responsividade ativa, conforme esclarecido por Bakhtin, merecia um estudo que compreendesse um aprofundamento de como ele de fato se apresenta no interior do discurso, tendo em mente o binômio enunciação-enunciado.</p>
Elementos encadeadores	<p>Ambicionamos agregar significado a esse fenômeno apontado pelo filósofo russo [...].</p> <p>[...] necessita aprofundamento que torne possível uma compreensão ainda maior [...].</p> <p>[...] o fenômeno da responsividade ativa, [...], merecia um estudo que compreendesse um aprofundamento de como ele de fato se apresenta no interior do discurso [...].</p>
Asserção prévia	<p>Apesar de Bakhtin, em sua argumentação, deixar clara a existência do fenômeno em questão [...]</p>
Recusa	<p>[...] ele não explica, por exemplo, a relação entre enunciador e coenunciador, a relação entre os participantes e seus respectivos enunciados, ou mesmo a influência que a esfera da ideologia tem na</p>

Justificativa	<p>produção da resposta.</p> <p>Necessário se faz entender esses aspectos, entre outros, e relacioná-los à intensidade com que o enunciador se engaja em responder e com a qual se projeta em seu enunciado com o objetivo de alterar o teor argumentativo no discurso.</p>
Elementos ratificadores	<p>Então, é necessário explicar o fenômeno responsivo considerando o locutor e o seu interlocutor, a enunciação e o enunciado, o plano ideológico que os envolve, atentando para o efeito argumentativo gerado pela relação entre os citados elementos.</p> <p>[...] queremos entender os recursos que o enunciador usa não só para se projetar no interior do seu enunciado, mas também que posicionamento ele alcança [...].</p> <p>É importante também verificar se ele não só tem consciência do componente ideológico por ventura existente no discurso do outro [...]. (IT04A14)</p>

Em (11), também identificamos elementos que antecedem e que sucedem à contestação: primeiro, conforme alguns elementos encadeadores citados, com o objetivo de esclarecer a escolha do tema da investigação – nesse caso, a responsividade ativa –, com o desejo de ampliar e aprofundar os estudos; depois, de acordo com alguns elementos ratificadores, o estudioso defende a necessidade de explicação do fenômeno, considerando outras relações que se estabelecem entre locutor e interlocutor, enunciação e enunciado, bem como o plano ideológico, tendo em vista a argumentação que emerge dessas relações, além do desejo de entender os recursos usados pelo enunciador para se projetar e se posicionar no discurso, entre outros aspectos. Há a defesa de que esses aspectos precisam ser considerados para promover um maior aprofundamento em torno do fenômeno da responsividade ativa. Há, ao longo do texto, um grande investimento argumentativo para construir o objeto de estudo e para mostrar a contribuição aos estudos de Bakhtin. Por isso, verificamos muitos elementos encadeadores e ratificadores, embora não tenhamos citado todos os trechos relacionados aos exemplos apresentados nesta análise, em virtude de algumas introduções apresentarem um número considerável de elementos encadeadores e ratificadores. Todavia, nosso objetivo não é apontar todos eles, mas mostrar que, de fato, há uma recorrência desses elementos, os quais auxiliam na construção da refutação.

Os exemplos (12) e (13), assim como os anteriores, também mostram elementos encadeadores e ratificadores da refutação.

- (12) Apothéloz (2001) traz uma abordagem da referenciação que, para nós, constitui o ponto de partida de nossa pesquisa: a ideia de que a referência não se restringe às expressões referenciais em si [...].

Elementos encadeadores	[...] o acesso ao mundo acontece por meio de operações cognitivas e linguísticas, [...], o que revela uma visão dinâmica de categorização, que considera aspectos sociais e cognitivos na elaboração e produção de enunciados. [...] os referentes deixam de ser caracterizados como simples itens de retomada e passam a ser denominados de objetos de discurso [...]. [...] há tipos diferentes de processos referenciais que ajudam os participantes da interação [...].
Asserção prévia	[...] julgamos necessário que haja uma rediscussão dos critérios utilizados para a análise das funções discursivas desempenhadas pelos processos anafóricos [...]
Recusa	[...] a nosso ver, o quadro de funções discursivas apresentadas pelos trabalhos da área, ainda que dê conta dos tipos de função encontrados em gêneros literários e jornalísticos, não recobre certas nuanças de gêneros como, por exemplo, o anúncio.
Justificativa	[...] nenhum quadro de funções dos processos referenciais estabelecido a priori pode encerrar em si mesmo todas as possibilidades funcionais de um texto de dado gênero, quando se tem em conta uma perspectiva sociocognitivo-discursiva.
Elementos ratificadores	[...] a manifestação de uma função discursiva não se encerra em uma única expressão, ou seja, o desempenho que uma expressão anafórica apresenta no texto não ocorre de maneira pontual nem fixa, mas de maneira contínua e processual [...]. [...] devemos considerar diversas pistas dadas ao longo do texto, como uma construção, pois centrar a função discursiva em apenas uma expressão é permanecer em uma análise eminentemente formal. (IT05A15)

A ideia defendida por Apothéloz de que a referenciação não se restringe às expressões referenciais já é colocada como ponto de partida para a pesquisa em (12) e constitui, portanto, aspecto de grande relevância e encadeador da contestação que se materializa, posteriormente, na sequência do texto. A limitação em torno do quadro das funções discursivas para a análise do gênero textual anúncio já implica a necessidade de um novo estudo. Além disso, na tessitura do texto, é possível flagrar outros enunciados que reforçam a oposição que se instalará mais adiante, como a visão dinâmica de categorização, que leva em consideração aspectos sociais e cognitivos na elaboração e produção de enunciados, e a ideia de objetos de discurso e não mais de meros itens de retomada, para citar só alguns. Após a contestação, também é possível identificar, no elemento ratificador citado, a relevância do estudo, uma vez que *nenhum quadro de funções dos processos referenciais estabelecido a priori pode encerrar em si mesmo todas as possibilidades funcionais de um texto, o desempenho que uma expressão anafórica apresenta no texto não ocorre de maneira pontual nem fixa, mas de maneira contínua e processual* e também não se pode centrar a

função discursiva em apenas uma expressão, sob o risco de realizar uma análise puramente formal. Todas essas idas e vindas têm como objetivo fundamentar e atribuir sentido à refutação.

Os estudos de Swales (1990), com a criação do modelo CARS, assim como os estudos de Motta-Roth e Hendges (2010) sobre gêneros acadêmicos, mostram a recorrência de padrões que se repetem na escrita desses gêneros. Sob a perspectiva de uma teia, na qual todos os encadeamentos convergem para a construção do objeto de estudo, identificamos uma estrutura relativamente estável com a citação de estudos prévios, identificação de lacuna, delineamento de questões de pesquisa e objetivos. Tudo isso ocorre mediante uma sintonia subjacente a todas as partes que compõem o texto/discurso. A construção da refutação e a atribuição de sentido também seguem um percurso coeso. Dentro de um processo argumentativo, os enunciados convergem para instaurar um ponto de vista que será assumido e defendido pelo autor. A referência anterior ao assunto, foco da divergência, da discussão, do desacordo, constitui condição para a efetivação do ato de refutação.

No exemplo (13), essas correlações entre diferentes partes do texto/discurso são, facilmente, percebidas.

(13)	<p>A realização desta pesquisa tem sua origem em uma reflexão atenta às questões sociais, aliado ao interesse em voltar um olhar acadêmico para uma delas: a relação que se estabelece entre a mídia e a sociedade por meio do discurso.</p> <p>Pretendemos lançar luz a pontos obscuros dessa relação por meio dos estudos do discurso [...].</p> <p>A relação assimétrica entre a mídia e a sociedade pode ser entendida como um problema social, tendo em vista seu caráter nem sempre harmonioso.</p> <p>Essa relação também sustenta uma associação assimétrica de poder entre aqueles que detêm o espaço para veicular suas ideias, seus posicionamentos, e aqueles que têm acesso a essas publicações.</p>
Elementos encadeadores	<p>O debate sobre a relação mídia <i>versus</i> sociedade tem amplo espaço entre pesquisadores tanto da área de linguagem quanto da de comunicação social, bem como de outras áreas correlatas.</p>
Asserção prévia	<p>No entanto, é difícil encontrar pesquisas que tratem especificamente do discurso veiculado nas mídias alternativas.</p>
Recusa	<p>Comumente, a atenção é voltada para o discurso hegemônico.</p>
Justificativa	<p>De modo geral, as pesquisas em Análise do Discurso (AD) versam sobre os discursos produzidos pela denominada mídia hegemônica, ou seja, as grandes empresas de comunicação (revistas <i>Veja</i>, <i>IstoÉ</i>, <i>Época</i>, jornais <i>Folha de S.Paulo</i>, <i>Estado de Minas</i> etc.).</p>
Elementos ratificadores	<p>Um dos objetivos da ACD é verificar a função do discurso no interior de problemas sociais contextualmente situados.</p>

Tendo em vista que a relação entre a mídia e a sociedade acontece via textos (discursos), ou melhor, por meio da linguagem, pode-se ressaltar a natureza social dessa relação.

Considerar que a linguagem está intrinsecamente inserida na sociedade nos permitirá compreender também o processo de produção dos textos, para além da investigação de sua composição. (IT08A13)

Assim como mostramos nos exemplos anteriores, o excerto (13) também demonstra que há necessidade de um grande investimento argumentativo por parte do pesquisador para estabelecer seu objeto de estudo e, para isso, faz uso da estratégia de refutação. Nessa perspectiva, podemos identificar, na superfície do texto, a estratégia da refutação com asserção prévia, recusa e justificativa. Contudo, embora seja possível flagrar tais elementos em porções textuais, ainda assim verificamos que os elementos encadeadores e ratificadores são imprescindíveis à constituição da refutação e à atribuição de sentido.

Algumas marcas utilizadas, como *relação assimétrica*, *problema social*, *caráter nem sempre harmonioso*, *denominada mídia hegemônica*, considerando aspectos cotextuais e contextuais, são bastante elucidativas no que tange à avaliação e à crítica do autor, bem como na constituição de um ponto de vista defendido que é contrário ao poder assumido pela chamada mídia hegemônica. As escolhas linguísticas retratam um posicionamento, claramente, definido. Nesse sentido, os elementos que antecedem e que sucedem à refutação ajudam na constituição desse ponto de vista.

Diante dos aspectos observados sobre a estrutura composicional da refutação, tecemos algumas considerações acerca dos resultados.

5.1.3 Discussão dos resultados

Observamos, no material analisado, uma grande teia de relações que envolve todo o texto. Também verificamos que os elementos que constituem a refutação nem sempre se apresentam de maneira linear e sequencial, de forma que é possível observar os referidos elementos dispersos no texto, às vezes, de forma difusa e nem sempre ocupando uma única função, seja ela de asseverar algo, seja de contrapor ou justificar. Acontece em muitos dos dados analisados de um mesmo enunciado poder representar, em uma sequência, um desses elementos constitutivos e, na sequência seguinte, ocupar outra função. Exemplos disso podem ser vistos em (12), analisado anteriormente, e em (16), que será analisado mais adiante. Em (12), a recusa, como estratégia concessiva, pode ser desmembrada em asserção prévia e

recusa. Assim, temos: “[...] o quadro de funções discursivas apresentadas pelos trabalhos da área, ainda que dê conta dos tipos de função encontrados em gêneros literários e jornalísticos” (asserção); “não recobre certas nuances de gêneros como, por exemplo, o anúncio” (recusa). Em uma análise inicial de (16), podemos identificar uma recusa no excerto “O que fica evidente é que o Brasil não teve, de fato – há raras exceções – criações de HQ genuinamente nacionais no início desse mercado no país”, seguida da justificativa “É certo que houve tentativas, mas os quadrinhistas nacionais não tiveram incentivos que fortalecessem e ampliassem seu trabalho”. Contudo, a parte que antes identificamos como justificativa pode assumir as funções de asserção prévia e recusa, também compreendida como uma estratégia concessiva, mostrando, ainda, a ocorrência de estruturas sobrepostas.

Essa fluidez entre elementos é bastante recorrente porque há uma preocupação constante em desenvolver uma argumentação que, de fato, mostre a relevância e a necessidade da pesquisa, e que também promova a adesão do interlocutor ao dito. É necessário que o interlocutor, que não mantém uma interlocução concomitante com o locutor – já que, no momento da escrita, está ausente –, se posicione favorável ao ponto de vista defendido ao ler o texto. Apesar de o interlocutor não estar presente no momento da escrita, ele é, a todo tempo, considerado, tanto no sentido de deixar o texto claro e acessível como também no sentido de envolvê-lo a ponto de persuadi-lo, levando-o a conceber um novo posicionamento diante de um determinado assunto. É uma nova visão que se lhe apresenta e que se deseja estabelecer na área de estudo.

Ao contrário do que ocorre com a conversa, na qual há turnos alternados de fala, os quais possibilitam aos interlocutores argumentar e contra-argumentar, além de permitir interrupções constantes para explicações, retificações, entre outros, na escrita, esses procedimentos não são possíveis. No caso da introdução de tese de doutorado, outros aspectos envolvendo tal escrita devem ser retomados para auxiliarem na discussão do fenômeno da refutação. O primeiro aspecto abordado trata da estrutura composicional da refutação. O papel desempenhado pelo capítulo introdutório, já que lhe cabe estabelecer o objeto de estudo com tema, delimitação e objetivos, entre outros, confere à refutação grande relevância. É neste momento que já se vislumbra algo original, exigência da tese de doutorado.

Além disso, o ato de refutar não pode ser compreendido apenas da perspectiva de um enunciado flagrado de forma pontual na superfície do texto cuja composição inclui uma asserção prévia, uma recusa e uma justificativa. A construção de sentido da refutação vai além desse enunciado, ela se dá no percurso que a antecede e a sucede, de forma que em todo o

discurso podemos identificar pistas indicativas de um ponto de vista que se constrói e que se manifesta de forma mais explícita em determinado ponto da materialidade linguística.

O ato ilocutório de refutação visa à transformação da realidade, no sentido de alterar um estado de coisas estabelecido anteriormente. Para Ducrot (1987), tal transformação é de natureza jurídica, uma vez que coloca em jogo uma mudança nas relações legais entre os interlocutores. Há uma pretensão do locutor de mudar um posicionamento. Nessa perspectiva, a recusa manifestada pelo locutor objetiva operar uma mudança no interlocutor quanto ao conhecimento previamente estabelecido, ou seja, o locutor busca promover uma mudança na forma como o interlocutor concebe determinado conhecimento. Com isso, seu objetivo é persuadir o interlocutor para que este perceba e aceite o conhecimento sob nova perspectiva, negando-o total ou parcialmente. Dessa forma, opera-se uma mudança de crença entre o que se tinha e o que se pretende estabelecer como nova verdade ou como uma ampliação ou reformulação de um conhecimento antes estabelecido.

Argumentar é se inscrever em um campo e ir contra um outro campo. Isso é interessante na perspectiva da refutação, já que, segundo Ducrot (1987, p. 202), há uma lei de discurso geral, segundo a qual, “[...] toda vez que se diz algo, imagina-se alguém que pensaria o contrário e ao qual se se opõe”. A refutação implica um falar contra, o discurso de oposição configura um discurso de refutação.

Na próxima seção, analisamos as marcas linguísticas indicativas de recusa.

5.2 Marcas linguísticas indicativas de recusa

A segunda questão que levantamos nesta pesquisa é a seguinte: quais marcas linguísticas instauradoras da ideia de recusa, de oposição, são possíveis de identificação no *corpus* analisado? Diante dessa questão, propomos, como segundo objetivo, verificar, no discurso analisado, as marcas linguísticas responsáveis por instaurar a ideia de recusa, de oposição, as quais ajudam a configurar a refutação no discurso acadêmico da área de linguística. A hipótese levantada é a de que, embora seja possível identificar, com certa frequência, o uso do advérbio não como marca linguística instauradora de recusa à asserção prévia, outras formas linguísticas emergem dos enunciados, responsáveis, igualmente, por instaurar, no discurso, a recusa.

Para a discussão das marcas de oposição, retomamos, nas próximas seções, a negação (5.2.1), a concessão (5.2.2) e o léxico (5.2.3).

5.2.1 A negação

A negação constitui um dos principais marcadores de refutação. Conforme já mencionamos, em seus estudos sobre a negação, Ducrot (1981) assinala que, muito frequentemente, uma enunciação negativa se apresenta como oposta a uma afirmação prévia, de forma que “[...] esta tenha sido efetivamente emitida pelo destinatário, ou que se lhe atribua ou que se suspeite que ela a subscreve”. (DUCROT, 1981, p. 95). O estudo sistemático do emprego da negação em um manual de geografia pelo grupo de pesquisa de Ducrot mostrou que a negação tinha uma função contrastiva, ou seja, quando se negava algo, antes disso, havia referência ao assunto em questão.

A negação, nessa perspectiva, implica algo já dito anteriormente, de forma que não se pode negar algo que não foi antes asseverado. Antes de negar, há referência ao assunto alvo da negação, seja de forma explícita, seja de forma implícita, de acordo com as pistas deixadas no texto.

Os exemplos (14), (15) e (16) mostram a ocorrência da negação com o uso do advérbio *não*. Entretanto, é frequente a filiação de outras marcas linguísticas como auxiliares no exercício da negação, uma vez que a língua dispõe de muitos recursos linguísticos para manifestação da negação, seja ela do ponto de vista semântico, seja do ponto de vista formal ou de ambos. Enquanto em (14) a expressão *ainda não* é responsável pela recusa, em (15) temos *e não*, que equivale à expressão *mas não*, também responsável por indicar oposição. Em (16), o uso do *não* indica posição contrária, embora a sequência seguinte possa manifestar outras possibilidades, vista sob a perspectiva concessiva, o que será discutido em outra seção.

Vejamos a negação nos exemplos (14), (15) e (16), respectivamente.

- (14) Este trabalho parte da análise de textos reais com o auxílio teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional, para descrever o funcionamento de um clítico complexo da Língua Portuguesa que tem sido objeto de muitos estudos como os mencionados. Dentre eles, ainda não foi encontrado nenhum baseado em uma análise minuciosa de textos produzidos em situação real de comunicação, com o uso de ferramentas computacionais e de metodologia qualitativa da Linguística Sistêmico-Funcional. (IT73A13)

Observamos que, em (14), a exemplo do que acontece com outros enunciados, a negação se inscreve em um movimento para apresentar uma retificação – nesse caso, acerca dos estudos da descrição do funcionamento do clítico. Com isso, o autor busca estabelecer o

que é, do seu ponto de vista, a verdade. A expressão *ainda não* e o termo *nenhum* servem para negar a existência de pesquisas que tratem da temática específica citada.

- (15) É curioso observar que, nesse processo, “a lógica da produtividade é a lógica da repetição, e não da criação, da novidade. Como resultado, temos cada vez mais cientistas e menos Ciência, sem que aqueles estejam, inclusive, muito cientes disso.” (IT13A13)

A negação manifestada em (15), asseverando que a lógica da produtividade não é a lógica da criação, não é a lógica da novidade, mas, sim, da repetição, instaura o desacordo do autor, que critica a prática acadêmico-científica atual como mecanismo de mera repetição, que visa à quantidade em detrimento da qualidade.

- (16) O que fica evidente é que o Brasil não teve, de fato – há raras exceções – criações de HQ genuinamente nacionais no início desse mercado no país. É certo que houve tentativas, mas os quadrinhistas nacionais não tiveram incentivos que fortalecessem e ampliassem seu trabalho. (IT77A12)

O teor avaliativo atribuído ao enunciado (16), em virtude das escolhas linguísticas realizadas pelo autor, evidencia um posicionamento assumido cujo ponto de vista é que o Brasil não teve produções de HQ genuinamente nacionais no início desse mercado por falta de incentivos. A análise do enunciado (16), cuja negação é marcada por meio do advérbio *não*, permite identificar alguns elementos linguísticos (fica evidente, de fato, genuinamente, é certo) responsáveis por mostrar que há, sim, uma crítica, há uma tomada de posição em relação ao assunto discutido. As marcas linguísticas apontadas denunciam, claramente, um ponto de vista defendido em torno da carência de HQ com identidade nacional porque não houve investimento para isso.

Conforme analisamos, duas asserções são negadas pelo interlocutor: 1. O Brasil teve criações de HQ genuinamente nacionais no início desse mercado; 2. Os quadrinhistas nacionais tiveram incentivos. Na segunda asserção, além do advérbio *não*, antes disso, o uso do *mas* já é indicativo de oposição, já caracteriza posição contrária à asserção antecedente.

A seguir, abordamos marcas indicativas de concessão, estratégia utilizada com muita frequência nos textos analisados.

5.2.2 A concessão

A concessão é muito utilizada no exercício da refutação no discurso acadêmico porque ela opera em dois movimentos: um acordo seguido de um desacordo, com a manifestação de uma recusa parcial. Concorde-se em parte com o dito, já que, na sequência, discorda-se de algum aspecto. Há, inicialmente, um acordo prévio e, depois, um distanciamento e uma crítica. Essa postura é bastante recorrente no discurso acadêmico, haja vista que não se pode, na maioria das vezes, negar totalmente, sob o risco de cometer excessos e de ser desqualificado diante da comunidade científica. É necessário prudência com as afirmações, bem como respeito ao outro que realizou a pesquisa em contexto diferenciado. Para se negar uma teoria ou um método em sua totalidade, é preciso que se tenha certeza daquilo que se afirma, o que não constitui tarefa fácil, já que operamos muito no campo das possibilidades e, por isso, nossas afirmações são, frequentemente, relativizadas. O que parece muito certo para o cientista hoje pode não o ser amanhã, porque fatores diversos incidem sobre os objetos de estudo, porque o ser humano é subjetivo e essa subjetividade perpassa a ciência. A concessão ajuda a relativizar, a considerar, em parte, um posicionamento e, ao mesmo tempo, a indicar um problema desse posicionamento.

De forma geral, identificamos um grande número de estratégias concessivas no ato de refutar no discurso acadêmico. Na sequência, analisamos algumas dessas estratégias, iniciando com o exemplo (17).

- (17) Embora o rastreamento ocular já venha sendo utilizado como paradigma experimental no estudo da influência contextual durante o acesso lexical, não existem trabalhos que se voltem deliberadamente para a análise dos fenômenos da polissemia e da homonímia a fim de favorecer a influência do contexto no acesso desse tipo de palavras e, nesse sentido, verificando se o modo de armazenamento dessas palavras se reflete no tempo de processamento da sentença. (IT10A15)

Em (17), o locutor, por meio do uso da estratégia concessiva, manifesta oposição parcial entre dois conteúdos, quais sejam: primeiro, reconhece que o rastreamento ocular já vem sendo utilizado como paradigma experimental no estudo da influência contextual durante o acesso lexical, o que, teoricamente, aponta para a conclusão de que ele deve contemplar muitos estudos em torno desse tema; contudo, invalida a conclusão anterior e expressa uma oposição parcial entre os dois conteúdos, asseverando que não existem trabalhos que se voltem deliberadamente para a análise dos fenômenos da polissemia e da homonímia. Dessa

forma, com o uso de *embora*, o locutor mobiliza uma estratégia que está à sua disposição para manifestar uma oposição parcial entre dois conteúdos veiculados pelo enunciado.

Apesar de a ideia de contrapor argumentos já estar marcada com o uso do operador argumentativo *embora*, a recusa à asserção prévia se dá também por meio do advérbio *não*. A recusa, caracterizando uma lacuna nos estudos do rastreamento ocular utilizado como paradigma experimental no estudo da influência contextual durante o acesso lexical, aponta para uma limitação nesses estudos no que diz respeito à análise dos fenômenos da polissemia e da homonímia. A negação ocorre de forma parcial, já que se indica um aspecto ainda não pesquisado acerca do tema em questão.

Outro exemplo de estratégia concessiva pode ser visto em (18).

- (18) Ainda há muito material inédito entre as inúmeras páginas depositadas na Biblioteca Pública e Universitária de Genebra, mas o mais singular é que, justamente sobre linguística geral, Saussure nada publicou. Ele apenas publicou alguns trabalhos técnicos e dois trabalhos maiores, sua dissertação de mestrado, *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans le langues indo-européennes* e a tese de doutorado, *De l'emploi du génitif absolu en sanscrit*. (IT37A12)

Em (18), o enunciador se filia à afirmação de que há muito material inédito na biblioteca pública da Universidade de Genebra e, portanto, concorda com tal afirmação. Contudo, expressa desacordo quanto ao fato de Saussure ter publicações sobre linguística geral. Considerado o pai da Linguística, Saussure deixou imenso legado nessa área de estudo, já que a divulgação de seus trabalhos sobre a linguagem, no início do século XX, com a definição do objeto de estudo e de um método, conferiu à Linguística o *status* de ciência. Os estudos de Saussure não só atribuíram autonomia à Linguística, com contribuições relevantes, como também influenciaram, decisivamente, na mudança de como até então se estudava a linguagem, uma vez que as três fases anteriores (estudo da gramática, Filologia e a gramática comparada) não davam à linguística o caráter científico.

A crítica que se faz a Saussure em (18), sob a perspectiva de uma estratégia concessiva, pode ser assim parafraseada: embora Saussure tenha vasta publicação, ele nada publicou sobre linguística geral. Como já anunciamos anteriormente, a concessão se realiza em dois movimentos argumentativos, com a manifestação de um acordo inicial que, na verdade, representa apenas uma aprovação parcial, seguido, imediatamente, por um desacordo, ou seja, há uma retificação ou refutação. Trata-se, portanto, de um procedimento contra-argumentativo.

O uso da concessão, como recurso para refutar parcialmente, é bastante recorrente no discurso acadêmico. Na sequência, apresentamos mais quatro exemplos – (19), (20), (21) e (22) –, os quais evidenciam essa forma de refutar no discurso em questão.

- (19) Por outro lado, o nosso trabalho assume particular relevância, haja vista que, apesar de já existirem muitos estudos que descrevem a argumentatividade em diferentes gêneros discursivos, no gênero resenha acadêmico-científica, especificamente, nada ainda foi discutido com o foco na modalização e na polifonia de locutores como fenômenos que, conjuntamente, permitem materializar linguisticamente a subjetividade de um locutor em relação ao conteúdo de um enunciado. (IT15A15)

No enunciado (19), mais uma vez, há o reconhecimento de que já foram realizados muitos estudos descrevendo a argumentatividade em diferentes gêneros discursivos, todavia, complementa, discordando, parcialmente, e asseverando que o gênero resenha acadêmico-científica não se inclui entre os gêneros estudados, além de especificar também os fenômenos modalização e polifonia, os quais serão foco do estudo ora proposto. A estratégia concessiva simula, portanto, um acordo inicial, do ponto de vista de que os estudos sobre o tema argumentatividade são muitos, o que, teoricamente, aponta para a conclusão de que, por já ter sido bastante explorado, nada resta para ser investigado acerca do fenômeno. Todavia, o desacordo aparece em seguida com a afirmação de que no gênero resenha acadêmico-científica, especificamente, nada ainda foi discutido, o que possibilita a realização de uma nova pesquisa.

Em (20), temos:

- (20) [...] a linguística cognitiva, referencial teórico de base para esta pesquisa, apesar de exaustivamente se preocupar com os processos metafóricos, ainda não apontou qual das variáveis: cognitiva, lexical ou contextual, a priori, tem papel decisivo no processamento metafórico, ou mesmo qual dessas restrições (ou todas elas) afeta(m) mais esse processamento. (IT44A14)

Uma análise de (20) permite identificar o uso da estratégia concessiva, com uma crítica ao fato de a linguística cognitiva, “apesar de exaustivamente se preocupar com os processos metafóricos, ainda não apontou qual das variáveis: cognitiva, lexical ou contextual, a priori, tem papel decisivo no processamento metafórico, ou mesmo qual dessas restrições (ou todas elas) afeta(m) mais esse processamento”. Há uma preocupação com os processos anafóricos, mas ainda são incipientes as pesquisas no assunto em questão. Se há uma preocupação exaustiva, então, teoricamente, já deveria ter apontado solução para o problema

sobre qual variável exerce papel decisivo no processamento metafórico. Há, portanto, o acordo de que há uma preocupação em desvendar os processos metafóricos, mas há também um desacordo instaurado no que diz respeito à lacuna levantada na área da linguística cognitiva.

A mesma estratégia é apresentada em (21), embora haja uma diferença no que diz respeito ao cotexto anterior que ajuda a configurar a concessão, haja vista que a pesquisa busca, por meio de um estudo de caso, analisar o imaginário de um grupo de pessoas sobre o mito de que, no Maranhão, se fala o melhor português no Brasil, com referência a estudos prévios. Observamos que, de certa forma, é possível depreender do estado da arte algumas asserções que auxiliam no estabelecimento da concessão, assim como o objetivo citado anteriormente. Entre as asserções, podemos citar: “[...] ao tratar dos preconceitos, sustenta que há estereótipos que se referem ao ‘bem falar’ [...]”, “[...] ao pesquisar sobre o sotaque como marca do dialeto falado em Brasília, percebeu que os brasileiros elegeram como bom, entre outros, o dialeto do Maranhão, caracterizado pelo uso da marca de concordância verbal na segunda pessoa do singular [...]”, para citar só alguns.

- (21) No entanto, os trabalhos que se referem, de alguma maneira, à questão do Maranhão como o lugar onde se fala o melhor português no Brasil, não têm por objetivo uma investigação que se proponha explicar por que o maranhense fala melhor. (IT24A14)

Em (21), partindo da asserção prévia de que já existem trabalhos que tratam da fala do maranhense – asserção que, de certa forma, se encontra diluída em parágrafos anteriores, na apresentação do estado da arte –, o uso de *no entanto* já denota argumento que se contrapõe à asserção prévia. Essa mesma estratégia pode ser vista em (22), com o uso do marcador argumentativo *todavia*, que também indica posição contrária à asserção anterior.

A recusa parcial, com o uso da estratégia concessiva, também é manifestada em (22).

- (22) Há um número considerável de trabalhos sobre a referenciação e sobre os processos referenciais. Todavia, muito do que já foi estudado sobre esses processos que participam da elaboração dos sentidos dos textos versa sobre os casos de anáfora e suas retomadas aos referentes explícitos (ou não) dentro do texto. As pesquisas sobre referenciação até agora realizadas ora estudam uma estratégia de referenciação específica, ora sugerem propostas classificatórias para orientar as análises dos processos referenciais. (IT03A13)

Esses marcadores concessivos se multiplicam nos textos analisados, com uma infinidade de exemplos, apontando, recorrentemente, para o uso de estratégias concessivas, as quais, por sua vez, estão ligadas à ideia de contradição. A aprovação e o acordo prévio iniciais são restritos e, na continuação do enunciado, são suspensos, sendo algum aspecto rejeitado; conseqüentemente, o que parecia aproximar os interlocutores termina por distanciá-los, já que dois posicionamentos distintos se instalam.

O que a concessão permite ao locutor não é renunciar o posicionamento do adversário, mas fazer apenas um recuo estratégico momentâneo, no sentido de que o locutor compartilha do ponto de vista para, em seguida, apresentar uma oposição. Nesse sentido, observamos que há uma adesão parcial, com o reconhecimento da teoria, do método, ou de parte deles, de forma que se reconhece, quase sempre, a contribuição da pesquisa. A recusa parcial manifestada na introdução das teses de doutorado ocorre mediante a retificação, com o acréscimo de um ou mais aspectos não contemplados em torno da temática abordada. Nesse caso, observamos que o afrontamento é moderado, com uma recusa atenuada.

Essa recusa atenuada também se manifesta em algumas escolhas lexicais, como mostramos a seguir.

5.2.3 O léxico

Os estudos de Moeschler mostram que, além da negação explícita, existem outras formas de refutar. No nosso cotidiano, nos confrontamos com diferentes formas de dizer e de contradizer algo. A língua é rica em recursos e estratégias que possibilitam negar algum assunto sem, necessariamente, fazer uso de marcadores explícitos de negação. Na verdade, é por meio da língua em uso que atribuímos sentido ao dito. Nessa perspectiva, apresentamos algumas formas que realizam o ato de linguagem de refutação, com a utilização de um léxico específico, identificado no *corpus*.

No exemplo (23), verificamos o fenômeno da refutação por meio desse léxico.

- (23) Muitos estudos sobre reescrita têm sido desenvolvidos, principalmente no campo da Linguística Aplicada e no da Educação, priorizando questões didático-pedagógicas envolvidas no processo de reescrita, sendo que, no campo dos estudos dedicados à Análise Linguística, a reescrita tem sido bem menos contemplada. Por isso, as questões linguísticas implicadas na produção com reescrita, principalmente a orientada por terceiro, tais como as relações intertextuais, foram pouco exploradas e carecem de maior atenção, sendo, portanto, importante trazer para o campo da Linguística Textual a reflexão sobre o assunto, partindo de teorias que abordam as relações intertextuais estabelecidas entre os textos. (IT66A11)

Em (23), a afirmação de que a reescrita tem sido bem menos contemplada e que as questões linguísticas foram pouco exploradas e carecem de maior atenção mostra uma refutação implícita, na qual o escritor opta por utilizar outros meios, com expressões que revelam a oposição, mas que se diferencia de uma refutação explícita, com seu caráter convencional, mostrando que há outras formas de refutar além daquela em que se utiliza uma negação polêmica.

Ao fazer uso, mais uma vez, de uma estratégia concessiva, o autor reconhece que alguns estudos sobre reescrita já foram desenvolvidos, mas chama a atenção para a questão de a reescrita ter sido bem menos contemplada na área de análise linguística. Nesse caso, há a necessidade de estudá-la mais, já que ela não foi suficientemente contemplada na referida área. A refutação também se manifesta, de forma implícita, na sequência do enunciado, com a afirmação de que foi pouco explorada, trazendo novamente à tona a necessidade de mais estudo em torno do tema. É possível identificar, no trecho citado, termos que determinam a oposição que se estabelece no discurso, que são: menos, pouco e carecem. A retirada desses termos muda completamente o dito, alterando o teor opositivo que os referidos termos atribuem ao discurso.

O uso de um léxico específico para refutar também é encontrado em (24).

- (24) A comunicação pública da ciência é objeto de investigação não apenas do jornalismo como também de outras áreas do conhecimento, dentre as quais se inclui a linguística. No entanto, a representação dos linguistas entre os profissionais que estudam a popularização da ciência ainda é modesta. Para exemplificar, na 4ª Conferência sobre a Ciência na Sociedade (The Fourth International Conference on Science in Society), realizada entre os dias 15 e 17 de novembro de 2012, na Universidade da Califórnia, em Berkeley (EUA), em que apresentei, aliás, resultados desta tese de doutorado, divulgaram-se aproximadamente 185 pesquisas de várias áreas do conhecimento – astronomia, educação, engenharia, medicina e química, por exemplo – nas sessões de comunicações individuais. No entanto, menos de dez trabalhos foram apresentados por linguistas. (IT38A13)

Em (24) também é possível identificar, no léxico, marcas linguísticas responsáveis por instaurar, no discurso, a refutação. Embora também faça uso de uma estratégia concessiva, com o estabelecimento de um acordo parcial, o locutor, na continuação, direciona o discurso para um posicionamento oposto, com o uso de *entretanto*. A recusa se materializa com a ajuda da expressão *ainda é modesta*, que é indicativa de que ainda é restrita, limitada, ou seja, ainda são poucos os linguistas que se dedicam ao estudo da popularização da ciência, sendo, portanto, necessário ampliar esse número para que haja

maior participação e, conseqüentemente, mais contribuição aos estudos da área de linguística.

Em (25), temos mais um exemplo de refutação, com o uso do verbo *carecer*.

- (25) A despeito de sua importância, a área carece de obras de referência, o que justifica a pertinência de repertoriar sua terminologia com vistas à produção de um glossário. (IT39A14)

Observamos que (25), além de utilizar uma estratégia concessiva, estabelece a refutação também fazendo uso do verbo *carece*, cujo sentido aponta para a inexistência de obras de referência. O autor faz referência às produções acadêmicas na área de políticas públicas da cultura, nesse caso, à área e aos conhecimentos que tratam do poder público, em particular, do Ministério da Cultura (MinC). Ao utilizar *carece*, nega-se a existência de tais obras e justifica-se uma nova pesquisa sobre terminologia. A ideia de que algo está em falta implica a necessidade de vir a ter esse algo. A oposição aqui se estabelece entre ter e não ter (ou ter muito pouco). Nesse contexto, o termo *carece* pode ser assim parafraseado: a área *não tem* obras de referência, que, por sua vez, se opõe a: a área *tem* obras de referência.

Os exemplos seguintes – (26), (27), (28) e (29) – mostram também formas variadas de refutar sem, contudo, fazer uso explícito da negação. As expressões *ainda são poucos os estudos* (26), *limitada* (27), *limita-se* (28) e *parece faltar clareza* (29) são todas utilizadas com o objetivo de negar algo, de refutar, de apresentar lacunas de outras pesquisas, para mostrar um novo posicionamento, uma nova visão do assunto abordado.

Embora, nos exemplos (26) e (27), os autores também façam uso de estratégias concessivas, com a inclusão dos marcadores *contudo* e *ainda que*, tendo em vista o sentido de oposição atribuído ao discurso pelo uso de tais termos, ainda assim, há um léxico específico responsável, igualmente, por contrapor duas proposições.

- (26) Pela sua importância e complexidade, os fenômenos emocionais foram e são interesse de pesquisa em diversas ciências, com destaque para a filosofia e a psicologia. Contudo, ainda são poucos os estudos de cunho linguístico que estejam voltados para a conceptualização das emoções. (IT40A15)

Em (26), temos: *os fenômenos emocionais foram e são interesse de pesquisa em diversas ciências*, apontando para a conclusão de que a linguística está entre as diversas ciências, em oposição a *ainda são poucos os estudos de cunho linguístico que estejam voltados para a conceptualização das emoções*, apontando para a conclusão de que a linguística, apesar de incluída entre as diversas áreas, quase não tem trabalhos sobre o

fenômeno em questão. Enquanto a indicação de que o fenômeno foi e é interesse de pesquisa em diversas ciências orienta para uma conclusão positiva, no sentido de que há um grande número de pesquisas, a introdução de *ainda são poucos os estudos* orienta para uma conclusão negativa, no sentido de que, na área de linguística, esses estudos são insuficientes, ou seja, ainda não fornecem conhecimentos suficientes acerca do fenômeno da conceptualização das emoções, demandando, portanto, mais pesquisas na referida área.

- (27) A produção nacional, ainda que dotada de potencial, é limitada, frustrando um público que se alimenta de traduções do que é produzido no exterior. Nesse sentido, a produção científica nacional a respeito da HQ anda a passos lentos. (IT77A12)

Esse mesmo raciocínio se aplica ao exemplo (27). A ideia de oposição se dá da seguinte forma: “a partir de a produção nacional de história em quadrinhos (HQ) é dotada de potencial”, podemos inferir que existe material suficiente de HQ disponível aos consumidores; contudo, da afirmação de que a produção é limitada, podemos inferir que existe pouco material de HQ disponível. Assim, como existe pouco material de HQ produzido no Brasil, compromete-se a produção científica que estuda fenômenos relacionados às referidas histórias. Nesse sentido, duas ideias opostas se instauram no discurso, mostrando diferentes recursos linguísticos utilizados no ato de refutar.

Essas formas peculiares de refutar também podem ser vistas em (28) e (29), com o uso de *limita-se* e *parece faltar clareza*, respectivamente, além de outros elementos linguísticos auxiliares na configuração do ato de refutar.

- (28) Sobre a introdução referencial, Cavalcante (2003) afirma que é a expressão nominal que institui um referente pela primeira vez no texto/discurso, sem que haja qualquer outro elemento que o tenha evocado antes. Como podemos observar na afirmação da autora, o que se diz sobre este processo referencial limita-se à impossibilidade de o objeto de discurso ter sido citado antes da expressão de introdução referencial. Atualmente essa é a única característica deste fenômeno apresentada por pesquisadores: quando uma expressão referencial introduz um objeto de discurso até então não convocado pelo texto/discurso. (IT03A13)

Em (28), ao fazer uso de *limita-se*, o autor manifesta uma crítica ao posicionamento defendido por Cavalcante. Aqui, há uma oposição entre visão limitada do fenômeno apresentada por pesquisadores até o momento e uma visão mais ampla pretendida pelo pesquisador, conforme podemos inferir na sequência do discurso.

No exemplo seguinte (29), o autor também recorre ao léxico para manifestar sua refutação.

- (29) De acordo com Bagno (2005), a prática de ensino de língua materna no Brasil tem enfatizado a gramática normativa. Nesse cenário, parece faltar clareza em relação à abordagem da variação linguística. (IT09A14).

Em (29), o uso de *parece faltar clareza* tem também a finalidade de refutar. Equivale, portanto, a não há clareza quanto ao ensino da variação linguística. A crítica reside no fato de que não há entendimento de como proceder no ensino da variação linguística, já que a preocupação está centrada na gramática normativa. Há, claramente, um posicionamento contrário a esse modelo de ensino, que não compreende outros aspectos importantes que devem ser contemplados no ensino da língua materna.

De forma geral, é possível identificar, no *corpus*, uma diversidade de formas linguísticas utilizadas com a função de estabelecer oposições no discurso.

Na seção 5.2.4 tecemos algumas considerações acerca desses resultados.

5.2.4 Discussão dos resultados

Sob uma abordagem enunciativa, verificamos, nos enunciados analisados, diversas marcas linguísticas responsáveis por instaurar a recusa nos atos de refutação, dentre as quais citamos: i. negativas: ainda não, e não, não; ii. concessivas: apesar de/nada ainda, apesar de/ainda não, embora/ainda não, entretanto, contudo, no entanto; iii. lexicais/expressões: bem menos contemplado, pouco explorado, carece de mais atenção, ainda é modesta, carece de obras de referência, ainda são poucos os estudos, são escassos os estudos, comete erro, escassez de abordagens, produção intelectual limitada.

Todavia, ratificamos que, definitivamente, não é possível compreender o valor de recusa atribuído a tais marcas se forem consideradas fora do contexto. Além disso, dificilmente, uma única forma é responsável pela recusa, já que, geralmente, em um mesmo enunciado, várias formas são igualmente mobilizadas para a produção de efeitos de sentido diversos, embora algumas marcas linguísticas orientem diretamente para ideias opostas. Nossa conclusão é que há um grande investimento com um número considerável de elementos linguísticos correlacionados na instauração da recusa e, conseqüentemente, na constituição da refutação.

Observamos, ainda, que a grande maioria das formas utilizadas é estruturada no sentido de indicar uma recusa atenuada, auxiliando na configuração de estratégias concessivas.

A grande recorrência de uso da estratégia concessiva nas introduções analisadas se explica, em parte, em virtude de um fazer científico e de uma cultura disciplinar que, tacitamente, orientam para a construção de um *ethos* de moderação, ou seja, é necessário ser prudente. Além disso, é necessário também observar, atentamente, para que haja a preservação da face dos interlocutores.

Na concessão não há a recusa total ao posicionamento do outro, mas uma recusa parcial, com a identificação de uma limitação pelo locutor, que retifica aquilo que considera como erro e estabelece o que acredita ser a verdade, que, por sua vez, também pode virar alvo de uma nova refutação. É o uso da concessão que permite ao locutor estabelecer um *ethos* de moderação. Apesar de, aparentemente, ser um acordo, o que prevalece nos enunciados concessivos é a divergência instaurada em virtude das lacunas que se apresentam e que são indicadas pelos interlocutores.

Conforme já chamamos a atenção, independentemente da recorrência das estratégias concessivas, há uma variedade de formas disponíveis na língua que são utilizadas para manifestar a oposição e, conseqüentemente, instaurar o ato de refutação. Contudo, não podemos perder de vista que “os sentidos atribuídos a uma unidade são sempre o produto da interação que se estabelece com o seu contexto”. (VALENTIM, 2009, p. 3.616).

Na seção 5.3, tratamos dos efeitos de sentido do ato de refutação.

5.3 Polifonia e efeitos de sentido

Como terceira questão, perguntamos: como é possível depreender os efeitos de sentido oriundos da refutação nas introduções investigadas? Para responder a tal questão, propomos, como objetivo, analisar os efeitos de sentido depreendidos do *corpus* por meio da noção de polifonia linguística (DUCROT, 1987), ou seja, com a identificação das diferentes vozes que emergem dos enunciados. Nesse sentido, acreditamos que os efeitos de sentido podem ser equacionados recorrendo-se à noção de polifonia linguística (DUCROT, 1987), ou seja, com a identificação das diferentes vozes que emergem dos enunciados, correlacionando-as, ou não, com o posicionamento assumido pelo locutor.

Para a polifonia linguística, todo locutor (L) de uma enunciação coloca em cena dois ou mais enunciadores. Nesse jogo discursivo, ao utilizar esses enunciadores, L tem a possibilidade de se identificar com um ou mais dos enunciadores que ele coloca em cena. No caso da negação, o locutor de um enunciado negativo coloca em cena dois enunciadores (E1 e

E2). E1 apresenta o ato de asserção atribuído a p e E2 se opõe a E1. Nesse caso, L se distancia de E1 e se identifica com E2.

Consoante Ducrot (1980), se um enunciado p é utilizado por um locutor para sustentar uma certa conclusão, sua negação ($\sim p$) será considerada por esse mesmo locutor como um argumento para a conclusão oposta. Nos enunciados *Pedro passou no vestibular* e *Pedro não passou no vestibular*, enquanto no primeiro se destaca o valor intelectual de Pedro, no segundo se questiona o seu valor intelectual. Já em *Pedro não passou no vestibular, mas é um dos jovens mais inteligentes que conheço*, embora não se anule o caráter negativo da avaliação, o uso do *mas*, que orienta para uma oposição, indica que este posicionamento deve ser considerado como mais determinante. Hierarquicamente, em p mas q , q é considerado mais forte.

Na sequência, analisamos alguns exemplos na tentativa de identificar os enunciadores e, conseqüentemente, os efeitos de sentido.

Vejamos o exemplo (30):

- (30) Há um número considerável de trabalhos sobre a referenciação e sobre os processos referenciais. Todavia, muito do que já foi estudado sobre esses processos que participam da elaboração dos sentidos dos textos versa sobre os casos de anáfora e suas retomadas aos referentes explícitos (ou não) dentro do texto. [...] As pesquisas sobre referenciação até agora realizadas ora estudam uma estratégia de referenciação específica, ora sugerem propostas classificatórias para orientar as análises dos processos referenciais. (IT03A13)

Primeiro, observamos, em (30), o reconhecimento de que muitos trabalhos já foram realizados sobre a referenciação e sobre os processos referenciais, o que aponta para um primeiro posicionamento. Dessa asserção, é possível inferir que aspectos diversos em torno do fenômeno já foram estudados, implicando que muitas explicações em torno do tema já foram dadas. Contudo, na sequência, a inserção de *todavia* denuncia um posicionamento que se opõe ao anterior no sentido de que enquanto o primeiro sinaliza para um estudo mais amplo, mais globalizante, contemplando aspectos diversos do fenômeno, o segundo já indica uma limitação desses estudos, uma vez que muitos deles estão centrados “nos casos de anáforas e suas retomadas aos referentes explícitos (ou não) dentro do texto”.

Diante dessas observações, identificamos os seguintes enunciadores:

- E1 Há um número considerável de trabalhos sobre a referenciação e sobre os processos referenciais.

- E2 Aspectos diversos em torno do tema já foram estudados.
- E3 Todavia, muito do que já foi estudado sobre esses processos que participam da elaboração dos sentidos dos textos versa sobre os casos de anáfora e suas retomadas aos referentes explícitos (ou não) dentro do texto.
- E4 Poucos aspectos em torno do tema foram estudados.

A limitação apresentada não anula a quantidade de pesquisas realizadas, mas justapõe quantidade *versus* variedade. O uso de *todavia* indica que o segundo argumento, cuja orientação é oposta à do primeiro, deve ser considerado, do ponto de vista hierárquico, como mais determinante. De acordo com nossa análise, o autor rejeita E2 e se filia a E4, que se opõe à conclusão inferida de *p* a *r*.

Analisemos o exemplo (31).

- (31) Por longo tempo, o CLG figurou como única obra de Saussure. A escuta que teve entre leitores ilustres, como L. Hjelmslev, R. Jakobson, A. J. Greimas, Lévy-Strauss, J. Lacan, só para citar alguns, deu-lhe um lugar na cultura, a ponto de não provocar estranheza o fato de ter sido organizado por Bally e Sechehaye. Contudo, o aparecimento das fontes manuscritas e do *Escritos de Linguística Geral* (de agora em diante ELG) muda radicalmente a situação, institui a polêmica, levanta a suspeita de que o que durante muito tempo existiu sob o nome de Saussure não foi escrito por ele, mas constitui a transcrição, por dois editores, de anotações de alunos, isto é, resulta de um ensino oral, atravessado duplamente por outras vozes, a dos alunos e a dos editores. (IT37A12)

Em (31), verificamos, mais uma vez, a presença de quatro enunciadores. Primeiro, o locutor assevera que o fato de a única obra de Saussure ter leitores ilustres conferiu-lhe credibilidade e não levantou suspeitas sobre a autoria, embora a obra tenha sido organizada por dois alunos de Saussure. Depois, o locutor introduz incerteza sobre a autoria, ao usar *contudo*, assinalando que o aparecimento de fontes manuscritas institui a polêmica se teria sido escrito mesmo por Saussure.

A oposição é marcada pelo uso de *contudo*. As diferentes vozes, introdutoras dos diferentes enunciadores, podem ser assim identificadas:

- E1 Por longo tempo, o CLG figurou como única obra de Saussure. A escuta que teve entre leitores ilustres, como L. Hjelmslev, R. Jakobson, A. J. Greimas, Lévy-Strauss, J. Lacan, só para citar alguns, deu-lhe um lugar na cultura, a ponto de não provocar estranheza o fato de ter sido organizado por Bally e Sechehaye.
- E2 Não há dúvidas quanto à autoria do CLG ser de Saussure, sendo atestada por leitores ilustres.
- E3 Contudo, o aparecimento das fontes manuscritas e do *Escritos de Linguística Geral* (de agora em diante ELG) muda radicalmente a situação, institui a polêmica, levanta a

suspeita de que o que durante muito tempo existiu sob o nome de Saussure não foi escrito por ele, mas constitui a transcrição, por dois editores, de anotações de alunos, isto é, resulta de um ensino oral, atravessado duplamente por outras vozes, a dos alunos e a dos editores.

E4 Há dúvidas quanto à autoria do CLG, atestada pelo aparecimento de fontes manuscritas.

Novamente, verificamos que a inserção de *contudo* atribui ao enunciado um caráter argumentativo. O locutor, responsável pelo texto, coloca em cena quatro enunciadores: E1, que cumpre o ato atribuído a *p*; E2, que argumenta de *p* a uma certa conclusão *r*; E3, que cumpre o ato atribuído a *q*; e E4, que se opõe à argumentação de *p* a *r*. O locutor não se identifica com E2, mas com E4.

Busca-se, com a enunciação de E3 – “Contudo, o aparecimento das fontes manuscritas e do Escritos de Linguística Geral (de agora em diante ELG) muda radicalmente a situação, institui a polêmica, levanta a suspeita de que o que durante muito tempo existiu sob o nome de Saussure não foi escrito por ele, mas constitui a transcrição, por dois editores, de anotações de alunos, isto é, resulta de um ensino oral, atravessado duplamente por outras vozes, a dos alunos e a dos editores” –, levar o leitor a compreender que há dúvidas quanto à autoria do CLG. Essa oposição é marcada pelas conclusões inferidas em E2 e E4, a partir de E1 e E3, respectivamente. O conector argumentativo *contudo* explicita a oposição entre tais conclusões.

No exemplo (32), a seguir, o locutor também coloca em cena quatro enunciadores (E1, E2, E3 e E4).

(32) A comunicação pública da ciência é objeto de investigação não apenas do jornalismo como também de outras áreas do conhecimento, dentre as quais se inclui a linguística. No entanto, a representação dos linguistas entre os profissionais que estudam a popularização da ciência ainda é modesta. Para exemplificar, na 4ª Conferência sobre a Ciência na Sociedade (The Fourth International Conference on Science in Society), realizada entre os dias 15 e 17 de novembro de 2012, na Universidade da Califórnia, em Berkeley (EUA), em que apresentei, aliás, resultados desta tese de doutorado, divulgaram-se aproximadamente 185 pesquisas de várias áreas do conhecimento – astronomia, educação, engenharia, medicina e química, por exemplo – nas sessões de comunicações individuais. No entanto, menos de dez trabalhos foram apresentados por linguistas. (IT38A13)

O primeiro enunciador refere-se ao fato de que “a comunicação pública da ciência é objeto de investigação não apenas do jornalismo como também de outras áreas do conhecimento, dentre as quais se inclui a linguística”, do qual se pode inferir que a popularização da ciência é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, inclusive da

linguística, com vários pesquisadores dessas áreas. A asserção seguinte, de que “a representação dos linguistas entre os profissionais que estudam a popularização da ciência ainda é modesta”, correlacionada à primeira por meio do operador de contraposição *no entanto*, orienta para uma conclusão oposta no sentido de que, embora haja a representação de linguistas nos estudos sobre a popularização da ciência, ainda são poucos os profissionais que se dedicam ao referido tema. Abaixo, identificamos os quatro enunciadores.

- E1 A comunicação pública da ciência é objeto de investigação não apenas do jornalismo como também de outras áreas do conhecimento, dentre as quais se inclui a linguística.
- E2 A popularização da ciência é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, inclusive da linguística, com vários pesquisadores dessas áreas.
- E3 No entanto, a representação dos linguistas entre os profissionais que estudam a popularização da ciência ainda é modesta.
- E4 Menos de dez trabalhos foram apresentados por linguistas.

Observamos que, assim como ocorre nos exemplos anteriores, em (32), o locutor (L) não se identifica com E2, mas com E4.

Mais uma vez ratificamos que a estratégia concessiva, cuja estrutura é *p mas q*, é bastante recorrente nos textos analisados, como manifestação da refutação nas introduções de teses de doutorado da área de linguística, conforme verificamos nos exemplos (30), (31) e (32). Essa mesma estratégia se repete no exemplo (33), também com a identificação de quatro enunciadores, conforme verificamos na sequência.

- (33) A existência de um léxico mental responsável pelo armazenamento de pares arbitrários de som e significado é um consenso entre pesquisadores do campo da Psicolinguística e Neurocognição da Linguagem (PINKER, 1999; ULLMAN, 1999, 2001; BYBEE, 1985, 1995, CHOMSKY, 1995; JACKENDOFF, 2002). Entretanto, a arquitetura e organização desse léxico tem sido, nas últimas décadas, um dos temas mais debatidos e pontos de controvérsias entre modelos de processamento da linguagem humana, conforme apontado por Bybee (1995), Alegre e Gordon (1999), Bayeen, Schreuder, De Jong e Krott (1999). (IT45A15)

Observamos, em (33), um primeiro posicionamento, que aponta para um consenso entre pesquisadores da Psicolinguística e da Neurocognição de que há um léxico mental responsável pelo armazenamento de pares arbitrários de som e significado, cuja inferência é de um acordo entre tais pesquisadores. Depois, o locutor coloca em cena um segundo posicionamento, acerca dos pontos de controvérsias entre modelos de processamento da linguagem humana em torno da arquitetura e da organização desse léxico, cuja inferência é de

desacordo entre os pesquisadores. Nesse sentido, há oposição entre acordo *versus* desacordo. Diante disso, identificamos os seguintes enunciadores:

- E1 A existência de um léxico mental responsável pelo armazenamento de pares arbitrários de som e significado é um consenso entre pesquisadores do campo da Psicolinguística e Neurocognição da Linguagem.
- E2 Há consenso entre pesquisadores.
- E3 Entretanto, a arquitetura e organização desse léxico tem sido, nas últimas décadas, um dos temas mais debatidos e pontos de controvérsias entre modelos de processamento da linguagem humana.
- E4 Há discordância entre os pesquisadores.

Na seção 5.3.1, apresentamos algumas considerações sobre esses resultados.

5.3.1 Discussão dos resultados

Ducrot (1987) chama a atenção para o fato de que, na descrição linguística, podem ser atribuídos diferentes sentidos a um determinado enunciado, de acordo com determinada situação de discurso. Para o teórico:

É claro que estes sentidos não são previsíveis unicamente a partir da significação da frase utilizada. Tem a ver com diferentes fatores. De início, tem a ver com o fato de que o valor referencial do enunciado e, por consequência, as informações que ele dá, dependem do ambiente no qual ele é empregado – já que é o ambiente que permite dar um referente às expressões dêiticas (eu, tu, ele, aqui, agora, etc.). (DUCROT, 1987, p. 90).

A identificação dos enunciadores, por meio da noção de polifonia linguística, permitiu distinguir, nos excertos analisados, pontos de vista opostos, diante dos quais o locutor, direta ou indiretamente, toma atitudes ou estabelece relações, seja se identificando, seja se filiando ou rejeitando determinado ponto de vista. Segundo Ducrot, “o locutor pode se assimilar a este ou a aquele dos enunciadores, tomando-o por representante, seja simplesmente porque escolheu fazê-los aparecer, mesmo que não se filie a eles”. (DUCROT, 1987, p. 193). A descrição dos enunciadores, bem como a possível filiação ou rejeição do locutor com determinado enunciador, permitiu, por sua vez, a construção de sentido dos referidos enunciados.

A estratégia mais utilizada para manifestação desses enunciadores no *corpus* analisado foi a concessão, com a estrutura *p mas q*, permitindo a identificação de quatro

enunciadores, no sentido de que “o primeiro segmento (p) é apresentado como um argumento para certa conclusão (r), e o segundo para a conclusão inversa.” (DUCROT, 1987, p. 215).

Observamos que, apesar de o conectivo *mas*, indicativo de oposição, não invalidar o conteúdo de *p*, ainda assim, indica que *mas q* é mais determinante, sendo, portanto, considerado mais forte. Conforme argumenta Ducrot (1987):

Enunciando a frase “Faz bom tempo, mas estou com os pés machucados”, o locutor apresenta o bom tempo como um argumento possível para uma conclusão *r* oposta àquela que ele tira do fato de estar com os pés machucados. Mas só a situação (tanto intelectual e afetiva quanto física) permite determinar qual é este *r*, instanciando-o. (DUCROT, 1987, p. 90).

Os resultados da análise dos efeitos de sentido apontam para a oposição que se estabelece no discurso, com a identificação dos enunciadores que são colocados em cena pelo locutor, bem como com o posicionamento do locutor diante desses enunciadores.

5.4 Considerações complementares sobre tipos de refutação

Além das categorias analíticas que estudamos para identificar peculiaridades da refutação, apresentamos outro aspecto que se mostrou igualmente recorrente e, acreditamos, relevante nas introduções investigadas, tendo em vista que é complementar às explicações sobre especificidades da refutação no discurso em questão. Trata-se das diferentes refutações identificadas ao longo das introduções analisadas, as quais classificamos em dois tipos: autoral e não autoral, que, por sua vez, se subdivide em temática e empírica. A seguir, explicitamos cada uma.

TIPOS DE REFUTAÇÃO

- 1. Autoral:** questiona, confronta a teoria e instaura a tese.
 - a) Temática:** questiona, problematiza o tema e auxilia no delineamento do objeto de estudo.
- 2. Não autoral:**
 - b) Empírica:** questiona acerca de problemas e/ou procedimentos metodológicos, da necessidade de mais pesquisas, da escassez de estudos, e também auxilia no delineamento do objeto de estudo.

A análise mostrou um grande número de refutações, sobretudo dos subtipos temática e empírica. Vejamos duas manifestações das refutações nos exemplos (a) e (b).

- (a) De acordo com Bagno (2005), a prática de ensino de língua materna no Brasil tem enfatizado a gramática normativa. Nesse cenário, parece faltar clareza em relação à abordagem da variação linguística. E, apesar de já existirem alguns avanços, fica evidente que ainda há um enaltecimento da norma culta na escola brasileira. (IT09A14)
- (b) Por sua vez, enquanto o modelo de Gramática Funcional proposto por Hengeveld e Mackenzie [Gramática Discursivo Funcional] nos permite compreender que o subtipo modal central nesta pesquisa, o deôntico, pode ser voltado para o evento descrito no enunciado ou voltado para o participante do evento descrito no enunciado, ele não nos permite compreender as expressões linguísticas modalizadoras deônticas em exercício da função interpessoal, tendo em vista que, em termos de nível de análise, esse subtipo modal recai sobre o nível representacional da linguagem, não sobre nível interpessoal. (IT01A11)

Em (a), observamos que a refutação consiste num locutor que se filia ao enunciatador que questiona o ensino tradicional e defende a renovação do ensino de língua. Essa não chega a ser uma refutação devidamente autoral, na medida em que o locutor apenas se posiciona frente a uma disputa que já existe. De acordo com a tipologia que estabelecemos, (a) faz parte da refutação não autoral, do subtipo temática, com a problematização do tema. Já em (b), a refutação é autoral, na medida em que ela serve para indicar uma lacuna (que é a do locutor e, pelo menos retoricamente, de ninguém mais). Trata-se da refutação que faz com que a tese exista como tal.

Embora a tipologia apresentada possa ser reformulada, ela toma por base os dados encontrados nas introduções analisadas. Na sequência, apresentamos mais exemplos - (c), (d), e (e) - para cada tipo, destacando alguns aspectos que lhes são característicos.

Em (c), o locutor confronta a teoria, identifica uma lacuna e instaura sua tese, apontando para aspectos não contemplados por Bakhtin, estabelecendo, portanto, sua tese de explicar o fenômeno da responsividade ativa sob a perspectiva da relação entre os participantes e seus enunciados, além do plano ideológico que os envolve, aspecto não contemplado por Bakhtin, conforme argumenta o locutor.

- (c) Apesar de Bakhtin, em sua argumentação, deixar clara a existência do fenômeno em questão, ele não explica, por exemplo, a relação entre enunciatador e coenunciador, a relação entre os participantes e seus respectivos enunciados, ou mesmo a influência que a esfera da ideologia tem na produção da resposta. (IT04A14)

O exemplo (d), classificado como refutação não autoral, do subtipo temática, problematiza em torno do tema como forma de auxiliar no delineamento do objeto de estudo. Assim como ocorre em (a), o locutor se filia ao enunciador que, neste caso, questiona o tratamento dado à questão da variação/diversidade linguística nas escolas brasileiras, com críticas, sobretudo, à postura dos professores de língua portuguesa.

- (d) Nas últimas décadas, a temática da variação/diversidade linguística tem se constituído uma questão bastante discutida, sobretudo, no campo educacional. Contudo, no ambiente escolar brasileiro, a heterogeneidade linguística, embora legitimada na fala de professores e alunos, tem sido por muitas vezes ignorada, especialmente por professores de Língua Portuguesa. (IT09A14)

Em (e), o locutor se filia ao enunciador que questiona o número reduzido de pesquisas que tratem, especificamente, do discurso veiculado nas mídias alternativas. Neste caso, não questiona exatamente a teoria, mas aponta para a escassez de estudos, o que auxilia no delineamento do objeto de estudo, embora não instaure a tese propriamente dita.

- (e) O debate sobre a relação mídia *versus* sociedade tem amplo espaço entre pesquisadores tanto da área de linguagem quanto da de comunicação social, bem como de outras áreas correlatas. No entanto, é difícil encontrar pesquisas que tratem especificamente do discurso veiculado nas mídias alternativas. (IT08A13)

Dentro daquilo que julgamos ideal, essa discussão deveria caminhar paralela à análise. Contudo, essa tipologia emergiu gradativamente do *corpus*, sem nenhuma pretensão anterior, quando estabelecemos a questão de pesquisa, as hipóteses e os objetivos. A dúvida sobre contemplar ou não esta tipologia justifica, em parte, seu aparecimento no final deste capítulo de forma sucinta. Mesmo assim, embora tenhamos dedicado pouca discussão a essa tipologia, acreditamos que uma pesquisa mais aprofundada possa ser empreendida em estudos futuros, tendo em vista uma profícua discussão sobre diferentes formas de refutar e, principalmente, sobre como instaurar uma tese, tarefa nem sempre fácil para aqueles que realizam pesquisas.

6 CONCLUSÃO

“O sentido de um enunciado é constituído por uma família de encadeamentos argumentativos que colocam esse enunciado em relação com outros enunciados.”

(Marion Carel)

Uma questão direcionou nosso percurso neste estudo: o que a refutação manifestada nas introduções de teses de doutorado da área de linguística tem de peculiar que nos informa que os autores constroem seus textos da forma como constroem? Nessa direção, estabelecemos três olhares sobre o objeto de estudo na tentativa de identificar essa peculiaridade: a estrutura da refutação, as marcas indicativas de recusa e os efeitos de sentido produzidos.

Para esta reflexão, a partir do que podemos depreender dos dados e dos resultados, a epígrafe citada nesta conclusão é complementar às considerações que aqui expomos. Citamos duas razões para justificar essa nossa compreensão. A primeira delas está ligada à estrutura composicional, no sentido de que identificamos porções textuais que se solidarizam e auxiliam na constituição da refutação, principalmente no que diz respeito à atribuição de sentido, corroborando, portanto, que “o sentido de um enunciado é constituído por uma família de encadeamentos argumentativos que colocam esse enunciado em relação com outros enunciados.” (CAREL, 2017, p. 11). A segunda diz respeito ao aspecto processual de construção da refutação, sendo visto, portanto, não como algo estanque e pontual, mas como algo que se constitui na tessitura do texto, de forma gradativa, embora a explicitação do fenômeno possa, sim, ser flagrada em uma porção pontual do texto.

Como já discutimos os resultados no capítulo 5, resumimos, aqui, algumas conclusões sobre peculiaridades da refutação nas introduções de teses de doutorado que, de certa forma, já foram contempladas:

- a) É possível identificar uma grande teia de relações que envolve todo o texto;
- b) Os elementos que constituem a refutação nem sempre se apresentam de maneira linear e sequencial, sendo, muitas vezes, identificados de forma dispersa ou difusa no texto;
- c) Nem sempre esses elementos ocupam uma única função – seja ela asseverar, seja ela recusar ou justificar –, uma vez que um mesmo enunciado pode representar, em uma sequência, um desses elementos constitutivos e, na sequência seguinte, ocupar outra função, mostrando a ocorrência de estruturas sobrepostas;
- d) O ato de refutar não pode ser compreendido apenas da perspectiva de um enunciado flagrado na superfície do texto, mas de uma teia de relações entre os enunciados;

- e) A construção de sentido da refutação se dá no percurso que a antecede e a sucede, de forma que em todo o discurso podemos identificar pistas indicativas de um ponto de vista que é construído, explicitado e ratificado ao longo do discurso;
- f) Os enunciados analisados apresentam diversas marcas linguísticas responsáveis por instaurar a recusa nos atos de refutação, dentre as quais estão:
- negativas: ainda não, e não, não;
 - concessivas: apesar de/nada ainda, apesar de/ainda não, embora/ainda não, entretanto, contudo, no entanto;
 - lexicais: bem menos contemplado, pouco explorado, carece de mais atenção, ainda é modesta, carece de obras de referência, ainda são poucos os estudos, são escassos os estudos, comete erro, escassez de abordagens, produção intelectual limitada.
- g) Sob uma perspectiva enunciativa, não é possível compreender o valor de recusa atribuído a tais marcas se forem consideradas fora do contexto;
- h) Dificilmente, uma única forma é responsável pela recusa, já que, geralmente, em um mesmo enunciado, várias formas são igualmente mobilizadas para a produção de efeitos de sentido diversos, embora algumas marcas linguísticas orientem diretamente para ideias opostas;
- i) Há um grande investimento argumentativo, correlacionando vários elementos linguísticos, para deflagrar a recusa e, conseqüentemente, a refutação;
- j) A grande maioria das formas utilizadas é estruturada no sentido de indicar uma recusa atenuada, por meio da configuração de estratégias concessivas;
- k) A recorrência de uso da estratégia concessiva implica um fazer científico e uma cultura disciplinar que, tacitamente, orientam para a construção de um *ethos* de moderação, com a preservação da face dos interlocutores;
- l) Na descrição linguística, podem ser atribuídos diferentes sentidos a um determinado enunciado, de acordo com determinada situação de discurso;
- m) A identificação dos enunciadores, por meio da noção de polifonia linguística, permitiu distinguir pontos de vista que se opõem, bem como identificar o posicionamento assumido pelo locutor diante desses pontos de vista;
- n) A descrição dos enunciadores, bem como a possível filiação ou rejeição do locutor a determinado enunciador, permitiu, por sua vez, a construção de sentido dos referidos enunciados;

- o) A estratégia mais utilizada para manifestação desses enunciadores foi por meio da concessão, com a estrutura *p mas q*, permitindo a identificação de quatro enunciadores;
- p) Apesar de o conectivo *mas* não invalidar o conteúdo de *p*, ainda assim, indica que *mas q* é mais determinante, sendo, portanto, considerado mais forte;
- q) L sempre se opõe a E2 e se identifica com E4, o que, de certa forma, reforça a hierarquia de *q* sobre *p* na estrutura *p mas q*.

Outrossim, queremos pontuar aspectos discutidos por Ducrot que corroboram a discussão empreendida nesta tese sobre a questão da construção/constituição de sentido da refutação. Ao assinalar que “a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase” (DUCROT, 1989, p. 18), o semanticista explica que “certas frases contêm instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados” (DUCROT, 1989, p. 18). De forma geral, esses posicionamentos são corroborados neste estudo. Vejamos que, na estrutura *p mas q*, o *mas*, indicativo de oposição, introduz uma proposição *q*, que orienta para uma conclusão *não-r*, que diverge da conclusão *r*, inferida de *p*. Isso implica que, do ponto de vista argumentativo, “o locutor negligencia o primeiro enunciado e apoia-se sobre o segundo, imprimindo-lhe maior força argumentativa para conduzir a uma conclusão *não r*” (BRANDÃO, 1998, p. 115). Tal estrutura, por meio do uso de *mas*, já fornece a instrução da intenção argumentativa do enunciado.

Contudo, ainda de acordo com Ducrot, “suponhamos agora que a descrição linguística de uma língua deva permitir explicar por que tal enunciado, em tal situação de discurso, é susceptível de diferentes sentidos que, efetivamente, podem lhe ser atribuídos” (DUCROT, 1987, p. 90). Neste caso, argumenta o teórico, “é claro que estes sentidos não são previsíveis unicamente a partir da significação da frase utilizada” (DUCROT, 1987, p. 90), uma vez que na estrutura *p mas q*, por exemplo, é a situação que permite identificar as conclusões *r* e *não-r*.

Diante disso, ratificamos que as marcas linguísticas identificadas neste estudo como indicativas de oposição, por exemplo, são assim compreendidas nesta situação particular, embora muitas delas apontem, quase sempre, para o teor opositivo que aqui manifestaram. Contudo, ressaltamos, é a situação que instanciona tal valor opositivo.

Ainda sobre peculiaridades da refutação, observamos que a construção/constituição do fenômeno pode estar relacionada também aos movimentos

retóricos delineados por Swales (1990) no modelo CARS (Create a Research Space)²¹, já que a argumentação segue um percurso e, desde o início, é possível observar, com muita recorrência, no *corpus* analisado, pistas indicando um possível posicionamento que se delineia posteriormente no texto.

A exemplo do que ocorre com o modelo CARS, que segue um caminho gradativo para estabelecer o nicho de onde o estudioso pretende situar sua pesquisa, a construção da refutação também segue um percurso por meio de uma teia de relações que se estabelece no decorrer do texto/discurso. Sob essa visão, a refutação está além da tríade asserção prévia/recusa/justificativa.

As especificidades²² identificadas nas introduções, sobretudo as que dizem respeito às correlações entre diferentes enunciados que compõem os textos, trazem contribuições também às discussões sobre o letramento acadêmico, tendo em vista as regularidades identificadas nas análises, as quais mostram a frequência e preferências sistemáticas de como os membros da área de linguística usam a linguagem ao refutarem conhecimentos já estabelecidos na referida área, aspecto de grande relevância já discutido por Hyland (2009). De acordo com o teórico, a escrita acadêmica só é eficaz quando os escritores usam convenções que os outros membros da comunidade discursiva consideram familiares e convincentes.

Além da teia de relações envolvendo os enunciados, que são flagradas no texto/discurso, outra especificidade observada na nossa análise refere-se à recorrência de estratégias concessivas no exercício de refutar, apontando para um posicionamento de cautela do estudioso da área de linguística. Do ponto de vista teórico-metodológico, tais aspectos podem, sim, promover reflexões em torno dessas especificidades, convergindo, positivamente, para o letramento acadêmico, uma vez que os estudantes precisam conhecer e refletir sobre as convenções que regem as práticas de escrita na esfera acadêmica.

A dificuldade dos alunos, muitas vezes, está relacionada a uma escrita bastante especializada, que também faz uso de um vocabulário específico, e que precisa ser assimilada, compreendida. É necessário criar condições para que os alunos se familiarizem com tudo isso, no sentido de que se apropriem desses conhecimentos, de que se vejam como membros da comunidade discursiva. Para tanto, a prática pedagógica precisa estar amparada em uma teoria que permita compreender como se dá a refutação em suas práticas de letramento, bem como

²¹ Crie um Espaço de Pesquisa.

²² Para Hyland (2009), o conceito de especificidade diz respeito a como a linguagem varia, independentemente da disciplina, de acordo com o contexto, com padronizações típicas e características marcantes da escrita acadêmica.

compreender o papel que a estratégia da refutação desempenha na construção do objeto de pesquisa. É necessário ressaltar, ainda, que a construção de sentido está diretamente relacionada ao propósito do capítulo introdutório e às convenções previamente estabelecidas pela comunidade discursiva, observando-se que cada comunidade apresenta especificidades, inclusive na forma de apresentar razões para se contrapor a um conhecimento já estabelecido.

Por fim, apresentamos outro aspecto que se mostrou relevante na análise do fenômeno da refutação, que diz respeito aos diferentes tipos de refutar. Dois tipos de refutação foram identificados: autoral, que instaura a tese; e não autoral, que, conforme observamos, problematiza o tema, questiona procedimentos metodológicos e auxilia no delineamento do objeto de estudo. Deixamos esta tipologia – que emergiu dos nossos dados de análise, mas à qual não pudemos dar a devida atenção, em virtude do tempo exíguo para reanálise dos dados, além dos estudos necessários para desenvolver uma discussão mais consistente – para pesquisas futuras, as quais poderão promover estudos mais aprofundados em torno da questão, auxiliando, sobretudo, na instauração da tese, tarefa nem sempre fácil para aqueles que enveredam pelo campo da ciência e buscam contribuir com novas pesquisas para seu avanço.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Théorie des *topoi***. Paris: Editions Kimé, 1995.
- _____. Pour autant, pourtant (et comment): a petites causes, grands effets. **Cahiers de linguistique française**, Genève, v. 5, p. 37-84, 1983. Disponível em: http://clf.unige.ch/files/5514/4111/1819/03-Anscombres_nclf5.pdf. Acesso em: 19 abr. 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14.724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul, RS: Educus, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BARBISAN, Leci Borges. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. **Letras**, Santa Maria, n. 33, Émile Benveniste: Interfaces Enunciação e Discursos, p. 23-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11921/7342>. Acesso em: 04 mai. 2017.
- BARCELLOS, Renata da Silva de. **Gafe**: uma análise. 2008. 121f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: http://www.btd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2008-07-28T120301Z-1526/Publico/Tese-Renata%20Barcellos.pdf. Acesso em: 24 nov. 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia, Enunciação. RONCARI, Luiz. Prefácio. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin Mikhail. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- BARROS, Marcilene Gaspar. **(Re)escrita da seção justificativa do projeto de pesquisa por escritores iniciantes**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado e Linguística) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BERNARDINO, Cibele Gadelha. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos**: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BEZERRA, Paulo. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. Ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1989.

CAMPOS, Claudia Mendes. O percurso de Ducrot na Teoria da Argumentação na Língua. **Revista da Abralin**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52627/32345>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CAPES. **Planilha notas finais Avaliação Trienal 2013**. 2014. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados/planilha-de-notas>. Acesso em: 23 jul. 2016.

CAREL, Marion. Significação e argumentação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, p. 2-20, jan./abril, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/8579/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CARIOCA, Claudia Ramos. **A Evidencialidade em Textos Acadêmicos de Grau do Português Brasileiro Contemporâneo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Trad. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COLÉGIO SANTO INÁCIO. **Autorização para aula em campo**. s/d. Disponível em: <http://www.santoinacio.com.br/download/Aula-em-campo-3ano.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

CORACINI, Maria José Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Pontes/Educ, 1991.

CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. Funções Retóricas de Atenuadores em Artigos científicos: uma análise comparativa. **Revista Eutomia**, Recife, ano III, v. 1, n. 5, p. 1-17, jul, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1773/1346>. Acesso em: 22 jun. 2013.

COSTA, Adriana Aparecida Vaz. Polifonia: negação e resistência no texto escrito. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 4, p. 337-344, Oct./Dec., 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/16169/pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística**. Trad. Carlos Vogt, Rodolfo Ilari, Rosa Atié Figueira. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

_____. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. Trad. Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima Gonçalves Moreira, Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Global Editora, 1981.

_____. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Argumentação e *topoi* argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. Quelques raisons de distinguer locuteurs et énonciateur. **Polyphonie - linguistique et littéraire**, Aarhus, n. 3, p. 1-17, 2001. Disponível em: <http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Ducrot-Oswald-2001-Quelques-raisons-de-distinguer-locuteurs-et-%C3%A9nonciateurs.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. A pragmática e o estudo semântico da língua. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 9-21, 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13721/9105>. Acesso em: 02 mar. 2014.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Otávia Marques. **Refutação em perspectiva discursiva: a polêmica como interincompreensão em artigos de opinião acerca do estatuto da igualdade racial**. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GRÁCIO, Rui Alexandre Lalanda Martins. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas**. 2010. 434f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12486/1/TeoriaArgumenta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

HYLAND, Ken. Writing in the disciplines: Research evidence for specificity. **Taiwan International ESP Journal**, Taiwan, v. 1, n. 1, p. 5-22, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/263385707/04-Writing-in-the-disciplines-Research-evidence-for-specificity-Ken-Hyland-PDF>. Acesso em: 28 out. 2013.

ILINCA, Cristina. La réfutation, stratégie argumentative de l'éditorial politique. **Limba și context**, Pitesti, v. 1, p.72-81, 2009. Disponível em: http://www.usarb.md/limbaj_context/volumes/v1/art/ilinca.pdf. Acesso em: 03 jan. 2016.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

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

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOSIER, Gisèle. Les mécanismes énonciatifs de la réfutation. **Revue Québécoise de linguistique**, Montreal, v. 18, n. 1, p. 109-127, 1989. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rql/1989-v18-n1-rql2931/602642ar.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

LOUREIRO, Rejane. **Reflexão da Rê – Aprovação do execrável projeto “cura-gay”**. 2013. Disponível em: <http://www.abcdoabc.com.br/abc/noticia/reflexao-re-aprovacao-execravel-projeto-cura-gay-11919>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MARCONDES, Danilo. Desenvolvimentos Recentes na Teoria dos Atos de Fala. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 17, p. 25-39, dez, 2003. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/179>. Acesso em: 05 out. 2017.

MATOSO, Filipe. **Temer e aliados colecionam frases polêmicas durante a semana**. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/temer-e-aliados-colecionam-gafes-durante-a-semana-veja-declaracoes.ghtml>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**: com exercícios corrigidos. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOESCHLER, Jacques. **Dire et contredire**: pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation. Berne, Francfort/M: Peter Lang, 1982.

MOESCHLER, Jacques; SPENGLER, Nina. La concession ou la réfutation interdite. **Cahiers de Linguistique Française**, Genève, n° 4, p. 7-36, 1982. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jacques_Moeschler/publication/284382361_La_concession_ou_la_refutation_interdite_Approches_argumentative_et_conversationnelle/links/56ab3dc008ae8f3865684e93/La-concession-ou-la-refutation-interdite-Approches-argumentative-et-conversationnelle.pdf. Acesso em: 03 jan. 2016.

MORITZ, Maria Ester Wollstein; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. A modalidade no discurso acadêmico: uma análise de conclusões de artigos de pesquisa escritos em inglês como L2. In: VIII Encontro do Círculo de Estudos linguísticos do Sul – CELSUL, 2008, Porto Alegre, **Anais do CELSUL**, Porto Alegre: UFRGS, 2008, p. 1-10.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NOLKE, Henning. La polyphonie linguistique avec un regard sur l’approche scandinave. In: CONGRÈS MONDIAL DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE - CMLF'08, Paris. **Anais CNLF**, Paris: Institut de Linguistique Française, 2008, p. 129-145. Disponível em: <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08343.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. L'ancrage linguistique de la polyphonie. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 135-158, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/65400/71554>. Acesso em: 17 mai. 2017.

NOLKE, Henning; FLOTTUM, Kjersti; NORÉN, Coco. **ScaPoLine**: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique. Paris: Kimé, 2004.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. A refutação no gênero artigo de opinião. **Revista Letras**, Curitiba, v. 65, p. 173-189, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/4315/3452>. Acesso em: 15 abr. 2015.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Normas para apresentação de teses e dissertações**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/download/norma%20geral.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

REZENDE, Patrícia Almeida de. & HEMAIS, Bárbara. Análise comparativa de artigos científicos na área de saúde. **The ESpcialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.131-152. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9372/6945>. Acesso em: 09 nov. 2013.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. **Revista Letras**, Curitiba, v. 42, p. 207-220, 1992-1993. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19126/12426>. Acesso em: 25 set. 2017.

RONCARI, Luiz. Prefácio. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin Mikhail. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SILVA, Elaine Cristine Fernandes da. A modalização como persuasão no discurso das introduções de dissertações de mestrado. **The ESpcialist**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 175-191, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6233/4574>. Acesso em: 09 nov. 2013.

SOUSA, Sara Margarida dos Santos Feio. **Contributos para o estudo da refutação em português europeu contemporâneo**. 2014. 209f. Tese (Doutoramento em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27011/1/Refuta%20em%20Portugu%20Europeu%20Contempor%20neo.pdf>. Acesso: 26 fev. 2016.

SWALES, John Malcolm. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TUTESCU, Mariana. **L'argumentation**: introduction à l'étude du discours. Bucaresti: Editura Universității din Bucaresti, 2003.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: artigo de periódico, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.unisinos.br/biblioteca/images/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Teses e dissertações**: normalização do documento impresso e eletrônico. Campinas, 2009. Disponível em: http://www4.iel.unicamp.br/biblioteca/arquivos/Normalizacao_Bib_IEL_032009.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2015/08/guia-normalizacao-trabalhos-ufc-2013.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Manual para elaboração e normalização de dissertações e teses**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1z7HuM_VS_5kGGkEDdifbK8zkJ0gmXUkn/view. Acesso em: 05 jun. 2017.

VALENTIM, Helena Virgínia Topa. A variação semântica de ver: singularidade e regularidade. In: Dermeval da Hora (org.). VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 1, 2009, João Pessoa. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**, João Pessoa: UFPB, 2009. p. 3616-3624. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Helena%20Topa%20Valentim.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.

VILLEMEN, Flore. **La refutation chez Diderot**: le discours du philosophe dans la polémique religieuse. 2011. 507f. Thèse (Doctorat de Sciences du langage) – École Doctorale, Langues, Temps, Sociétés, Université de Nancy 2, Nancy, 2011. Disponível em: <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc597/2011NAN21024.pd>. Acesso em: 19 ago. 2015.

CAPÍTULO

I

1 INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho de Tese, objetivamos empreender estudo das expressões linguísticas modalizadoras deônticas na construção de discursos¹ argumentativos, os quais, em termos retóricos, caracterizam-se como construtos linguísticos que têm como ponto de partida o acordo do auditório sobre premissas² nas quais aquele que argumenta alicerça seu discurso e conduz a conclusões autorizadas por justificativas (técnicas argumentativas). Partindo do pressuposto de que os usos linguísticos são ajustados aos intentos comunicativos dos falantes, sustentamos a hipótese de que as expressões linguísticas modalizadoras

¹ Julgamos relevante a conceituação do termo *discurso* com a qual trabalhamos ao longo deste texto. Pela leitura de Marcuschi (2002), compreendemos que as diversas atividades humanas (jurídica, jornalística, religiosa, política) são instâncias de produção discursiva, pois cada uma delas propicia o surgimento de discursos bastante específicos. Em consonância com Marcuschi (2002, p. 24), entendemos que *discurso* é –aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Neste trabalho, empreendemos estudo dos modos de atuação de expressões linguísticas modalizadoras deônticas em exemplares do construto linguístico *proferimento parlamentar*, que se caracteriza como uma das práticas comunicativas da instância de produção discursiva política. Tais exemplares realizam linguisticamente um objetivo específico (persuadir) em situação social particular (no contexto sócio-histórico-cultural de discussão de uma política de segurança nacional que atenda aos anseios da sociedade brasileira, travada na Câmara dos Deputados da República Federativa do Brasil ao longo do ano de 2007 e início de 2008, sob clima de forte comoção social em decorrência de atos de violência em grandes centros urbanos brasileiros, amplamente divulgados nos meios de comunicação de massa). Visto que *textos* são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, conforme Beaugrande (1997), esses exemplares do construto linguístico *proferimento parlamentar* são, portanto, exemplares do **gênero textual** *proferimento parlamentar*. A denominação *gênero textual* concerne a [...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos. (MARCUSCHI, 2002, p.22-23). Essa perspectiva coaduna-se com o fato de privilegiarmos, neste estudo, a natureza funcional e interativa da língua, aqui entendida como forma de ação social.

² Ao nos referirmos ao *acordo do auditório sobre premissas*, fazemos menção a uma das condições prévias para que haja argumentação. Conforme destacam Perelman e Tyteca ([1958]1996, p. 16), para que se possa argumentar, ou seja, –influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, –é mister que se esteja de acordo sobre o fato de se debater uma questão determinada, sem o acordo sobre essa premissa, a argumentação não terá sequer início. No caso dos proferimentos parlamentares que constituem o *corpus* desta pesquisa, observamos que todos os envolvidos na discussão travada na Câmara dos Deputados concordam que é preciso elaborar uma política nacional de segurança pública. Há, portanto, acordo de todos os envolvidos nos debates sobre essa premissa. Todos também se mostram de acordo sobre a complexidade do assunto, aceitando que medidas preventivas e punitivas de combate à violência são necessárias. Trata-se, portanto, de outra premissa sobre a qual há acordo. Os pontos de conflito, sem os quais também não haveria argumentação, concernem a que medidas punitivas devem ser adotadas e quanto a se a tônica dessa política de segurança deve recair sobre medidas punitivas ou preventivas.

deônticas variam em conformidade com distintos propósitos comunicativos, produzindo efeitos de sentido que constroem semântica e pragmaticamente a argumentação.

A fim de compreender os modos de atuação das expressões linguísticas modalizadoras na construção da argumentação, propomos o diálogo entre os postulados de duas perspectivas teórico-metodológicas: a **Linguística de base funcional** [com ênfase nos estudos empreendidos por Verstraete (2004), Hengeveld; Mackenzie (2008)] e a **Nova Retórica** [com ênfase nos estudos empreendidos por Perelman & Tyteca [1958], 1996]. A articulação proposta entre as duas perspectivas dá-se em decorrência do ponto de confluência entre elas: ambas concebem os usos linguísticos como voltados para outrem, o que implica a necessidade de uma análise que contemple como as estruturas linguísticas co-variam³ de acordo com as funções exercidas na interlocução. Assim, enquanto o arcabouço da Linguística de base funcional, como teoria gramatical, dá-nos suporte para a descrição e análise linguística da categoria modalidade, o arcabouço da Nova Retórica dá-nos suporte para a compreensão das expressões linguísticas da modalidade em função da realização linguística de um objetivo específico: o persuadir.

Entendemos que, para os fins aos quais nos propomos, os postulados das duas perspectivas dialogam em uma relação de complementaridade. Enquanto a Nova Retórica abriga sob o rótulo de *modalidades no sentido técnico do linguística*, as modalidades *assertiva, injuntiva, interrogativa e optativa*, estudos linguísticos de base funcionalista compreendem essas modalidades como *tipos de ilocução*, distinguindo *tipos de ilocução* (declarativa, interrogativa, imperativa, optativa, exortativa e admirativa) e *modalidades* (dinâmica, deôntica, volitiva, epistêmica e evidencial). Hengeveld (2004) afirma que a categoria ilocução concerne às sentenças identificadas como instâncias de tipos específicos de atos de fala, enquanto a categoria modalidade concerne à modificação do conteúdo dos atos de fala. Defendemos que uma análise, sob a ótica dos postulados da Nova Retórica, da categoria modalidade conforme entendida pela ótica da Linguística de base funcional permite-

³ Ressaltamos que a referência ao termo *variação* (em *co-variam*) aqui não remete à perspectiva da Sociolinguística Variacionista. Não postulamos que cada variação de uso das expressões modalizadoras deônticas corresponde a um efeito argumentativo específico, numa relação de um para um. Postulamos que essas variações, combinadas, (quanto aos meios linguísticos de expressão da modalidade deôntica, quanto aos valores semânticos instaurados pelos diversos meios linguísticos de expressão da modalidade deôntica, quanto à força do valor semântico instaurado, quanto à fonte da expressão modalizadora, quanto aos modos de indicação do alvo sobre o qual recai determinado valor semântico, quanto ao comportamento do orador em relação a alvos deônticos, quanto ao tipo de ilocução, quanto à localização da expressão no discurso, quanto às bases argumentativas que alicerçam os valores instaurados, quanto ao posicionamento do orador em relação ao tema em discussão) produzem distintos efeitos de sentido, os quais são compreendidos na análise dos usos efetivos da linguagem.

nos rediscutir a importância retórica dos tipos ilocucionários cujos conteúdos foram modificados por meio de avaliações modais. Por sua vez, enquanto o modelo de Gramática Funcional proposto por Hengeveld e Mackenzie [Gramática Discursivo Funcional] nos permite compreender que o subtipo modal central nesta pesquisa, o deôntico, pode ser voltado para o evento descrito no enunciado ou voltado para o participante do evento descrito no enunciado, ele não nos permite compreender as expressões linguísticas modalizadoras deônticas em exercício da função interpessoal, tendo em vista que, em termos de nível de análise, esse subtipo modal recai sobre o nível representacional da linguagem, não sobre nível interpessoal. Mas, sob a ótica dos postulados da Nova Retórica, é-nos possível estabelecer diálogo entre parâmetros formais tal qual *a orientação da expressão modalizadora deôntica* (se voltada para o evento ou para o participante) e discursivos, o que viabiliza o entendimento das expressões linguísticas modalizadoras deônticas em razão do discurso em função subjetiva.

Conforme salienta Mosca (2005), a fecundidade da Retórica (nos enfoques contemporâneos, conhecida por *Nova Retórica*) nos estudos atuais da linguagem deve-se, entre outros fatores, à diversidade de seu campo de atuação, pois vem recebendo acréscimos à medida que outras abordagens vão se formando no interior das Ciências da Linguagem, tais como a consideração pragmática, a teoria dos atos de fala, a perspectiva sociocognitivo-interacionista. Aqui destacamos que nosso trabalho caracteriza-se como um novo acréscimo aos estudos retóricos, pois propomos um diálogo entre a retórica perelmaniana e estudos linguísticos de base funcional.

O *corpus* constituído para esse trabalho é formado de vinte e nove registros taquigráficos de proferimentos de Deputados Federais em sessões plenárias na Câmara dos Deputados, ao longo do ano de 2007 e início de 2008. Todos os discursos versam sobre a *política de segurança nacional*, com ênfase na discussão da proposta de redução da maioria penal de 18 para 16 anos como medida de redução da escalada da violência. Embora outros gêneros textuais, como editoriais e artigos de opinião, por exemplo, caracterizem-se como argumentativos, o que justifica nossa opção por exemplares do gênero textual *proferimento parlamentar* que emerge da instância de produção discursiva política é o fato de esse gênero apresentar qualificadores ou indicadores modais de força de convicção ou persuasão como marca. A natureza desse gênero favorece o aparecimento dessas marcas, pois se espera que os parlamentares, em sessões plenárias deliberativas, posicionem-se em relação aos temas em discussão. Em um gênero como o artigo de opinião, por exemplo, muitas vezes,

Neste trabalho, adotamos tanto a perspectiva qualitativa quanto a quantitativa de análise dos dados, utilizando parâmetros extraídos das duas perspectivas teórico-metodológicas supracitadas. A análise quantitativa foi feita com a verificação de frequência absoluta e cruzamento das categorias de análise (a saber: meio linguístico de expressão da modalidade deôntica, noções semânticas [obrigação, permissão e proibição], força do valor deôntico instaurado, tipo de fonte e tipo de alvo da avaliação de uma distinção modal, comportamento do orador em relação ao alvo, tipo de locução em que se encontra a expressão da modalidade deôntica, localização da expressão modalizadora no discurso, técnicas argumentativas que alicerçam os valores deônticos instaurados, posicionamento do orador em relação ao tema em discussão), quando utilizamos o programa computacional SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) em sua versão 7.5.1.

A análise qualitativa das expressões modalizadoras dá-se retórico-funcionalmente. Não se trata, portanto, de mera justaposição de análises (retórica e funcional), pois ensinamos promover uma consideração mais ampla da categoria modalidade, o que resulta em enriquecimento mútuo das duas áreas que norteiam nossa análise: a Retórica e a Linguística. Sob a ótica da Nova Retórica, portanto, discutimos a categoria modalidade deôntica conforme descrita pela ótica da Linguística de base funcional, eis o porquê da expressão estudo retórico-funcional.

À medida que objetivamos somar à compreensão dos usos linguísticos em função argumentativa a perspectiva de análise e descrição funcional da categoria modalidade, nosso trabalho contribui à compreensão da inter-relação entre modalidade e construção discursiva. Essa é uma importante contribuição, tendo em vista que muitos estudos em torno da categoria modalidade restringem a análise ao âmbito da descrição da expressão linguística.

No que concerne à organização deste trabalho, seu conteúdo está subdividido em sete capítulos.

No primeiro, *Introdução*, procuramos deixar o leitor a par do nosso objetivo central – empreender estudo das expressões linguísticas modalizadoras deônticas na construção de discursos argumentativos –, das perspectivas teórico-metodológicas das quais nos valem para alcançar nosso intento – a Nova Retórica e a Linguística de base funcional –, do *corpus* constituído para esse trabalho – 29 proferimentos de Deputados Federais em sessões plenárias na Câmara dos Deputados –, das perspectivas de análise dos dados utilizadas – método quantitativo (utilização do programa computacional SPSS) e qualitativo

sobre a questão da violência com mais propriedade pelas suas experiências e autonomia dentro de suas esferas de convívio.

Temos a convicção de que analisar como as crianças e os adolescentes desenvolvem as suas concepções sobre a violência, poderá subsidiar o desenvolvimento de programas de educação para a paz que atentem para a influência dos conceitos de violência sobre os de paz. Do mesmo modo, confiamos que a contribuição gerada a partir de nossa tese e de estudos de nosso grupo de pesquisa - GELP, transcenderá o desenvolvimento, a ampliação e a aplicação das teorias vinculadas à Linguística Cognitiva e aos Modelos Cognitivos Idealizados, devido à complexidade da escolha da temática, pois, além de elucidar formas subjetivas de construção do conhecimento, poderá impulsionar ações de cunho social e político no sentido de assegurar à população maneiras de combater e organizar o sentimento de medo gerado pela violência urbana.

Realizar um estudo intercultural reflete nossa preocupação em compreender os mecanismos simbólicos que estruturam o conceito de violência, inerentes aos seres-humanos, independente de sua raça, cor ou origem social porque entendemos que as estruturas mentais não são arbitrárias ou já nascem prontas, mas são motivadas e produzidas nas diversas experiências situadas dos seres humanos. Entretanto, é relevante da mesma forma, investigar as singularidades e as semelhanças que cada cultura imersa em um contexto sociocultural distinto apresenta em relação à violência.

Essas aproximações e distanciamentos intercultural nas representações sóciocognitivas constituem-se de um trabalho investigativo produzido a partir dos dados coletados nos dois grupos. Dessa maneira, um dos principais objetivos desse estudo é analisar como jovens brasileiros e franceses, na faixa etária de 11-13 anos, desenvolvem suas ideias acerca da violência e que mecanismos de natureza simbólica, estruturados em termos de MCIs, utilizam para comunicar e conceptualizar a violência.

Até onde podemos investigar, há poucas pesquisas na área de Linguística Cognitiva que tratam de questões de mecanismos simbólicos como a metáfora, por

exemplo, em crianças e em adolescentes (JOHNSON, 1999; LEVORATO;CACCIARI, 1992; SIQUEIRA, 2004).

No âmbito de estudos acerca das metáforas, por exemplo, podemos citar Waggoner e Palermo (1989). Os pesquisadores fizeram um estudo comparativo com 32 crianças em três grupos etários (cinco, sete e nove anos) e com 32 estudantes universitários quanto à compreensão de metáforas que envolviam conceitos como amor, ódio, felicidade, tristeza, raiva e medo. O estudo mostrou que as crianças pequenas podem compreender metáforas relacionadas a conceitos abstratos evidenciando que a capacidade de compreender a linguagem figurada deve estar relacionada ao conhecimento da criança sobre uma área semântica determinada.

As pesquisas que tivemos acesso caminhavam para a aquisição, ao processamento e a compreensão, principalmente de metáforas primárias (JOHNSON, 1999; LIMA, 1999; LIMA; MACEDO, 2001; Siqueira, 2004) que muitas vezes sofrem críticas de natureza metodológica em relação à tarefa proposta e a compreensão de sentenças que, na maioria das vezes, são desvinculadas de um contexto linguístico mais amplo. Ou seja, as crianças para compreenderem as sentenças têm como suporte apenas a sentença em si mesma, elas utilizam somente o conhecimento linguístico da relação existente entre os termos constituintes, não há uma sustentabilidade na situação de produção da sentença e nas informações contextuais.

Para superar os problemas metodológicos e as especificidades de nossa temática, percorremos um caminho em que os participantes falaram a partir de suas experiências sobre a violência, utilizamos uma metodologia em os participantes discorrerem sobre o pensavam, o que sabiam acerca do fenômeno, conforme veremos na metodologia.

Nosso trabalho aborda o fenômeno da violência na concepção de estudantes brasileiros e de franceses de 11-13 anos. Os participantes são sujeitos centrais da nossa pesquisa, por isso tomamos como foco as suas ideias e as suas crenças sobre violência na perspectiva da Linguística Cognitiva.

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo já se discute na Linguística Textual sobre a questão da referência (e em outras áreas também, como na filosofia, psicologia, etc.). A partir do final do século XX, esta discussão ganhou um caráter discursivo e cognitivo. Depois de uma mudança teórica, na qual alguns pesquisadores resolveram abdicar da concepção representacional da linguagem, aderindo a uma crença na instabilidade constitutiva existente na relação entre língua e realidade, os estudiosos da Linguística Textual passaram a utilizar não o termo referência, e sim *referenciação* (MONDADA e DUBOIS, [1995] 2003), acreditando tratar-se de uma atividade linguística de “negociação” de sentidos, de construção de versões do real, e não mais uma representação fiel dessa realidade. Esse novo enfoque procura destacar o caráter dinâmico atrelado ao processo de referir, além de enfatizar a participação dos sujeitos envolvidos nessa negociação de sentidos dos referentes.

Devemos ressaltar também que a atividade de referenciação é um procedimento estratégico, uma vez que os interlocutores selecionam expressões e modos de operar na dinâmica de construção do texto/discurso, ativando conhecimentos considerados por eles como de fácil reconhecimento para o leitor/ouvinte. É, portanto, uma atividade social e cognitiva. É exatamente essa a natureza das atuais pesquisas sobre referenciação: uma natureza sociocognitiva (KOCH, 2003, 2004).

Há um número considerável de trabalhos sobre a referenciação e sobre os processos referenciais. Todavia, muito do que já foi estudado sobre esses processos que participam da elaboração dos sentidos dos textos versa sobre os casos de anáfora e suas retomadas aos referentes explícitos (ou não) dentro do texto.

As pesquisas sobre referenciação até agora realizadas ora estudam uma estratégia de referenciação específica, ora sugerem propostas classificatórias para orientar as análises dos processos referenciais. No primeiro caso, encontramos, por exemplo, as pesquisas sobre o fenômeno da dêixis (CAVALCANTE, 2000; CIULLA, 2002), a anáfora indireta (APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN, 1999; MELO, 2001; MARCUSCHI, 2005); a anáfora recategorizadora (APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN, 1995; TAVARES, 2003; LIMA, 2007) o encapsulamento (FRANCIS, 2003; CONTE, 2003); e a rotulação metadiscursiva (JUBRAN, 2003, 2005). No segundo grupo, estão as propostas de declassificação geral dos processos

referenciais, organizadas por autores como Marcuschi (2000), Koch (2003) e Cavalcante (2003, 2004).

Sobre a introdução referencial, Cavalcante (2003) afirma que é a expressão nominal que institui um referente pela primeira vez no texto/discurso, sem que haja qualquer outro elemento que o tenha evocado antes. Como podemos observar na afirmação da autora, o que se diz sobre este processo referencial limita-se à impossibilidade de o objeto de discurso ter sido citado antes da expressão de introdução referencial. Atualmente essa é a única característica deste fenômeno apresentada por pesquisadores: quando uma expressão referencial introduz um objeto de discurso até então não convocado pelo texto/ discurso. Olhando por este lado, este processo aparenta pouca importância frente às várias funções das anáforas e suas classificações. Mas não é o que, de fato ocorre, como pretendemos mostrar nesta pesquisa.

Em Silva (2004), na tentativa de discutir sobre a objetividade do gênero textual notícia, analisamos os processos referenciais presentes em um *corpus* de 80 notícias de três jornais escritos de Teresina (Piauí). A pesquisa realizada nos revelou algo que não era esperado: a possibilidade de orientar um ponto de vista sobre o referente já na introdução referencial. Essa revelação nos motivou a mergulhar mais uma vez nos estudos sobre referenciação, agora com um foco diferente. Nosso interesse atual é pelas introduções referenciais e suas várias faces. Acreditamos ser possível analisar formas e funções desse processo referencial e, com essa análise, entender melhor como se dá a construção dos sentidos nos gêneros textuais pesquisados.

Se observarmos, por exemplo, as várias formas e funções das introduções referenciais com as quais os objetos de discurso são apresentados nos diversos gêneros textuais que compõem os jornais escritos, possivelmente verificaremos uma relação entre essas estratégias e o modo característico como cada gênero textual comporta as informações nele apresentadas. Em notícias, é esperada a imparcialidade na divulgação das informações; em artigos de opinião, a condução explícita da opinião; em charges e crônicas, podemos nos divertir com uma reprodução da realidade apresentada com humor, ironia, etc. Em todos esses casos, destacamos a necessidade de uma investigação do processo que dá origem a toda a cadeia referencial, por acreditarmos que há muito a ser dito sobre a “inauguração” do referente no texto.

Não podemos deixar de destacar que, recentemente, há esforços em demonstrar a existência de outros aspectos envolvidos na atividade de referenciação, revelando-a como um complexo processo de elaboração de sentidos. Custódio Filho (2011) comenta, em sua tese, que a referenciação é uma atividade extremamente complexa e passível de manifestações múltiplas. Em consequência desse postulado, podemos compreender que a introdução de um referente no texto/discurso pode ser viabilizada a partir de estratégias que, por exemplo, dispensam a expressão referencial.

Mais recentemente, Cavalcante (2011) a exemplo de Custódio Filho (2011), assumiu que os referentes não precisam necessariamente ser introduzidos por expressões referenciais no cotexto. A autora não descreve como esse fenômeno ocorre, mas afirma que essa posição está fundamentada na ideia de que, com ou sem menção, existe um contrato de coparticipação entre os sujeitos envolvidos no processo referencial permitindo a entrada do referente no cotexto com ou sem menção referencial, desde que se torne acessível na interação.

O panorama que traçamos até aqui dá provas de que os estudos de referenciação vêm progredindo bastante, principalmente no sentido de redimensionar os limites de análise sistematizada pelos atuais quadros classificatórios dos processos referenciais, com o intuito de mostrar a complexidade e a heterogeneidade desse fenômeno textual e discursivo.

Assim sendo, queremos neste trabalho analisar diferentes casos de introdução do referente para assim contribuir com os estudos de referenciação, mostrando a importância deste fenômeno na elaboração dos sentidos do texto.

Acreditamos que é preciso ampliar o conceito desse processo referencial e, para isso, levantamos as seguintes hipóteses: a possibilidade de haver introdução do referente mesmo sem expressão referencial, ou ainda descrever a construção de sentido realizada por meio de um amálgama verbo-visual; a viabilidade de introduzir um referente utilizando recursos intertextuais, além da existência de expressões referenciais marcadas com uma orientação de ponto de vista do enunciador.

O trabalho de tese tem como *corpus* uma coletânea de 40 textos encontrados em jornais e revistas, distribuídos entre os gêneros textuais nota jornalística, editorial, charge e tirinha. Destacamos que não será nosso objetivo aprofundar o estudo dos gêneros escolhidos, pois o fenômeno tratado nesta pesquisa pode ser encontrado em qualquer texto. A seleção desses gêneros se dá

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos qualquer conceito de linguagem existente, constataremos quase que imediatamente que tal conceito estará sempre relacionado à ideia de comunicação. Quer dizer, não existe linguagem que não tenha nascido e se desenvolvido estranha às necessidades comunicativas, seja na esfera da vida humana, seja fora dela. Contudo, só é possível vislumbrar o uso criativo da linguagem em interações entre seres que a usam criativamente, situação em que ela se presta a corporificar pensamentos e ideias diferentes daqueles já concebidos. É no interior deste contexto que podemos falar em interações que ultrapassam o circuito fechado da transmissão padronizada e limitada de informações invariavelmente ligadas a situações de interações pautadas pelo instinto. É somente em uma situação de uso criativo da linguagem que se pode falar em uma ação comunicativa que vai além da mera transmissão de informações cuja natureza já está antecipadamente prevista pelo receptor. Dessa perspectiva, podemos falar no fenômeno resultante da comunicação verbal que chamamos de diálogo. Um diálogo, dessa perspectiva, é sempre um acontecimento que envolve o uso criativo da linguagem. Os participantes, embora tenham expectativas acerca do que vai ser dito, comunicado, podem ter suas expectativas surpreendidas, quando, então, terão que colocar em andamento a capacidade de ajustarem-se àquilo que escapa à recorrência.

A linguagem verbal permite o seu uso criativo, facultando interações que não necessitam fazer uso de instrumentos comunicativos estranhos a ela. Este não é o caso, por exemplo, de uma apresentação de dança. Reconhecemos que a dança, a música, as artes plásticas, de um modo geral, são linguagens que permitem o seu uso criativo. Contudo, após uma apresentação de dança, a plateia não faz uso do palco para expressar, dançando, que impressões teve acerca daquela manifestação artística. Não podemos falar em diálogo nestes termos, pois, para tanto, a plateia teria que dominar a linguagem da dança e, assim, apresentar uma resposta àquela ação comunicativa. É a linguagem verbal, escrita ou falada, que permite a sustentação do fenômeno dialógico sem lançar mão de outros recursos além dela. Diferentemente, não usamos a música para falar sobre a Música, nem a pintura para falar sobre a Pintura.

A propósito, usamos o termo diálogo como um fenômeno linguageiro inscrito no interior do fenômeno linguístico-discursivo chamado dialogismo. Foram Bakhtin e Volochinov que tiveram a preocupação de explicar esse fenômeno. Para eles, o diálogo se apresenta como a forma mais natural da linguagem. Por mais desenvolvidos que sejam os enunciados, mesmo sendo proferidos por um interlocutor isolado, como é o sermão de um

sacerdote, por exemplo, ainda que possam parecer monólogos, são de fato diálogos, pois o monólogo só pode ser considerado como tal em sua forma exterior. Então, o fenômeno dialógico é parte essencial e fundamental de todo discurso. Desta constatação decorre o reconhecimento de que qualquer enunciação, ainda que carregada do mais alto grau de significação e completude, não é nada além de uma fração de uma cadeia de comunicação verbal jamais interrompida, que abarca os diferentes aspectos da vida humana.

Intimamente relacionada ao fenômeno do dialogismo, acima elucidado, está a afirmação de que, de fato, todo enunciado é uma resposta a, pelo menos, outro enunciado anteriormente proferido, posicionado na cadeia interminável de enunciados. Este elemento fundamental do fenômeno dialógico é o que Bakhtin chama de responsividade ativa. O desenvolvimento do conceito de responsividade ativa permitiu explicar por que de fato não existe monólogo dentro do uso da linguagem verbal. Toda compreensão, para o referido filósofo, configura-se como um ato responsivo. A responsividade ativa, neste caso, dá-se quando o indivíduo compartilha esse trabalho mental com outrem, notadamente aquele responsável pelo enunciado que deflagrou a compreensão responsiva.

O tema de nossa investigação é o fenômeno da compreensão responsiva ativa. Ambicionamos agregar significado a esse fenômeno apontado pelo filósofo russo, fenômeno que, a nosso ver, necessita aprofundamento que torne possível uma compreensão ainda maior, de modo a contribuir para o aparelho analítico disponível na Análise de Discurso. Contudo, não nos propomos a investigar o fenômeno da responsividade ativa sob todo e qualquer ponto de vista, pois nossa tarefa seria naturalmente inexequível.

Queremos investigar o fenômeno da responsividade/responsabilidade ativa, nos termos bakhtinianos, com o objetivo de evidenciar que tal fenômeno apresenta uma propriedade escalar que diz respeito ao grau com que é mensurado o teor responsivo presente em determinado enunciado. Apesar da hipótese geral de que todo enunciado apresenta determinado grau de responsividade, conjecturamos que seria mais produtivo testar nossa hipótese geral, e hipóteses secundárias, em determinado gênero textual, o que nos garantiria um maior controle na qualidade de nossa investigação e, conseqüentemente, dos resultados a serem obtidos. Assim, elegemos o gênero cartas ao editor. Quanto a isso, arrazoamos ser ainda mais útil estudar esse gênero em um contexto de interação verbal dentro da esfera internacional, razão por que decidimos estudar o fenômeno em questão nas cartas ao editor publicadas na revista *Newsweek*. A este propósito, coletamos 153 cartas no período compreendido entre agosto de 2011 e fevereiro de 2012. Assim, o tema escolhido ficou

delimitado a estudar o fenômeno da escalaridade responsiva nas cartas ao editor publicadas pela revista *Newsweek* no período de tempo já mencionado. Avisamos que a noção de responsividade referida estará sempre ligada ao termo responsabilidade, pois consideramos fundamental deixar claro que a noção de responsividade ativa, em termos bakhtinianos, não oferece suporte à proposição de um grau de responsividade zero. Assim, falaremos sempre de um grau de responsividade/responsabilidade.

A escolha deste tema se deu em decorrência da consideração de que o fenômeno da responsividade ativa, conforme esclarecido por Bakhtin, merecia um estudo que compreendesse um aprofundamento de como ele de fato se apresenta no interior do discurso, tendo em mente o binômio enunciação-enunciado. A própria noção de responsividade ativa suscita a indagação sobre a intensidade da atividade associada ao ato responsivo. Se o fenômeno responsivo pode ser observado em seu aspecto extensivo, cabe perguntar se posso observá-lo em seu aspecto intensivo. É importante reconhecer que a constatação da existência de dado fenômeno, por si só, não explica o seu funcionamento. Apesar de Bakhtin, em sua argumentação, deixar clara a existência do fenômeno em questão, ele não explica, por exemplo, a relação entre enunciador e coenunciador, a relação entre os participantes e seus respectivos enunciados, ou mesmo a influência que a esfera da ideologia tem na produção da resposta. Necessário se faz entender esses aspectos, entre outros, e relacioná-los à intensidade com que o enunciador se engaja em responder e com a qual se projeta em seu enunciado com o objetivo de alterar o teor argumentativo no discurso.

Então, é necessário explicar o fenômeno responsivo considerando o locutor e o seu interlocutor, a enunciação e o enunciado, o plano ideológico que os envolve, atentando para o efeito argumentativo gerado pela relação entre os citados elementos. Assim, queremos entender os recursos que o enunciador usa não só para se projetar no interior do seu enunciado, mas também que posicionamento ele alcança, do ponto de vista discursivo-argumentativo, por meio de tais recursos. Outro fator a ser entendido é como ele posiciona o seu interlocutor e que recursos ele utiliza para alcançar tal objetivo. É importante também verificar se ele não só tem consciência do componente ideológico por ventura existente no discurso do outro, mas também identificar se ele, enunciador, usa de alguma estratégia de controle ideológico. E, no caso de uma assimetria de poder previamente existente, que ferramentas ele utiliza com o fim de neutralizar essa assimetria. De que maneira ele se reporta ao enunciado do seu coenunciador e que efeitos são obtidos pela escolha de uma das formas de remissão.

Estes elementos acima citados nos ajudarão a estabelecer um padrão de abordagem que nos fornecerá o grau de responsividade/responsabilidade existente em cada carta ao editor que encontrarmos. De forma resumida, devemos dizer que a escolha do tema mencionado se justifica pela ausência de trabalhos de investigação científica que possam ajudar a dissecar o fenômeno de responsividade/responsabilidade ativa quanto ao aspecto que destacamos: a existência de uma propriedade escalar identificável em dado enunciado, especificamente o enunciado de uma carta ao editor em *Newsweek*. Como dissemos, nossa investigação fornecerá elementos para uma abordagem de análise discursiva ainda mais ampla e com possibilidades interpretativas ainda mais seguras e profícuas. Particularmente, para a Análise de Discurso Crítica, nossa investigação propiciará bases para o entendimento de um tema fundamental, as relações de poder e a possibilidade de mudança de relações sociais a partir de uma perspectiva construtiva.

Nossa investigação prevê uma cobertura ampla que abarca tanto aspectos puramente linguísticos quanto aspectos estritamente da esfera discursiva, a serviço da compreensão do fenômeno refletido em nossa hipótese central – a de que todo texto guarda um grau de responsividade/responsabilidade que pode ser depreendido a partir das categorias que propomos como ponto de partida de uma análise de discurso que objetive evidenciá-lo. Por fim, devemos destacar que nossa investigação ajudará a aclarar ainda mais a noção de responsividade na forma proposta por Bakhtin. Em seu trabalho, Bakhtin (2000) apenas mostra argumentos filosófico-lógicos que atestam a noção de responsividade ativa. Em nosso trabalho, a aplicação de categorias que mensurem o grau de responsividade/responsabilidade ajudará a evidenciar, ainda que indiretamente, a validade da referida proposição.

Diante do propósito que temos em evidenciar a existência do grau de responsividade/responsabilidade nas cartas ao editor em *Newsweek*, procuramos levantar evidências de que nossa hipótese geral é verdadeira, mapeando as estratégias discursivas usadas pelo leitor missivista que exercem influência, para mais ou para menos, sobre a escalaridade responsiva no *corpus* selecionado.

Assim, em nossa investigação, um dos objetivos foi identificar as estratégias discursivas relativas à tomada de posição presentes nas cartas ao editor e nos textos da revista *Newsweek*. A consecução desta tarefa tornou possível a compreensão dos pontos de contato entre o enunciado da carta e o do texto-base (artigo, entrevista, notícia ou reportagem). Outro objetivo importante foi analisar a posição ideológica manifesta nas escolhas lexicogramaticais do conjunto de textos. A importância deste objetivo se deu devido ao componente ideológico

1 INTRODUÇÃO

Os critérios de análise para o estudo dos referentes passaram a ter uma nova abordagem a partir da consideração de uma proposta teórica denominada *referenciação*. Tal proposta tem como pressuposto que é por meio da linguagem que ocorre a discretização do mundo, o que é resultado de uma negociação cognitivo-social. A referenciação toca na questão fundamental de que os referentes textuais (ou objetos-de-discurso) não são representações extensionalistas dos fenômenos empíricos; não estamos dizendo, portanto, que não existe uma relação entre as palavras e as coisas do mundo, mas que a relação entre linguagem e mundo vai muito além disso. Em outras palavras, a referenciação apresenta como posição central a ideia de que a experiência perceptual é elaborada cognitivamente e socialmente, dentro do processo discursivo, pelos interlocutores.

A referenciação é um dos campos de investigação da Linguística Textual que só se viabilizam pela consideração de aspectos sociocognitivo-discursivos. Enquanto o social analisa os referentes linguísticos do ponto de vista da Pragmática e de pressupostos do dialogismo bakhtiniano, o cognitivo afirma que os interlocutores selecionam formas de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando conhecimentos prévios.

Para Mondada e Dubois (1995), as práticas linguísticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. Para as autoras, a referência é um processo de negociação realizado pelos falantes no momento da interação, à medida que o discurso se desenvolve. O foco dessa abordagem não é saber se a representação do mundo é adequada, nem se é, simplesmente, uma questão de interpretação pelo contexto; interessa, antes, discutir a maneira como se dão as atividades cognitivas e interativas que os falantes praticam ao se referirem ao mundo através da sua fala.

Apothéloz (2001) traz uma abordagem da referenciação que, para nós, constitui o ponto de partida de nossa pesquisa: a ideia de que a referência não se restringe às expressões referenciais em si, pois outros elementos podem colaborar para a construção dos objetos de discurso, fornecendo pistas, às vezes, cruciais. Assim, o autor mostra em seus exemplos por que é importante considerar a referência, essencialmente, como um processo cognitivo e social, de atenção e interação, e não apenas como uma mera operação linguística, no sentido restrito da materialidade da língua, ou simplesmente como um procedimento pragmático.

Mondada e Dubois (2003) defendem que o acesso ao mundo acontece por meio de operações cognitivas e linguísticas, resultando da interação dos indivíduos entre si e com o mundo, o que revela uma visão dinâmica de categorização, que considera aspectos sociais e cognitivos na elaboração e produção dos enunciados. Nesse caso, o sujeito não é visto somente como decodificador, mas também como um sujeito sociocognitivo construtor do mundo.

Para as autoras, os referentes deixam de ser caracterizados como simples itens de retomada e passam a ser denominados de objetos de discurso, construídos e reconstruídos na dinâmica discursiva. Para Koch (2004, p. 61), a referenciação constitui-se em “uma atividade discursiva” na qual o sujeito, durante o processo de interação verbal, opera sobre o material linguístico podendo fazer escolhas significativas para representar estados de coisas.

Nessa perspectiva, há tipos diferentes de processos referenciais que ajudam os participantes da interação a construírem sua própria coerência dos textos que recebem ou que produzem (CAVALCANTE, 2011).

É nesse sentido que direcionamos a nossa pesquisa, tendo em vista que uma abordagem discursiva dos processos referenciais deva considerar não apenas a expressão referencial em si, mas o conjunto de elementos que os constitui. Pretendemos em nossa pesquisa ressaltar uma conjunção de aspectos que devem ser considerados para a análise dos processos referenciais. Partindo desse enfoque, julgamos necessário que haja uma rediscussão dos critérios utilizados para a análise das funções discursivas desempenhadas pelos processos anafóricos, tendo em vista que, a nosso ver, o quadro de funções discursivas apresentadas pelos trabalhos da área, ainda que dê conta dos tipos de função encontrados em gêneros literários e jornalísticos, não recobre certas nuances de gêneros como, por exemplo, o anúncio. Uma das constatações importantes desta tese é que nenhum quadro de funções dos processos referenciais estabelecido *a priori* pode encerrar em si mesmo todas as possibilidades funcionais de um texto de dado gênero, quando se tem em conta uma perspectiva sociocognitivo-discursiva.

Tomaremos como fonte teórica para o estudo das funções discursivas o trabalho de Ciulla (2008), que objetivou estabelecer critérios que permitissem uma visão ampliada dos processos referenciais não restrito à revelação de funções, mas aberto à mutabilidade característica do processo de construção referencial em textos efetivamente usados, que pressupõe constantes acréscimos e ajustes, conforme os diversos constrangimentos situacionais. Com isso, a autora sugeriu uma lista de funções discursivas, resenhando as já

funções e subespecificações de funções desempenhadas por vários processos referenciais são contempladas. Será esse, então, o quadro de funções que utilizaremos como parâmetro para embasar as nossas discussões e análises. Especificamente, extrairemos desse quadro, a partir de uma análise empírica, quais funções devem ser atribuídas aos processos anafóricos; tentaremos reorganizá-las por meio de critérios mais definidos e, em seguida, buscaremos algumas inter-relações entre as funções discursivas, os tipos diferentes de anáfora e os gêneros que selecionamos para esta investigação.

De modo esquemático, podemos dizer, seguindo Ciulla (2008), que os processos anafóricos aparecem frequentemente associados às seguintes funções: *organização*: mudam e inauguram tópicos que fazem progredir o discurso; em geral, associam-se à avaliação, muitas vezes através de encapsuladores; *explicitação do tipo de discurso ao qual apelam ou de um determinado valor de julgamento*: os processos anafóricos frequentemente servem para persuadir o interlocutor a compartilhar de julgamentos; *introdução de informações novas*: esclarecem ou especificam informações sobre um objeto, ao retomarem-no, promovendo novas categorizações e novos efeitos estético-estilísticos. Testaremos essas funções nas ocorrências encontradas em nosso *corpus*, no intuito de verificar quais são as funções discursivas que os processos anafóricos¹ desempenham.

Após delinear a perspectiva teórica que tomamos como base para o estudo das funções discursivas, apresentamos os processos referenciais que iremos utilizar em nossa análise, a saber: as anáforas *diretas*, as *indiretas*, as *encapsuladoras* e as *dêixis*; bem como traçamos o perfil teórico das definições destes processos presentes na literatura da área no intuito de defini-los e de discutir os critérios que dividem essas concepções.

Partindo da rediscussão dos critérios que devem ser utilizados na análise das funções discursivas dos processos anafóricos, consideramos a conjunção dos aspectos cognitivo-discursivos e a ampliação da concepção de anáforas, para, assim, formular o que, para nós, é a hipótese principal de nossa pesquisa: os critérios de análise das funções discursivas que as expressões anafóricas desempenham nos gêneros notícia, anúncios publicitários, artigos de opinião e piadas serão redefinidos, pois, para sua análise, deve ser considerada uma perspectiva cognitivo-discursiva, tendo em vista que a manifestação de uma função discursiva não se encerra em uma única expressão, ou seja, o desempenho que uma

¹ Utilizaremos a expressão *processos anafóricos* e em vez de *expressões anafóricas* como comumente encontramos em trabalhos da área, tendo em vista que, em nossa hipótese básica, consideramos que a função discursiva não é estabelecida de forma pontual por uma expressão, mas, sim, por diversas pistas presentes no texto, bem como por uma conjunção de aspectos que devem ser contemplados na identificação de uma função discursiva, o que nos levou a considerar o processo e não apenas a expressão.

expressão anafórica apresenta no texto não ocorre de maneira pontual nem fixa, mas de maneira contínua e processual, de acordo com o gênero textual utilizado. Tanto para a análise dos processos referenciais como para a análise de suas funções discursivas, devemos considerar diversas pistas dadas ao longo do texto, como uma construção, pois centrar a função discursiva em apenas uma expressão é permanecer em uma análise eminentemente formal.

Em nosso trabalho, observamos as funções discursivas dos processos anafóricos como critérios para diferenciá-los ou defini-los. Por isso, recorreremos à tese de Ciulla (2008), para quem os processos referenciais podem ser definidos em termos de funções que desempenham no discurso. Este não era, porém, o propósito da autora, que se ocupou de caracterizar diferentes funções que os processos referenciais poderiam exercer em textos literários. Mas foi essa proposta que nos motivou a relacionar o processo referencial a sua função discursiva, a fim de ampliar as definições dos processos anafóricos.

Dentro da proposta de Ciulla (2008), encontramos ainda outras concepções com as quais concordamos, dentre elas, o fato de a autora não separar os fatos linguísticos dos fatos cognitivos, entre os quais a inferência realizada para a interpretação das anáforas; pelo contrário, Ciulla (2008) defende que as anáforas se realizam como um processo em que há uma fusão de operações cognitivas, sociais e interativas realizadas pelos falantes. Esse posicionamento foi confirmado em nossa pesquisa de mestrado (ALVES, 2009), em que analisamos as possíveis distinções entre anáforas indiretas e associativas.

Vista dessa maneira, a referência não está “nas expressões”, mas é construída através delas em conjunto com os outros fatores do entorno discursivo. Assim, consideramos que o processo anafórico é, na verdade, parte dos processos referenciais, já que a sua determinação não depende exclusivamente das expressões em si, mas do uso dessas expressões e de como podemos interpretá-las.

Após todas as reflexões acerca dos critérios utilizados por Ciulla (2008), passamos a discutir sobre as hipóteses que sugeriram a partir das análises deste trabalho. Passamos a nos questionar e colocamos esses questionamentos como objetivos e hipóteses de nosso trabalho.

Objetivamos investigar, através das análises, se os processos referenciais podem ser definidos de acordo com a função discursiva que desempenham; para isso, analisamos os gêneros textuais, partindo das concepções destes processos que apresentamos em nossa tese.

Acreditamos que realizar uma análise tendo como pressuposto definições

INTRODUÇÃO

a) Justificativa e objetivos

A realização desta pesquisa tem sua origem em uma reflexão atenta às questões sociais, aliado ao interesse em voltar um olhar acadêmico para uma delas: a relação que se estabelece entre a mídia e a sociedade por meio do discurso. Pretendemos lançar luz a pontos obscuros dessa relação por meio dos estudos do discurso, ou melhor, da Análise Crítica do Discurso (ACD), e utilizando recursos disponibilizados pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para a análise dos dados.

A relação assimétrica entre a mídia e a sociedade pode ser entendida como um problema social, tendo em vista seu caráter nem sempre harmonioso. Essa relação também sustenta uma associação assimétrica de poder entre aqueles que detêm o espaço para veicular suas ideias, seus posicionamentos, e aqueles que apenas têm acesso a essas publicações. Dito de outra forma, entre especialistas, editores de veículos de comunicação e leigos, cidadãos comuns que recebem o conteúdo jornalístico/ideológico diariamente.

O debate sobre a relação mídia versus sociedade tem amplo espaço entre pesquisadores tanto da área de linguagem quanto da de comunicação social, bem como de outras áreas correlatas. No entanto, é difícil encontrar pesquisas que tratem especificamente do discurso veiculado nas mídias alternativas. Comumente, a atenção é voltada para o discurso hegemônico.

De modo geral, as pesquisas em Análise do Discurso (AD) versam sobre os discursos produzidos pela denominada mídia hegemônica, ou seja, as grandes empresas de comunicação (revistas *Veja*, *IstoÉ*, *Época*, jornais *Folha de S.Paulo*, *Estado de Minas* etc.). Nesta pesquisa, optamos por investigar o discurso da revista *Caros Amigos*, considerando-se o fato de ela se autointitular uma revista de esquerda, ou “a primeira à esquerda”, como indica o subtítulo na capa da revista. Além disso, trata-se de um veículo que frequentemente reafirma seu aspecto independente. Dessa forma, ela se posiciona à parte da denominada “mídia grande”, ou seja, os meios de comunicação de massa, tendo surgido no mercado editorial brasileiro justamente para desafiar e se contrapor ao discurso da mídia hegemônica.

Um dos objetivos da ACD é verificar a função do discurso no interior de problemas sociais contextualmente situados. Dessa forma, ela se ocupa com os efeitos ideológicos veiculados por meio de textos (discursos) nas relações sociais, ações, interações, pessoas, enfim, no mundo material. À ACD interessam os sentidos produzidos por projetos particulares de dominação e exploração, tanto os que almejam modificar quanto os que visam sustentar relações assimétricas de poder. Para Fairclough (2003, p. 8), textos podem acarretar mudanças em nosso conhecimento, nossas crenças, nossas atitudes, valores, podem moldar identidades. Tendo em vista que a relação entre a mídia e a sociedade acontece via textos (discursos), ou melhor, por meio da linguagem, pode-se ressaltar a natureza social dessa relação.

Considerar que a linguagem está intrinsecamente inserida na sociedade nos permitirá compreender também o processo de produção dos textos, para além da investigação de sua composição. Nossa análise tem, pois, como objetivo geral, a tentativa de compreender a opinião da revista *Caros Amigos*, as razões que a levam a se expressar dessa e não daquela maneira, bem como quais seriam seus objetivos acionais/discursivos, em suma, suas crenças, valores e motivações. Dessa forma, pretendemos delinear como se desenvolve o processo de construção da opinião nesse discurso, como o ponto de vista de *Caros Amigos* é direcionado aos seus leitores, o que nos permitirá alcançar as ideologias defendidas pela revista.

No escopo da ACD, definimos o paradigma interpretativo crítico da pesquisa, o que permite a problematização dos efeitos ideológicos que os sentidos produzidos em textos (discursos) podem desencadear nas relações sociais, nas ações e interações, nos indivíduos. Mais especificamente, pretendemos investigar e problematizar representações discursivas particulares, passíveis de legitimação presentes no discurso de *Caros Amigos*, relacionadas principalmente aos Atores Sociais “mídia hegemônica”¹, revista *Caros Amigos* e leitor da revista.

Consideramos importante justificar a ausência da análise dos processos de recepção dos textos. De acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 100):

A questão da “recepção” é muito complexa, por envolver crenças, histórias, valores pessoais, tipos de atividade, relações de poder, idade, aspectos sociais, econômicos, e outros fatores espaciais e temporais. O próprio termo “recepção” não é muito apropriado porque conota certa “passividade”

¹ A despeito do uso do termo “mídia hegemônica”, é importante ressaltar que ele se refere, mais especificamente, à mídia corporativa. De fato, nossas análises mostraram que a revista *Caros Amigos* contesta exatamente a hegemonia em seu discurso por meio de suas críticas e avaliações negativas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a temática da variação/diversidade linguística tem se constituído uma questão bastante discutida, sobretudo, no campo educacional. Contudo, no ambiente escolar brasileiro, a heterogeneidade linguística, embora legitimada na fala de professores e alunos, tem sido por muitas vezes ignorada, especialmente por professores de Língua Portuguesa.

Estudos sociolinguísticos, dentre os quais podemos citar: Bagno (2005), Bortoni-Ricardo (2005; 2008) e Faraco (2008), confirmam que a variação linguística ainda é ignorada ou concebida de forma superficial por muitos professores de língua materna.

De acordo com Bagno (2005), a prática de ensino de língua materna no Brasil tem enfatizado a gramática normativa. Nesse cenário, parece faltar clareza em relação à abordagem da variação linguística. E, apesar de já existirem alguns avanços, fica evidente que ainda há um enaltecimento da norma culta na escola brasileira.

Bagno (2007) explica que diversos professores são apegados às concepções (crenças) restritas de língua/linguagem; por isso, convencionalmente, suas práticas de sala de aula são usadas para defender a „falsa“ homogeneidade linguística. De modo geral, os docentes de língua materna não estão preparados para trabalhar com todo um conjunto de teorias e práticas que reconheçam e valorizem a heterogeneidade linguística. Citamos, como exemplo, o escopo teórico elaborado a partir de pesquisas sociolinguísticas sobre a variação linguística.

Para Moita Lopes (1996), no ambiente universitário, espaço de formação de professores, muitos alunos (futuros professores) são orientados a conceber a linguagem somente como objeto de análise linguística. Essa tendência sugere, segundo Gil (2005), falhas na formação docente de língua e aponta um descompasso entre as práticas de aprender/ensinar línguas e o conhecimento teórico produzido na academia.

Por essa mesma linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que muitos professores de língua materna não são conscientizados sobre a variação sociolinguística e cultural, seja porque nos cursos de formação não se apropriaram

adequadamente dos conhecimentos sobre a língua ou mesmo porque, na prática, nem sempre é fácil tratar dessa questão.

Por outro lado, no ensino de língua estrangeira, parece haver um reconhecimento maior da diversidade linguística por parte dos professores, tendo em vista que se trabalha com uma abordagem mais pragmática do uso linguístico, muito embora, os meios usados para explicar tal fenômeno, ainda fiquem restritos aos elementos da gramática normativa (CUNHA, 2003).

Diante dessas constatações, sentimo-nos motivados a investigar as crenças de alunos/formandos no âmbito do processo de formação docente de línguas. Em tempo, convém explicarmos que, neste trabalho, os termos LM e LE referem-se, respectivamente, à língua materna e à língua estrangeira.

A elaboração deste estudo desencadeou-se após a pesquisa de Mestrado realizada pela autora desta tese. Na oportunidade, ao analisar uma experiência de ensino de língua materna em escola pública de Teresina-PI, observamos que, por vezes, o professor de LM abordava a temática da variação linguística de forma preconceituosa, estigmatizando as variedades linguísticas usadas por grupos sociais desfavorecidos socioeconomicamente (GOMES, 2009).

A elaboração desta pesquisa consolidou-se com o estabelecimento de diálogo entre variação linguística e os estudos sobre crenças, em especial, sobre as culturas de ensinar e de aprender língua (c.f. BARCELOS, 1995, 2000, 2004; ALMEIDA FILHO, 1993; GIMENEZ, 1994; GARCIA, 1999; REYNALDI, 1998; SILVA, 2007).

Essas pesquisas apontam problemas na formação docente e destacam a importância de se compreender as crenças (concepções) sobre linguagem e as crenças relativas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas (LM e LE).

A partir de então, surgiu nosso interesse em investigar as crenças de graduandos sobre a variação linguística no âmbito do processo de formação de professor. Embora as questões relacionadas aos processos de ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) tenham se tornado um campo fértil de investigação na Linguística Aplicada (LA) brasileira, diversos aspectos ainda são passíveis de reflexão (GIL, 2005). E um deles, certamente, refere-se às crenças de alunos/formandos (futuros professores de línguas).

A proposta desse estudo é analisar a complexidade e a dinamicidade das crenças de alunos/formandos acerca da variação linguística na interface do processo de formação de professores de língua materna (LM) e de língua

que estes tenham sido encontrados no texto; de outro, interessa-nos saber como as palavras polissêmicas e homônimas são acessadas pelo leitor e se existiria alguma diferença entre decidir qual o sentido apropriado quando se acessam sentidos totalmente diferentes ou sentidos próximos e, então, saber se uma tarefa demandaria mais custo que a outra e, ainda, se ambas poderiam ser facilitadas por seu entorno linguístico. Isto é, haveria alguma diferença em se acessar palavras polissêmicas e homônimas, uma vez que o contexto contribui com a antecipação de sentidos?

Em busca de respostas para tais questões, realizamos dois testes experimentais nos quais registramos os movimentos oculares de participantes durante a leitura. A técnica utilizada – o monitoramento ocular (do inglês, *eye tracking*) – é conhecida por proporcionar uma excelente indicação *online* dos processos cognitivos subjacentes à leitura e à busca visual (LIVERSEDGE e FINDLAY, 2000). Em termos de sua robustez, recobre propriedades consideradas essenciais em relação ao controle de precisão da tarefa experimental, como a minimização do intervalo temporal entre a palavra ambígua e a medida do acesso lexical, a reflexão do acesso de cada significado da palavra ambígua, além de ser aplicada durante a compreensão da sentença e não depois de a sentença ter sido processada.

Embora o rastreamento ocular já venha sendo utilizado como paradigma experimental no estudo da influência contextual durante o acesso lexical, não existem trabalhos que se voltem deliberadamente para a análise dos fenômenos da polissemia e da homonímia a fim de favorecer a influência do contexto no acesso desse tipo de palavras e, nesse sentido, verificando se o modo de armazenamento dessas palavras se reflete no tempo de processamento da sentença. Embora para descrições linguísticas teóricas no geral seja quase um consenso que a ambiguidade lexical é dividida em dois tipos, homonímia e polissemia, muitos trabalhos em Psicolinguística preferem não atentar para a tradicional diferença entre estes fenômenos, colocando-os sob o rótulo mais geral de ambiguidades ou, ainda, concentram-se na homonímia, enquanto as palavras polissêmicas podem ser usadas alternadamente com palavras homófonas, homógrafas ou homônimas para testar modelos e teorias de acesso lexical (KLEPOUSNIOTOU e BAUM, 2007).

Nesse sentido, a hipótese que aventamos é que o contexto exerce um papel importante como mecanismo propulsor dos processos antecipatórios por influenciar desde fase inicial de acesso lexical, diminuindo a dificuldade de resolução de ambiguidades.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, um bom número de programas e universidades têm colocado a formação do professor como objetivo prioritário, por acreditar que parte dos enormes problemas que assolam a escola pública brasileira será atenuada, e até remediada (Kleiman, 2005), em decorrência de uma formação renovada desse profissional. Uma das questões que se fundamenta na formação profissional consiste na inserção do professor em formação inicial ou continuada nas práticas de leitura e escrita, visto que essas duas modalidades permeiam as práticas sociais e isto implica que em todas as instâncias elas estão presentes (escola, família, igreja etc.), requerendo do professor saberes e esses saberes são sócio-históricos e indissociáveis das definições da situação desse sujeito. Então, faz-se necessário uma melhor reflexão “do como” as políticas públicas conseguem dar conta dessas práticas de uso da escrita em programas criados para erradicar o índice de analfabetos. Aqui, especificamente, estamos levando em consideração as políticas públicas criadas pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) para a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), tendo como foco o Programa Brasil Alfabetizado na Rede Estadual de Campina Grande - PB (doravante PBA – CG).

O Programa Brasil Alfabetizado (doravante PBA) foi criado com o objetivo de acabar com o analfabetismo. Este programa representa, segundo o MEC, um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos. Este, por sua vez, tem como perfil alunos de baixa renda que, na sua trajetória de vida, não tiveram acesso ou oportunidade de estudar por motivos diversos e/ou evadiram-se e que, enfim, tentam retomar estes estudos nestes programas.

Assim, tendo como ponto de partida a observação das práticas desenvolvidas neste programa, e em sintonia com os fundamentos da Linguística de base sóciointeracionista, temos o seguinte pressuposto:

A prática pedagógica em sala de aula do PBA-CG (incluindo materiais didáticos) não reflete nem os objetivos e nem a avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, levando em conta o processo de formação do professor, os materiais disponibilizados, a prática didático pedagógica e os mecanismos avaliativos do PBA.

A partir deste pressuposto, formulamos a questão geral dessa tese: “o processo de intervenção na prática pedagógica, a formação continuada, contribui para a efetiva adequação dos objetivos e avaliação do PBA?”. Essa questão pode ser desmembrada em outras questões específicas:

-Quem é esse professor-alfabetizador?

-Como é a formação do professor para esse programa? Há uma formação continuada?

-Como o letramento é visto neste programa? Ele faz parte do currículo, se faz, que teorias subjazem na formação desse professor-alfabetizador?

-Há sistemas de acompanhamento, avaliação, documentação e comunicação com esse professor?

-Que materiais didáticos o professor dispõe?

-Como se dá o processo de aprendizagem desses alunos, tendo em vista o que se vê nesta formação e ou/formações?

-Os alunos, na realidade, conseguem atingir os objetivos a que se propõe o PBA (torná-los alfabetizados)?

Ao longo do nosso estudo, tentaremos responder a essas indagações. Verificamos, por exemplo, que grandes avanços têm sido feitos nesse contexto: têm-se estudado a sala de alfabetização, suas condições de funcionamento, a formação de seus professores, as causas de fracasso da clientela, mas sempre restam aspectos problemáticos e, principalmente, o grau de qualificação do professor, não só quanto ao que é específico, mas quanto à formação geral (humana, social, psicológica, etc), além os de natureza mais estritamente pedagógicos, como no caso da reflexão sobre a alfabetização, fase da aquisição da leitura e da escrita (Garcia, 1998; Morais e Albuquerque, 2006; Kleiman e Matêncio, 2005; Tardif, 2010 e outros).

Esta pesquisa é de cunho teórico, pois, mesmo que se faça uso dos ensinamentos da clínica, utilizaremos, para tal, o que estiver publicado na literatura. Tomaremos como referenciais, os estudos psicanalíticos empreendidos por Jacques Lacan, e, ainda, algumas contribuições da linguística saussuriana, recortados a partir de dois termos que lhes são caros, respectivamente: *lalíngua* e língua.

Podemos dizer que o desafio engendrado pela temática desta investigação, é realçado, de forma incalculável, na medida em que trabalharemos com uma noção que surge em um contexto em que Lacan está às voltas com os domínios que separam a psicanálise da linguística, como vem revelar seu neologismo *linguístéria*, cunhado na mesma época que *lalíngua*, nos anos 70. Esse aspecto se torna especialmente fecundo para justificar a importância que a presente investigação pode ter para o saber universitário que se ocupa em estabelecer novos diálogos entre psicanalistas e linguistas.

Podemos então, dizer que esta investigação parte de um enigma especificado através de uma situação problemática, qual seja: *lalíngua* é um neologismo usado por Lacan em um segundo momento de seu ensino, anos setenta, o qual, em certa medida, não tem nada a ver com a língua saussuriana. Essa discrepância foi determinante para se pesquisar sobre o que é a noção de *lalíngua* para a psicanálise e em que medida, através dela, podemos avançar e prolongar uma discussão em torno da língua, a qual, certamente, não foi estabelecida por Saussure, nem diretamente por Lacan.

Do lugar do qual nos reconhecemos, o de psicanalista, nos decidimos a realizar uma pesquisa que pudesse não prescindir do nosso percurso de formação, marcado pelo caminho aberto por Freud, trilhado com a bússola das indicações do ensino de Lacan e da orientação dada por Jacques-Alain Miller. Partindo desse ponto de vista, nos comprometemos a abrir uma discussão entre língua e *lalíngua*, sem ter que separá-los epistemologicamente como objetos que pertencem a dois campos do saber, linguística e psicanálise, os quais guardam uma absoluta heterogeneidade entre si. Nesse sentido, não interessa estabelecer uma interlocução entre essas duas disciplinas, mas traçar, antes, um objetivo que vai noutra direção, aquela que prima pela sustentação de um paradoxo, um ponto de tensão que não se resolve em termos complementares. Como isso, não há como dizer que *lalíngua* vem complementar o que não foi possível a Saussure teorizar em termos de língua. O caminho parece ser outro; aquele de uma lógica suplementar, o

1 INTRODUÇÃO

[...] a respeito da questão "publicar ou perecer". Trata-se, antes de tudo, de se salvar a própria pele! Mas moral e eticamente é aceitável pensar que o objetivo da ciência seria publicar, ou de que a publicação seria uma forma de "prestar contas à sociedade" pelos investimentos públicos em pesquisa? Ou ainda, de que um "sistema de recompensa científica" devesse ser baseado em publicações? A propósito, precisamos de um "sistema de recompensa"? Para que? [...] A mudança começa necessariamente pelo reconhecimento de que a pressão para publicar não é nem uma imposição de origem desconhecida nem é "natural", mas é um instrumento de recompensa ou de punição, dependendo da perspectiva, organizado pela própria comunidade científica e acadêmica. [...] Por tudo isso, enquanto se aumenta a pressão para publicar, penso que o movimento deveria ser o inverso. Faço deste documento, portanto, um libelo inicial pelo movimento "slow publishing": pensar mais, publicar menos, publicar melhor. Mesmo porque não se trata de viver para publicar, nem tampouco publicar para viver, e muito menos ainda de "publicar ou perecer", mas tão somente viver... e... publicar, às vezes! **E publicar para viver melhor, para ajudar a "aliviar a miséria da existência humana".** (SCHLINDWEIN, 2009, grifo nosso)

O texto da epígrafe é um convite reflexivo a respeito da política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa que pressiona a comunidade universitária brasileira, baseando-se no lema norte-americano "publique ou pereça" (*publish or perish*). Essa pressão provoca duas reações: o descontentamento e a busca de melhor qualidade na produção de texto, razões suficientes para investigar o ensino de gêneros para fins específicos e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, conforme expomos nas seções que seguem.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A exigência de produtividade não resulta em descontentamento, já que publicar faz parte da atividade científica, não se trata de refutar a importância ou a necessidade. Entretanto, o sistema de recompensa baseado na

produtividade científica opera um *feedback* de reforço, quem publica mais recebe mais recursos para a pesquisa, que por sua vez há possibilidade de aumentar o número de publicação, forma-se, então, em alguns casos, um círculo vicioso.

A pressão para publicar confirma a impressão de que estamos vivendo a era da indústria científica, o que Schlindwein (2009) denominou de fordismo científico. Artigos são produzidos em grande escala: do estudante de iniciação científica ao pós-doutorado, todos em função de um mesmo resultado final – o artigo científico¹. É curioso observar que, nesse processo, “a lógica da produtividade é a lógica da repetição, e não da criação, da novidade. Como resultado, temos cada vez mais cientistas e menos Ciência, sem que aqueles estejam, inclusive, muito cientes disso.”²

Se, por um lado, a lógica do “publique ou pereça” é para se manter no mercado, por outro extremo, busca-se, nas universidades, um caminho para se obter uma melhor qualidade nos trabalhos publicados desde a iniciação científica aos grupos de pesquisadores renomados. Alteram-se os objetivos sobre qualidade nos cursos superiores, anteriormente voltados à formação de profissionais para o ingresso no mercado de trabalho, na contemporaneidade, respondem a múltiplas demandas do governo e da sociedade. Multiplicam-se, igualmente, as agências de fomento e as empresas que investem em pesquisa, todos estas pautadas pela excelência dos projetos e pela produtividade do pesquisador.

Assim, a produção de gêneros acadêmicos é bastante solicitada e a competência linguística dos alunos tanto na modalidade escrita quanto oral é pauta de muita discussão e interesse de vários pesquisadores. Nesses debates, buscam-se explicações as mais diversas: a educação básica como a raiz do problema, cujo ensino de língua é voltado para exercícios padronizados e repetitivos; uso exclusivo do livro didático no ensino fundamental e médio; má formação do professor, entre outras proposições. Além dessa frágil formação de leitor e produtor de textos, o universitário depara com a cultura da leitura

¹ O termo “artigo científico” neste trabalho também é similar à expressão artigo acadêmico para designar qualquer tipo de artigo publicado em periódico (revisão da literatura, teóricos, experimentais ou empíricos).

² Trecho do texto “Viver ou publicar” de Sandro Schlindwein (2009). Disponível em: <<http://sandroschlindwein.blogspot.com.br/2009/02/viver-e-publicar.html>>. Acesso em: 05/08/2013.

permanências no gênero em questão – ou até mesmo consolidar conhecimentos em torno da discussão.

Outro aspecto que nos pareceu igualmente promissor foi a possibilidade – e, posteriormente, a concretude – de uma pesquisa no âmbito da Linguística que envolvesse também o texto jornalístico.

Não conhecendo ainda outro trabalho acadêmico que verse acerca de tal natureza do gênero textual manchete jornalística – a necrológica –, esperamos que este estudo possa ter relevância acadêmica, sendo capaz de credenciar-se como fonte fidedigna para as pesquisas de outrem na linha das tradições discursivas.

Para realizar tal estudo, partimos da suposição de que a manchete – um gênero textual inserido em outros, como a capa de jornal, por exemplo – deve ter tido, ao longo dos séculos mencionados, sua finalidade comunicativa preservada, como também outras permanências, embora possa ter apresentado mudanças linguísticas e estruturais, paralelamente a outros itens, uma vez que os gêneros textuais modificam-se ao longo do tempo. Os gêneros, afinal, não são estáticos porque não é estática a interação entre os falantes, tampouco o são as ações e as necessidades sociais – e os gêneros estão intrinsecamente relacionados aos processos interativos. Por outro lado, na linha do tempo, as permanências ocorridas nos gêneros consistem, igualmente, numa consequência de interação social, corroborando a linha nocional de Marcuschi (2004), para quem o gênero textual, situado histórica e socialmente, é culturalmente maleável, ajustando-se às situações sociais como instrumento comunicativo que é.

E não tem sido diferente com o jornal impresso, que, frente às modificações tecnológicas, linguísticas e sociais, também tem se transformado e tem sido reinventado tantas vezes e de tantas formas.

Assim, em casos de mudanças e/ou de permanências, cumprir-nos-á evidenciá-las, investigando, ainda, o que terá motivado tais movimentos.

Este estudo orienta-se metodologicamente pelas seguintes etapas:

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Etapa constituída de um aparato teórico para abordarmos gêneros, inicialmente, em um aspecto conceitual, partindo para a discussão sobre a terminologia gênero textual ou gênero discursivo, basicamente, em Bakhtin (2003),

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a Modalização Discursiva, desenvolvidos por diversos linguistas, entre eles Ataliba Teixeira de Castilho e Célia Maria Moraes de Castilho, Jean Cervoni, Frank Robert Palmer e Maria Helena de Moura Neves, bem como sobre a Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvidos por Oswald Ducrot e colaboradores, têm sido ponto de apoio teórico para o desenvolvimento de tantos outros estudos que buscam descrever o dizer e o dito. Esses estudos vêm se ampliando de forma relevante e sendo reconhecidos em razão das valiosas contribuições para se entender o funcionamento da linguagem.

A atenção dispensada, nesse campo de estudos (o funcionamento da linguagem), busca conhecer como o falante usa a língua, interativamente, em variados âmbitos sociais. A linguagem, nesse sentido, não é vista apenas como forma de comunicação, pois, através do dizer, o falante expressa a sua subjetividade, ou seja, a sua atitude perante o que foi apresentado no enunciado. Logo, para que a atitude do falante fique orientada discursivamente, uma multiplicidade de recursos linguísticos é acionada, a exemplo dos elementos modalizadores e dos indicadores da polifonia de locutores.

Na esfera acadêmica, lugar social onde circulam os mais variados gêneros discursivos, por exemplo, muito se tem observado, através de análises aplicadas sob o prisma dos estudos supramencionados, que tais textos se revestem de subjetividade e, por assim se caracterizarem, faz-se imperativo que o interlocutor/leitor os conceba como instrumentos de interação social, através dos quais o falante age e faz o outro agir. Isso significa dizer que, ao tempo em que um locutor, por meio de ações verbais, caracterizadas pela argumentatividade, deixa marcada a sua atitude perante o dito, também faz o interlocutor tomar atitudes mediante esse mesmo dito.

Dentro do quadro de textos que se movem na academia, encontra-se o gênero resenha científica. Este gênero é, também, uma prática social discursiva em que o locutor organiza o discurso de forma que neles fiquem impressas marcas argumentativas. Para tanto, fenômenos como a modalização e a polifonia de locutores são acionados pelo locutor para marcar a sua atitude, predispor efeitos de sentido e, conseqüentemente, orientar conclusões sobre o dito.

Nessa perspectiva e centrando-nos, sobretudo, na Semântica Argumentativa, sentimos a necessidade de desenvolver um estudo que possa contribuir para aumentar os

passos em direção à ampliação do terreno descritivo da argumentatividade na língua e, conseqüentemente, no discurso. Trata-se de uma investigação que privilegia o gênero discursivo resenha, produzido nas academias. O nosso ponto de partida situa-se na hipótese de que a modalização e a polifonia de locutores são fenômenos que atuam de forma concomitante no gênero resenha, deixando impressa a subjetividade do locutor resenhista ao avaliar o discurso alheio, qual seja, o discurso da obra resenhada.

Para a investigação proposta, elegemos como objeto específico de estudo resenha acadêmico-científicas publicadas no *Jornal de Resenhas* (especificado mais à frente) da Universidade de São Paulo – USP, escritas por professores de graduação e de pós-graduação de universidades de vários lugares do Brasil. São, portanto, gêneros já definidos como tal, produções intelectuais escritas, conforme os mecanismos de construção e as características particulares de tal gênero, ou seja, não se trata de resenhas que estão em processo de análise para serem submetidas à publicação. Ressalte-se, ainda, que são textos divulgados extensivamente em todo o Brasil.

Tendo em conta que a resenha, neste trabalho, 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, esta pesquisa objetiva investigar a modalização e a polifonia de locutores como fenômenos que revelam, linguisticamente, a subjetividade no gênero resenha, funcionando, portanto, como marcas de argumentação. De forma mais delimitada, formulamos os seguintes objetivos: i) identificar as ocorrências da modalização e dos índices de polifonia de locutores no gênero acadêmico resenha; ii) investigar se a modalização e a polifonia de locutores se caracterizam como fenômenos que atuam conjuntamente no sentido de gerar efeitos de sentido e imprimir orientações argumentativas; iii) descrever e analisar os efeitos de sentido gerados pela ocorrência da modalização e da polifonia de locutores e iv) verificar como tais fenômenos se constituem em uma característica do estilo linguístico e da própria função do gênero.

Esta investigação é um estudo qualitativo, de caráter descritivo e interpretativista, que adota os procedimentos analíticos do projeto “Estudos Semântico-Argumentativos de Gêneros do Discurso: gêneros acadêmicos e gêneros formulaicos (ESAGD)”, ao qual se vincula.

A realização deste estudo se justifica dada a função social da linguagem, caracterizada pela argumentação, e, por assim se comportar, necessário se faz discutirmos e tentarmos compreender a subjetividade inscrita nos discursos dos sujeitos sociais, mais especificamente no discurso da resenha acadêmico-científica.

Por outro lado, o nosso trabalho assume particular relevância, haja vista que, apesar de já existirem muitos estudos que descrevem a argumentatividade em diferentes gêneros discursivos, no gênero resenha acadêmico-científica, especificamente, nada ainda foi discutido com o foco na modalização e na polifonia de locutores como fenômenos que, conjuntamente, permitem materializar linguisticamente a subjetividade de um locutor em relação ao conteúdo de um enunciado. Desenvolver uma investigação sobre esse objeto de estudo proporcionará, por conseguinte, avançar as hipóteses sobre a descrição do dizer e do dito, ou seja, do funcionamento da linguagem.

O *corpus* amplo desta pesquisa é composto de cento e sessenta (160) resenhas, coletadas em sete edições do *Jornal de Resenhas* (ISSN 1984-6282), da editora *Discurso Editorial – USP*, publicadas nos anos de 2009, 2010 e 2012, por um grupo de professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ao qual se juntaram outros docentes das universidades públicas federais de vários lugares do Brasil. Cabe observar que são textos escritos por professores de universidades brasileiras, e que muitos desses professores também ministram aulas em universidades estrangeiras.

Em razão do amplo número de resenhas coletadas, adotamos como critério de seleção para as análises as resenhas de professores de diferentes componentes curriculares, bem como de professores de diferentes universidades do Brasil. Assim, obedecendo-se a esses critérios, fizemos uma triagem de 10 (dez) resenhas. Dentre esse número, catalogamos um total de 75 (setenta e cinco) recortes mais representativos das perspectivas de análise. Cada recorte encontra-se situado conforme as categorias de análises, definidas no capítulo das considerações de ordem metodológica.

Cabe esclarecer que as 10 (dez) resenhas selecionadas se mostraram suficientes para chegarmos às conclusões desta pesquisa, visto que os textos são extensos e apresentam, de maneira reiterada, os mesmos fenômenos analisados.

Para as discussões teóricas concernentes à Teoria da Argumentação na Língua, embasamo-nos em Ducrot (1994, 1987, 1988), Espíndola (2004), Nascimento (2005, 2009), Koch (2006a, 2006b) e outros que discutem a respeito da teoria em abordagem. A modalização é discutida sob os postulados de Castilho e Castilho (1993), Koch (2006b), Cervoni (1989), Nascimento (2009), Neves (2011a), Palmer (2011) e García Negroni (2011). Ainda servem de embasamento teórico, Foucault (2011), Bakhtin (2010a, 2010b), Marcuschi (2008) e outros para as formulações acerca do gênero discursivo resenha.

1 INTRODUÇÃO

Objeto de estudo, problema e justificativa

No campo dos estudos da linguagem, fecundos trabalhos sobre argumentação encontram-se, já há algum tempo, à disposição dos professores brasileiros de Língua Portuguesa, por exemplo, Koch (1984), Ducrot (1987), Guimarães (1987), Vigner (1988), Maingueneau (1993), Citelli (1994), Castro (1996), Rosenblat (2000), Abreu (2001), Souza (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Ribeiro (2009) e Köche, Boff e Marinello (2010). Mas, ainda assim, permanece o descontentamento de considerável número de professores a respeito da fragilidade argumentativa verificada nos textos produzidos por estudantes do Ensino Médio de estabelecimentos públicos. Reconhecido esse sério problema, minha pesquisa busca construir resposta para a seguinte questão central: Quais intervenções pedagógicas o professor pode implementar, em sala de aula do Ensino Médio, para possibilitar ao aluno elevar a proficiência argumentativa na produção de textos escritos?

Nas variadas relações interpessoais cotidianas, quem produz um texto argumentativo, oral ou escrito, tem a intenção de convencer o seu interlocutor de aderir à ideia ou proposta defendida. Logo, o produtor do texto, para obter êxito em sua meta, deve dominar conscientemente elementos de argumentação que, ao serem conjuntamente empregados, produzam uma sólida força persuasiva. Leitores e autores profissionais de textos argumentativos de diferentes esferas sociais, como Direito, Jornalismo, Publicidade e Política, estudam detidamente os recursos argumentativos, a fim de usá-los de modo planejado para conseguir seus objetivos nos relacionamentos pessoais via textos.

De fato, potencializar o domínio de argumentação nos alunos do Ensino Médio das instituições públicas tornou-se uma questão fundamental para que eles tenham uma atuação social mais efetiva tanto na vida pessoal quanto profissional. Essas razões justificam o implemento de uma pesquisa como aqui realizo para a construção de conhecimentos que resultem em ações didáticas adequadas no contexto educacional.

A partir de tais evidências, aventa-se a hipótese de que desvios fonético-fonológicos, resultantes de problemas anatômicos e neurológicos, conjuntamente, podem fornecer subsídios complexos acerca do processo de letramento. No entanto, o estudo coloca em foco que, a despeito do déficit mental, portadores de SD, ao contrário do que se supõe, conseguem ser alfabetizados. O processo, entretanto, pode demandar mais tempo quando comparado ao de seus pares com desenvolvimento típico, haja vista a defasagem da idade mental em relação à idade cronológica. Fatores como estimulação verbal, terapia fonoaudiológica e capacidade cognitiva operam em conjunto no processo de alfabetização, sendo responsáveis pelo melhor ou pior desempenho dos alfabetizandos. Com base nesses pressupostos vigoram, inevitavelmente, fenômenos de natureza idiossincrática no *corpus* do trabalho.

Em suma, a pesquisa se propõe a revelar aspectos ainda pouco esclarecidos na literatura. Sob a ótica de certos processos fonológicos testados, procuro traçar o percurso da de(codificação) grafofonológica de sujeitos cuja fala se apresenta, de alguma forma, alterada, não propriamente em função de variantes sociolinguísticas, mas por fatores fisiológicos (periféricos e centrais). Pretende-se também abrir caminho para que trabalhos posteriores retomem a questão ora proposta replicando-a em outras populações com desenvolvimento atípico.

A perspectiva norteadora do trabalho pode ser genericamente definida pelas seguintes indagações:

- Que alterações fonético-fonológicas são mais recorrentes nos sujeitos de pesquisa?
- Diferentes graus de imaturidade neurológica determinam diferentes graus de transtornos articulatorios?
- Como o desvio do padrão articulatorio repercute na apropriação da lectoescrita?
- Alunos submetidos a terapias fonoaudiológicas sistemáticas atingem uma melhor performance?
- Como os subsídios pedagógicos podem contribuir para minorar o problema?

Feitosa e Feitosa (2005) ressaltam que o tipo de povoamento do estado do Maranhão, marcado pela imigração de grupos populacionais de diferentes continentes e de todas as regiões do Brasil, contribuiu para o grau de complexidade dialetológica do Estado. Os autores ressaltam que a contribuição da diversidade linguística dos imigrantes explica o falar maranhense autêntico.

Segundo Carneiro (2011), o mito diz respeito à quantidade de importantes escritores, principalmente, a partir do século XIX, destacando a literatura maranhense com forte contribuição no conjunto da história literária brasileira. Desse modo, acrescenta Carneiro (ibid.p. 55), talvez fosse adequado dizer que, na cidade de São Luís, uma determinada parcela da população falou, durante vários séculos, um português mais castiço no sentido de mais alinhado aos usos da língua em Portugal, a exemplo do uso da forma pronominal *tu*. (ibid., 2011, p.55),

No entanto, os trabalhos que se referem, de alguma maneira, à questão do Maranhão como o lugar onde se fala o melhor português no Brasil, não têm por objetivo uma investigação que se proponha explicar por que o maranhense fala melhor. Mesmo sabendo que linguisticamente não há uma língua ou variedade melhor ou pior, como diz Alkmin (2006), toda língua é adequada à sua comunidade de fala, por isso é errôneo afirmar que há línguas pobres em vocabulário e até inferiores, que há variedades linguísticas superiores em relação a outras.

Esta pesquisa se volta para a investigação sobre o julgamento de valor acerca da concordância verbal de segunda pessoa a partir das crenças e das atitudes linguísticas de falantes da cidade de Caxias no Maranhão. Para tanto, optamos por focalizar a regra variável de concordância verbal de segunda pessoa do singular com a marca ou sem a marca de concordância, em acordo com o pronome sujeito *tu*, como a variável dependente.

Utilizamos os princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que segundo Labov (2007, p. 2) “é o campo que se interessa em abordar questões como determinar a estrutura da linguagem – suas formas e organização subjacentes – e conhecer o mecanismo e as causas da mudança linguística”, de modo a compreender como a variação e a mudança linguística encaixam-se no contexto social da comunidade.

A Sociolinguística tem como objeto de estudo, segundo Labov (idem, p. 2), “a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana”. Preocupa-se sobretudo com o estudo da língua em uso no seio das comunidades de fala. Para Mollica (2003, p. 9), “essa ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na

fonoaudiólogos para entender o que ocorre com estas pessoas que leem e não compreendem, e tem raciocínio intacto e bom discurso oral, e são capazes de compreender quando é lido para ela, ou quando é mediada a sua leitura. Na tentativa de acrescentar a todas as pesquisas já realizadas na área pretende-se com esta tese investigar a dislexia sob outras dimensões tais como: a sintaxe, a morfologia, a percepção visual de letras e imagens. É fato que se pode contribuir significativamente para a caracterização do distúrbio, explorando-se estes aspectos ainda pouco investigados. Não é possível esgotar o assunto, mas a intenção é chamar a atenção para as demais habilidades envolvidas na leitura além da fonológica e poder observar a dislexia para além deste nível, permeando-o e correlacionando-o a diferentes componentes do conhecimento da linguagem.

Imaginando um quebra-cabeça, no qual a figura formada é a dislexia, sugere-se que cada um desses componentes seriam peças desta imagem. Assim, todas as peças comporiam a imagem total, sendo importantes para entendê-la e visualizá-la. A peça central é a fonologia, mas todas as outras seriam igualmente fundamentais para completar a imagem. Estas seriam os demais níveis linguísticos: o semântico (comprometido na medida em que o indivíduo disléxico não entende o que lê); o sintático (nível linguístico que trata da estruturação de sentenças e frases e se encontra comprometido na dislexia por efeito cascata do fluxograma da linguagem); o morfológico (que obedecendo a complexidade estrutural da linguagem trata dos morfemas e pode ser facilitador do processamento da linguagem na dislexia); o aspecto visual, seja de reconhecimento de letras ou de diferenciação de figuras (habilidade esta que atua no processamento da leitura no *input* da mesma). Então, visualizando a dislexia fragmentada nessas partes, propõe-se aqui observar os estudos realizados, e, refletir ao final da tese a respeito de possibilidades de intervenção em dislexia tendo os resultados

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a investigar a possibilidade de a capacidade exclusivamente humana de desenvolver uma língua estar implicada no desenvolvimento de outras habilidades cognitivas superiores. Focaliza-se, em particular, o desenvolvimento de Teoria da Mente (Theory of Mind, ToM), a capacidade que um indivíduo possui de atribuir estados mentais a si mesmo e a outros, e de prever comportamentos que se baseiem nesses estados mentais. Comportamentos que indicam a posse de alguns níveis de ToM são observados tanto em animais não humanos quanto em crianças pequenas, desde os primeiros meses de vida. Entretanto, diversos estudos têm demonstrado que o nível mais avançado dessa habilidade cognitiva só se encontraria plenamente desenvolvido em humanos, por volta dos quatro anos de idade, quando nos tornamos capazes de prever comportamentos baseados em crenças falsas (CFs). Nesse momento do desenvolvimento, as crianças tornam-se capazes de avaliar e prever comportamentos de outros indivíduos considerando seu estado de conhecimento acerca de uma dada situação, o que pode ser realizado a partir da compreensão de que outras pessoas possuem crenças, que essas crenças podem ser diferentes das suas próprias crenças, e que ambas podem, ainda, ser incompatíveis com a realidade. Especificamente, pretende-se investigar em que medida a posse de uma língua seria crucial por disponibilizar um aparato representacional e computacional capaz de sustentar esse desenvolvimento.

A possibilidade de vinculação do desenvolvimento linguístico e de habilidades cognitivas superiores vem sendo recentemente considerada a partir de uma abordagem cognitiva para o estudo da língua que tomou forma em meados do século XX. No entanto, a posse de uma língua já era tomada como crucial para o desenvolvimento cognitivo em trabalhos muito anteriores, como o de Humboldt, no início do século XIX, e de Vygotsky, no início do século XX, embora com perspectivas bastante distintas.

Em uma visão moderada acerca do papel da língua, Vygotsky a considerava um dos instrumentos mediadores do desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky, estruturas psicológicas elementares de origem inata (como a atenção, a percepção, a memória e a capacidade de resolução de problemas) embasariam o

Constituição da República (1891) e nas demais Constituições (1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988) (Bonavides e Paes de Andrade, 2006).

Embora na ideia original do Sistema da Separação dos Poderes todos eles tivessem a mesma relevância³ e servissem para dividir o exercício da Soberania do Estado e para garantir uma mútua fiscalização, o Poder Legislativo e suas atividades receberam bem menos atenção do que os outros poderes, nos estudos políticos e jurídicos (Bauman e Kahana, 2006).

No caso brasileiro, a falta de interesse nos estudos sobre o Poder Legislativo também se refletiria em – e seria reflexo da – fraqueza institucional do Poder Legislativo, historicamente dominado por um Poder Executivo autoritário. No contexto político e institucional pós-Constituição de 1988, o Poder Legislativo ter-se-ia enfraquecido ainda mais, pressionado entre um Executivo que domina a agenda legislativa, principalmente através das medidas provisórias (Werneck Vianna, 2003; Limongi e Figueiredo, 1998) e um Judiciário cada vez mais legitimado e poderoso, chamado a sanar as lacunas de serviços públicos que os outros Poderes não são capazes de solucionar e a controlar a constitucionalidade das leis e normas oriundas do Poder Legislativo (Werneck Vianna, 2003; Pádua, 2008).

Essa lacuna dos estudos sobre o Poder Legislativo se reflete também nos estudos específicos sobre o Direito. Embora a função típica do Poder Legislativo seja criar e editar normas jurídicas de caráter geral e vinculante para todos os cidadãos o Estado, e embora essas normas jurídicas (emanadas do Poder Legislativo) sejam o protótipo de todas as demais normas jurídicas (Ferraz Jr., 1994), o campo do direito não tem se ocupado devidamente do Poder Legislativo. Os poucos estudos que existem são normalmente voltados: (i) para a apresentação do Processo Legislativo, tal como ele é desenhado pelas normas que criam os seus atos, fases, etapas, etc.: ou seja como um processo abstrato e hipotético (Afonso da Silva, [1964] 2006; Ferreira Filho, [1968] 2002); (ii) para a criação de parâmetros (meta)normativos de avaliação abstrata dos Processos Legislativos concretos, a fim de aferi-los em sua legitimidade segundo

ao Imperador uma espécie de sobreponder, que garantiria a sua preeminência sobre os demais (cf. Bonavides e Paes de Andrade, 2006)

³ Na verdade, Montesquieu dava menos importância ao Poder Judiciário, mas isso foi modificado com a adoção da Constituição Americana, de 1787, que criou o desenho institucional de Separação de Poderes que se tornou modelo para os demais Estados Ocidentais.

algum(ns) critério externo(s) (Atienza, 1989; Mendes de Paiva, 2009; Waldron, 2006); e (iii) para a interpretação de Processos Legislativos hipotéticos, a fim de avaliar dinâmicas possíveis para o seu funcionamento concreto (Waldron, 2004; Habermas, 2001).

Diante desse quadro, o presente trabalho se propõe a contribuir para as lacunas teóricas e – principalmente – empíricas⁴ existentes sobre as atividades que se desenvolvem no contexto do Poder Legislativo – ou, como também é referido, contexto parlamentar. A atividade principal desses contextos é a atividade de formação de normas jurídicas, através da qual textos de normas jurídicas são criados e tornados institucionalmente obrigatórios para todos os cidadãos.

Nessa atividade, a criação e recriação do texto, e os processos e mecanismos pelos quais tal texto é considerado aprovado como expressão da atuação/vontade dos participantes (e, portanto, válido como norma jurídica), representam um importante campo/problema de investigação, no qual se destacam: (i) a complexa estruturação e operacionalização institucional do processo de formação de normas jurídicas e suas várias atividades, com reflexos nas interações entre os participantes e nas estratégias discursivas utilizadas; e

(ii) a negociação de intersubjetividade entre os participantes, que parecem se utilizar de diversos mecanismos, protocolos e procedimentos para a propositura, avaliação, alteração e votação dos textos normativos discutidos, em suas diversas versões; (iii) o modo como esse processo e essa negociação de intersubjetividade interagem padronizadamente para o atingimento do resultado do processo, ou seja, um texto normativo, escrito e formulado (isto é: textualizado) de uma maneira específica (e não de outras possíveis).

Diante dessas questões algumas perguntas de pesquisa se colocam:

1. Como os textos normativos que se apresentam como o resultado do processo de formação de normas jurídicas são textualizados da maneira que são e, ao mesmo tempo, se apresentam como resultado desse processo?

⁴ As lacunas empíricas, no direito, não são exclusividade dos estudos sobre o Poder Legislativo. Para uma crítica à falta de estudos empíricos no direito, cf. Pádua, 2012b; Veronese, 2011.

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que o outro está na constituição de (praticamente) tudo, já que a compreensão da realidade está inserida numa ampla rede de relações. Ao estudarmos um fenômeno, o que fazemos é escolher uma forma de perceber essas relações, um modo de ver, o que também pressupõe uma ideia de ciência e de pesquisa como um modo de olhar a realidade, apenas, e não como algo passível de objetividade.

Apesar dessa possibilidade de entendimento da própria vida de modo bem amplo, o homem parece ainda não estar totalmente convencido de que a alteridade está na sua essência; ainda não aprendeu a reconhecer o diferente, o outro. Não aprendeu com a harmonia vista na natureza, nem a perceber que só —él por oposição (comparação) ao outro. Não fosse assim, não teríamos tantas tragédias, como as mortes provocadas pelo nazismo no ontem e pelo desprezo aos homossexuais, por exemplo, no hoje.

A linguagem, sistema vivo, é considerada neste trabalho como constituída pela alteridade. Ancorados na perspectiva linguística e enunciativa da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), teoria que percebe a linguagem como essencialmente interativa e argumentativa, entendemos que esta precisa, em diferentes aspectos, do outro para ter sentido. O uso é um outro em relação à língua, a forma também o é em relação ao sentido, para citarmos alguns aspectos. Por essa teoria, temos que a linguagem assume sentido quando colocada em funcionamento por um locutor (eu) para um interlocutor (tu).

Entendendo a linguagem como um objeto heterogêneo, temos como principal objetivo, neste estudo, desvendar alguns aspectos da relação de alteridade na constituição de discursos. Partindo de Saussure e da noção de valor, Oswald Ducrot produz sua teoria percebendo a relação entre os elementos linguísticos como construtora de sentido e afirmando produzir uma teoria da alteridade. Com os conceitos de encadeamento argumentativo e, atualmente, bloco semântico, o autor propõe uma semântica ancorada na língua enquanto sistema de relações.

Pretendemos focar aspectos desse sistema de relações, que está no cerne da teoria, compreendendo-os à luz da alteridade. Para o nosso trabalho,

pourtant, com sentido de *no entanto*. Os aspectos argumentativos relacionam-se entre si por meio da alternância do conector e da presença da negação nos segmentos. Essas relações são representadas formalmente por meio de esquemas denominados quadrados argumentativos. Cada quadrado argumentativo é a representação formal de um bloco semântico, que é o sentido construído pela interdependência semântica entre os dois segmentos de uma argumentação. Os aspectos argumentativos de um bloco semântico relacionam-se aos pares e recebem nomes específicos: conversão, reciprocidade e transposição.

A proposta é que o locutor, ao expressar um ponto de vista, assume um determinado aspecto argumentativo de um bloco semântico. Ao entrar em contato com outro discurso, que também é representado por um aspecto argumentativo, o locutor toma uma atitude. Esse debate entre discursos se dá por meio de uma das relações possíveis entre os aspectos argumentativos. Assim, nossa meta é descrever e explicar essas atitudes do locutor, por meio das relações entre os aspectos.

A motivação para este trabalho surgiu com os resultados de nossa dissertação de mestrado *Uma definição de leitura pela Teoria dos Blocos Semânticos* (DELANOY, 2008) em que, ao analisarmos as fábulas *O lobo e o cordeiro* e *O gato e o galo*, descobrimos que os personagens interagiram discursivamente por meio de relações argumentativas distintas. O que nos chamou atenção foi o desenvolvimento das narrativas, bastante semelhantes entre si: os animais mais fortes queriam devorar os mais fracos e, para tanto, buscaram pretextos para matá-los. As vítimas, contudo, tentaram defender-se por meio de argumentos inquestionáveis, mas acabaram vencidas pela força dos opositores. No entanto, apesar dessa semelhança estrutural, as fábulas diferenciavam-se, como nossa análise revelou, quanto aos aspectos argumentativos de seus discursos. A fábula do lobo e do cordeiro caracterizou-se pela acusação *A DC (portanto) C* e pela defesa *não-A DC não-C*, ou, como veremos adiante, pela predominância da reciprocidade entre aspectos argumentativos. Na fábula do gato e do galo predominou a acusação *A DC C* e a defesa *A PT (no entanto) não-C*, ou, como são denominados, aspectos conversos. Como o nosso objetivo naquele momento era chegarmos a uma concepção de leitura, não refletimos com profundidade sobre as diferenciações. Porém, essa observação incitou-nos a buscar explicações a respeito da caracterização e das diferenças semânticas entre aqueles modos de argumentar, pelos

Seu desenvolvimento se deve a um estudo prévio, realizado na dissertação de mestrado da autora, intitulada *O sentido argumentativo da condição* (DALL CORTIVO, 2009). Esse trabalho apontou conclusões interessantes e abriu novas perspectivas para o estudo de um tema mais amplo, do qual a condição é correlato, a suposição. A partir de estudos já realizados por Ducrot em outras fases do desenvolvimento da ANL, tomamos conhecimento do tema e de uma primeira abordagem a seu respeito. No entanto, dado o desenvolvimento da TBS e a refutação de paradigmas relacionados a outras teorias, como a Lógica e a Pragmática, que estavam envolvidas na caracterização da suposição que Ducrot havia proposto, nos aventuramos estudá-la novamente, desta vez com o olhar da TBS e da TAP.

Essa nova análise trouxe mudanças significativas na abordagem do fenômeno, como uma descrição e uma explicação baseada nos critérios enunciativos da polifonia e em critérios estritamente linguísticos, como o *aspecto argumentativo*, o *bloco semântico*, o *encadeamento evocado*, a *argumentação interna* e a *argumentação externa*. Esse conjunto de critérios linguístico-enunciativos conferiram uma maior consistência aos resultados, com vistas à explicação da suposição, de modo a deixar mais salientes as hipóteses externas que norteiam a ANL, e a apresentar uma explicação menos intuitiva e mais teórica. Esse mérito da análise deve-se às excelentes ferramentas de que dispusemos, que são capazes de embasar e sustentar os julgamentos.

Temos consciência, no entanto, de que este trabalho é apenas uma primeira etapa realizada, e que outros caminhos são abertos, podendo até mesmo ser necessário um retorno às análises para ajustes ou, ainda, reanálise. Sabemos que esse é o trabalho do linguista, e que um estudo semântico que faz da linguagem ordinária sua própria metalinguagem apresenta suas dificuldades. Por vezes sentimo-nos traídos, ou até mesmo nos traímos de fato, por nossa intuição de falantes da língua, ou sentimos nossas análises vulneráveis por tratarmos de algo tão escorregadio e amorfo (usando o termo saussuriano), como o sentido. Portanto, faremos das críticas a este trabalho nossas próprias críticas, e um doce estímulo para retomá-lo e aprimorar a explicação que inicialmente propomos.

Esta tese apresenta algumas peculiaridades: em primeiro lugar, porque decidimos analisar enunciados, e não discursos, e assumimos que esse seja, talvez, um dos seus pontos fracos. No entanto, as considerações aqui apontadas a partir da análise dos enunciados poderão ser vistas de modo mais profundo e detalhado, posteriormente, na análise de discursos. Nossa justificativa para o uso de enunciados como *corpus* parte do princípio de que

INTRODUÇÃO

No início da década de 1970, uma nova forma de estudar a língua estava sendo delineada a partir da obra *Dire et ne pas dire – Principes de sémantique linguistique*, 1972, de Oswald Ducrot: a Teoria da Argumentação na Língua (ANL). Em seu início, a ANL estava enraizada em princípios lógicos, como as condições de verdade e de falsidade, ancoradas à realidade, e apresentava como ferramentas de aplicação a pressuposição na descrição do sentido. Dando continuidade a seus estudos, em 1973, Ducrot publicou *La preuve et le dire – Langage et Logique*, que tratava da lógica a partir da perspectiva da linguística, da linguagem e da língua. Prosseguindo com o desenvolvimento e o amadurecimento da teoria, as obras *Les mots du discours* e *Les échelles argumentatives*, publicados em 1980, dão à teoria um estatuto semântico, pelo qual o sentido literal é rejeitado e as hipóteses externas e as hipóteses internas são tratadas. *L'argumentation dans la langue*, de 1983, aborda a argumentação a partir das leis do discurso, da lei da negação e da lei da inversão. Em 1984, com o livro *Le dire et le dit*, a obra do semanticista mostrou algumas características da ANL. O capítulo VIII, intitulado *Esquisse d'une Théorie Polyphonique de l'Énonciation*, apresenta alguns conceitos-base da ANL e o capítulo VII, *L'argumentation par autorité* mostra como a teoria chegou a esse caminho. Em *Logique, Structure, Énonciation - Lectures sur le langage*, de 1989, Ducrot faz uma análise crítica sobre a linguagem, contemplando o ponto de vista de vários linguistas, como Bally, Humboldt, Benveniste e Prieto. Já as conferências ministradas em Cali, na Colômbia, deram origem ao livro *Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario teoría de la argumentación y análisis del discurso*, sendo uma obra-referência da ANL, que aborda a polifonia, o sentido, o enunciado, locutor, enunciadador como alguns de seus conceitos. A *Théorie des Topoi*, publicada em 1995, procurou abordar a língua em seu sentido intralinguístico, mas o objetivo somente foi alcançado em 2005 com a obra *La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos* e com a aplicação do conceito de blocos.

A partir desse trajeto, nosso objetivo inicial era analisar as hipóteses externas em relação a todas as hipóteses internas da Teoria da Argumentação na Língua, desde o *Dire et ne pas dire – Principes de sémantique linguistique* (1973) até *La Semántica*

Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos (2005). No entanto, percebemos que fazer um trabalho dessa grandeza seria praticamente impossível. Decidimos, então, abordar a Teoria dos *Topoi* e a Teoria dos Blocos Semânticos, o sentido extralinguístico e o sentido intralinguístico, ou seja, as duas faces opostas da Teoria da Argumentação na Língua.

Gostaríamos de evidenciar que a Teoria da Argumentação na Língua é uma teoria viva, em constante transformação e amadurecimento teóricos, podendo ser contemplada a partir de quatro perspectivas: 1) a forma *standard*, na qual a argumentação é definida pelas conclusões possíveis; 2) a forma *standard* ampliada (Teoria dos *Topoi* +Polifonia), na qual a argumentação é o conjunto de *topoi* que pode ser evocado por determinada entidade; 3) a Teoria dos Blocos Semânticos, na qual a argumentação está nos aspectos argumentativos e suas relações; 4) a Teoria Argumentativa da Polifonia, na qual a argumentação depende da atitude do locutor frente aos enunciadores. No presente estudo, abordaremos especificamente a fase de transição entre a Teoria dos *Topoi* e a Teoria dos Blocos Semânticos. Escolhemos essas duas fases da Teoria por três razões: 1) mostrar que a ANL é uma teoria puramente linguística, que não tem embasamento na lógica; 2) esclarecer que a ANL rejeitou a Teoria dos *Topoi*, desenvolveu-se e tornou-se a Teoria dos Blocos Semânticos e, por último, 3) oferecer ao meio acadêmico um material crítico-explicativo sobre a ANL, desfazendo possíveis equívocos e erros de interpretação como considerar, por exemplo, a TBS uma teoria logicista devido à formalização do sentido por meio do quadrado argumentativo.

Teoria dos *Topoi*, uma teoria anti-logicista, o que isso quer dizer? Conforme Ducrot e Schaeffer (1995), o topos oferece coesão ao enunciado, uma vez que se tem um argumento e uma conclusão, regidos por dois tipos de conectores: *portanto* (DC) e *no entanto* (PT). Para que o sentido seja constituído de forma plena, Ducrot e Schaeffer (1995) esclarecem que esse sentido intralinguístico acontece quando as palavras apresentam uma orientação argumentativa, ou seja, elas indicam as possibilidades e as impossibilidades de continuação de um enunciado. Ao defenderem o valor referencial, Ducrot & Schaeffer (1995) se direcionam à realidade. Mas como uma teoria, cujo axioma é *a argumentação está na língua*, pode se referir à realidade? E o sentido intralinguístico? Tornava-se claro que a ANL estava se distanciando do intralinguístico e de suas bases filosóficas (Platão e Saussure). Com a Teoria dos Blocos Semânticos

INTRODUÇÃO

Estamos na situação de uma criancinha que entra em uma imensa biblioteca, repleta de livros em muitas línguas. A criança sabe que alguém deve ter escrito aqueles livros, mas não sabe como. Não compreende as línguas em que foram escritos. Tem uma pálida suspeita de que a disposição dos livros obedece a uma ordem misteriosa, mas não sabe qual ela é.

Albert Einstein

Neste início de pesquisa, também nos sentimos como criancinhas, não em uma biblioteca sem compreender as diferentes línguas em que os livros estão escritos, ou a ordem em que estão dispostos, mas inseridas em uma aventura linguística tentando explicar um elemento específico de uma língua da qual, no momento, temos somente uma pálida suspeita de que ele obedece a uma regra, mas ainda não sabemos exatamente qual ela é. Tentaremos ao longo deste trabalho tornar a „pálida suspeita“ em uma „ruborizada certeza“. Para isso, tomamos como fio condutor desta tese a noção de *valor*. Tal conceito está presente em toda a teoria de Saussure, bem como na Teoria da Argumentação na Língua (ANL), desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores. Como e por que abordaremos este conceito, além de outros, é claro, em nossa pesquisa? Começamos pela relação entre as duas teorias. Nosso estudo se enquadra mais especificamente na ANL, mas, tendo como seu alicerce teórico a teoria de Saussure, não podemos nos afastar de seu pensamento. Ducrot e colaboradores propõem uma teoria semântica em que a significação está na língua. Essa teoria parte da fala para definir e explicar fenômenos da língua. Ainda, a partir de elementos da língua é possível compreender a construção de sentido na fala, e vice-versa.

Mesmo quem não tem um maior conhecimento da ANL pode perceber sua filiação à teoria saussuriana já em títulos de artigos ou capítulos, como em: *Estruturalismo, enunciação e semântica*, em *O dizer e o dito* (1984); *La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure?* (2006). Com isso, nossa primeira ideia era mostrar como Ducrot e seus colaboradores conseguiram formular a Teoria da Argumentação na Língua, que se sustenta até hoje, partindo de uma teoria desenvolvida por Ferdinand de Saussure. No entanto, seria um trabalho imenso e que não caberia em uma tese. Após muitas leituras, encontramos nos operadores um aspecto interessante a se estudar. Mas, afinal, o que são operadores? Para a

principal interesse, chegar a uma descrição da ação social humana. Parto da premissa de que a ação humana se organiza pela fala em interação, e também pela sua articulação com os objetos naturais e construídos, como o espaço físico e a tecnologia (C.GOODWIN, 2000). Por essa perspectiva, é um olhar para o entrelaçamento entre o uso da linguagem e o mundo material que revela a ordem institucional que, por sua vez, organiza as práticas organizacionais.

A realização desse estudo na área da Linguística Aplicada se justifica, acima de tudo, por ser o uso da linguagem o foco de minhas análises, objeto central de estudo da Linguística. Mais do que servir de meio pelo qual os atendimentos do 190 são realizados, o uso da linguagem constitui essa atividade.

No Brasil, não se tem notícia de pesquisa realizada sobre serviços de emergência em estudos de interação, o que imprime caráter totalmente inovador a esse trabalho. Dessa forma, essa pesquisa contribui para a produção de conhecimento na área em cenários brasileiros.

O serviço público que constitui o contexto para esse estudo é da maior relevância para a manutenção da ordem na sociedade, uma vez que é a sua prestação que permite que as emergências das pessoas sejam atendidas. Com tamanha importância, é preciso que esse serviço seja realizado de forma efetiva e satisfatória, para ambas as partes, usuário e órgão público. Assim, essa pesquisa busca verificar, de forma empírica, as práticas que organizam a prestação desse serviço, possibilitando, assim, a oportunidade de avaliá-las e, se for o caso, repensá-las, visando a sua melhoria.

Um foco de análise que não apenas instigou, mas orientou minha curiosidade inicial, após extensa leitura sobre estudos realizados em outros países sobre ligações para o serviço de emergência, é como os comunicantes² que acionam esse serviço convencem os atendentes telefônicos do caráter emergencial de suas solicitações, para que seus pedidos de ajuda sejam atendidos, e como esses participantes negociam a prestação do atendimento.

É importante mencionar que algumas questões organizacionais distinguem os serviços prestados pelo 190 daqueles realizados fora do país. Os atendentes do 190 recebem as ligações, interagem com os comunicantes e geram as ocorrências, que vão resultar em uma prestação do serviço. Já em outros países, geralmente, o atendimento das ligações pode ser feito, tanto por policiais quanto por civis, que têm como função fazer a triagem das ligações

² Optei pelo termo “comunicante” para fazer referência ao usuário do 190 porque é essa a denominação utilizada

Escrever uma tese sobre a teoria saussuriana é um empreendimento que se defronta com as peculiaridades da obra. A herança saussuriana é hoje constituída de uma série de textos que incluem o CLG, escrito após a morte de Saussure por Charles Bally e Albert Sechehaye, seus colegas na Universidade de Genebra, os cadernos de seus alunos Albert Riedlinger, Émile Constantin e Charles Patois, publicados nos anos 1950, as fontes manuscritas com uma variedade de diferentes materiais, como notas manuscritas, tanto aquelas encontradas nos anos 50 e publicadas por Rudolph Engler, quanto aquelas encontradas num envelope em 1996 e publicadas por Engler e Bouquet. No envelope também estavam os rascunhos de um livro sobre linguística geral, cujo título provavelmente seria *Da essência dupla da linguagem*. A isso juntam-se em torno de 150 cadernos com anotações sobre estudos de Saussure sobre os anagramas em poemas e outra quantidade de cadernos sobre as lendas germânicas. Quando Saussure foi encarregado de dar um curso sobre literatura e língua alemã, deu aulas a respeito dos *Nibelungen*, sobre os quais ele havia efetuado uma série de estudos, apenas vindos a público muito após sua morte. Conforme Bouissac (2010), os estudos de Saussure sobre as lendas foram supostamente escritos entre 1904 e 1911 e incluem 18 cadernos e dois envelopes com 200 páginas manuscritas, contendo análises das fontes históricas das lendas e sua transformação no decorrer do tempo. Ainda há muito material inédito entre as inúmeras páginas depositadas na Biblioteca Pública e Universitária de Genebra, mas o mais singular é que, justamente sobre linguística geral, Saussure nada publicou. Ele apenas publicou alguns trabalhos técnicos e dois trabalhos maiores, sua dissertação de mestrado, *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans le langues indo-européennes* e a tese de doutorado, *De l'emploi du génitif absolu en sanscrit*. É de conhecimento tácito que foi a *Mémoire* que projetou Saussure como grande linguista comparatista no séc. XIX, face à importância de sua descoberta.

Esse conjunto de textos, hoje disponíveis, talvez somente seja importante porque houve a obra fundadora do CLG. Sem esse livro, o pensamento de Saussure provavelmente teria caído no anonimato e não se propagado pelos vários cantos, incluindo inúmeros países onde ainda se continua a lê-lo e publicá-lo. Parece-nos que três pontos principais são comumente aceitos entre a maioria dos leitores de Saussure¹ sobre o CLG: primeiro, que os editores fizeram um excelente trabalho, talvez o mais perfeitamente possível diante das dificuldades inerentes a organizar um pensamento exposto oralmente em três cursos de

¹ Excetua-se dessa lista um leitor brilhante de Saussure, mas que adota uma postura de negação do CLG, alegando que os editores foram infiéis ao pensamento de Saussure, Simon Bouquet. Para ele, o CLG é uma obra

linguística geral, sempre organizados de um modo distinto e voltados a um auditório de não especialistas; segundo, que as maiores dificuldades advindas da interpretação do livro devem-se mais às oscilações e insuficientes teorizações do próprio Saussure, também presentes nos manuscritos, em virtude da complexidade da teoria, e, terceiro, que houve, sim, alguns problemas decorrentes do modo como os conteúdos foram ordenados e de algumas decisões dos editores que não se mostraram as mais acertadas.

Considerando esse estatuto, pode-se falar em obra de Saussure? O que autoriza alguém a falar em obra de Saussure? Responder essa questão requer que seja definido o que estamos entendendo por obra. Para tanto, seguimos indicações de Milner, em *A obra clara* (1996). Segundo o autor, “a noção de obra é moderna” (p. 11). Em sentido restrito, trata-se do princípio de unicidade, “centrada em torno de um sistema de nomeações – o nome do autor e o título da obra – subsumindo produções materiais, em particular, do texto sob o regime do Um” (1996, p. 11). Não é necessariamente *um* livro, prossegue Milner, nem mesmo um *livro*. “A obra não é uma matéria, é uma forma e é uma forma que organiza a cultura.” (p. 12). O autor geralmente é nomeado, mas o anonimato também é admissível; o título é dado pelo autor, mas nem sempre. Além disso, só existe obra, em sentido estrito, se publicada.

Como Saussure não pôde fazer a escolha por si mesmo, terá uma obra? Milner (1996, p. 13) comenta que os editores do CLG tomaram o partido da obra, “sustentando que a mera compilação dos trabalhos científicos não bastaria para salvar um nome próprio ao qual se apegavam.” Dessa decisão nasceu o CLG. A partir daí, conclui Milner, existe de fato uma obra de Saussure, embora o texto tenha sido retrabalhado, de modo a não existir nenhuma página que tenha saído do próprio punho de Saussure, e embora ele nunca tenha tido a intenção de publicar nenhum curso, uma vez que todos os requisitos estão cumpridos: há a associação de um nome de autor e um texto, entendido como unitário. E o CLG ingressa, a partir daí, no universo da cultura. (MILNER, 1996, p. 26).

Por longo tempo, o CLG figurou como única obra de Saussure. A escuta que teve entre leitores ilustres, como L. Hjelmslev, R. Jakobson, A. J. Greimas, Lévy-Strauss, J. Lacan, só para citar alguns, deu-lhe um lugar na cultura, a ponto de não provocar estranheza o fato de ter sido organizado por Bally e Sechehaye. Contudo, o aparecimento das fontes manuscritas e do *Escritos de Linguística Geral* (de agora em diante ELG) muda radicalmente a situação, institui a polêmica, levanta a suspeita de que o que durante muito tempo existiu sob o nome de Saussure não foi escrito por ele, mas constitui a transcrição, por dois editores, de anotações de alunos, isto é, resulta de um ensino oral, atravessado duplamente por outras vozes, a dos

representa a divulgação científica: jornalistas e cientistas divulgam o conhecimento científico à sociedade em geral. De acordo com Vogt (2003b), outros atores também executam essas ações, como, por exemplo, as revistas de divulgação científica e as editoriais dos jornais, que poderiam ser representadas no quarto quadrante, uma vez que procedem à popularização do conhecimento científico aos cidadãos pela voz de jornalistas e de cientistas.

A comunicação pública da ciência é objeto de investigação não apenas do jornalismo como também de outras áreas do conhecimento, dentre as quais se inclui a linguística. No entanto, a representação dos linguistas entre os profissionais que estudam a popularização da ciência ainda é modesta. Para exemplificar, na 4ª Conferência sobre a Ciência na Sociedade (The Fourth International Conference on Science in Society), realizada entre os dias 15 e 17 de novembro de 2012, na Universidade da Califórnia, em Berkeley (EUA), em que apresentei, aliás, resultados desta tese de doutorado, divulgaram-se aproximadamente 185 pesquisas de várias áreas do conhecimento – astronomia, educação, engenharia, medicina e química, por exemplo – nas sessões de comunicações individuais. No entanto, menos de dez trabalhos foram apresentados por linguistas.

Assim, este estudo corresponde a uma pesquisa referente à popularização da ciência na mídia e integra a área de conhecimento da linguística, especificamente a área dos estudos do texto e do discurso. Relaciona-se à linha de pesquisa Texto, Léxico e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a que se vincula a pesquisa Divulgação Científica: Estratégias Retóricas e Organização Textual (DCEROT), que é coordenada pela Profa. Dr. Maria Eduarda Giering e que integro, desde 2007, como colaboradora na qualidade de professora do Curso de Letras dessa instituição e de doutoranda desse programa de pós-graduação.

Esta pesquisa assume a existência de graus de comunicação da ciência postulada por Hilgartner (1990), de acordo com o qual não há fronteira clara entre a ciência e a instância pública porque a comunicação da ciência ocorre em vários contextos, desde os mais restritos e especializados até os mais amplos e públicos. Também Jacobi (1999, 1990, 1988, 1985 e 1984) assevera a existência de um *continuum* de discursos que tematizam a ciência: os discursos científicos primários, os discursos didáticos e os discursos de educação científica informal, dentre os quais se situa o discurso de popularização da ciência. Assim, sustenta este trabalho a concepção de que a comunicação da ciência engloba uma faixa de práticas sociais: a difusão dos resultados de pesquisas entre cientistas de uma mesma área do conhecimento se localiza em um dos extremos enquanto a popularização de conhecimentos da ciência à

1 INTRODUÇÃO

Por circunstâncias de ordem profissional, fomos levados a incursionar pelo campo das políticas públicas de cultura. A leitura da produção acadêmica da área e dos documentos que tratam das ações e diretrizes do poder público, em particular do Ministério da Cultura (MinC), produzidos a partir de 2003, deixava evidente que estávamos diante de um campo de especialidade desafiador. Ao desafio se somava a certeza de que o acesso ao conjunto de diretrizes que orientam a intervenção do governo no campo da cultura, bem como à forma de estruturação das ações se constitui em fator importante para o exercício da cidadania. As políticas de cultura e sua forma de gestão são veiculadas pelos mais diferentes tipos de texto especializado e não há comunicação especializada sem termos. No entanto, essa terminologia, é importante destacar, ainda não foi reconhecida e sistematizada na sua amplitude.

Nesse sentido, glossários e dicionários especializados têm um alcance social importante, pois é por meio de terminologias que o saber e o fazer próprio de um campo de especialidade se expressa. Diferentemente de outras áreas tradicionais como a medicina, o direito, a economia, que dispõem de uma série de trabalhos teóricos e obras de referência, as áreas novas caminham nessa direção e muito há para ser feito.

Na esteira da compreensão da cultura como direito social previsto na Constituição de 1988, o campo da gestão federal das políticas públicas de cultura reveste-se de grande importância, sobretudo, quando consideramos os desequilíbrios que ainda marcam a sociedade brasileira no que tange ao exercício pleno de seus direitos. Apesar de sua importância, a área carece de obras de referência, o que justifica a pertinência de repertoriar sua terminologia¹ com vistas à produção de um glossário.

É importante considerar que o campo da gestão federal das políticas de cultura é um espaço político-institucional marcado por representações ideológicas e sociais e, ao mesmo tempo, pela racionalidade de meios e recursos de ordem administrativa e normativa dirigida ao universo da cultura. Trata-se, portanto, de um campo complexo cujas propriedades diferenciadoras e a própria multidimensionalidade da cultura (dimensão antropológica, social e econômica) se refletem em sua terminologia, o que mostra o desafio a ser enfrentado pelo trabalho terminográfico.

¹ Nesta pesquisa, empregamos Terminologia, com letra maiúscula, para nos referir ao campo de estudos que integra as Ciências do Léxico e terminologia, com letra minúscula, para indicar as unidades léxicas especializadas. Essa orientação é defendida por Krieger e Finatto (2004).

1 INTRODUÇÃO

O tema desta tese é a conceptualização metafórica das emoções e o seu objetivo central é discutir e analisar como são criados e compreendidos conceitos de emoção a partir de mecanismos metafóricos que estruturam o pensamento e a linguagem.

Seguindo a orientação da linguística cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; GRADY, 1997; KÖVECSES, 2000), parte-se do pressuposto de que a conceptualização de domínios abstratos, como o das emoções, seria estruturada por metáforas conceptuais, que operam no raciocínio e que correspondem a mapeamentos cognitivos entre domínios concretos, mais experienciáveis fisicamente, e domínios abstratos, mais subjetivos.

As expressões linguísticas metafóricas refletiriam essa operação cognitiva implícita na conceptualização e, como consequência, seriam pervasivas na linguagem geral, não sendo exclusivas de linguagens especiais, como a poética e a persuasiva, como demonstram ocorrências como *os preços subiram, a primavera chegou, ele foi dessa para melhor, eu estou para baixo hoje, você está no caminho certo para concluir a tarefa*.

Nesse sentido, são alvo de discussão e investigação deste trabalho expressões metafóricas do domínio emocional, como *ela queimou de raiva, eles foram torturados pelo medo, iluminou-se de felicidade, a cura da tristeza*. Essas expressões demonstram a elaboração de conceitos de emoção com base em conceitos mais concretos (por exemplo, RAIVA em termos de FOGO, MEDO em termos de um TORTURADOR, FELICIDADE em termos de LUZ, TRISTEZA em termos de DOENÇA), nos permitindo acessar e descrever a estrutura conceptual de categorias de emoção.

As emoções são experiências recorrentes e marcantes na vida humana. No entanto, como são fenômenos abstratos complexos, não é uma tarefa fácil identificá-las, compreendê-las, defini-las e falar sobre elas. Essa dificuldade se reflete, por exemplo, em muitos dicionários em que definições de termos de emoções são geralmente vagas e circulares. Pela sua importância e complexidade, os fenômenos emocionais foram e são interesse de pesquisa em diversas ciências, com destaque para a filosofia e a psicologia. Contudo, ainda são poucos os estudos de cunho linguístico que estejam voltados para a conceptualização das emoções.

Dessa forma, entre as justificativas para a realização deste trabalho está a percepção da importância de ampliar o debate sobre a conceptualização das emoções no escopo da linguística. Além disso, outra motivação para esse trabalho foi o reconhecimento das emoções como categorias ricas e complexas, que envolvem aspectos diversos e que se

distanciam na elaboração de seus sentidos e conceitos. Como reflexo de seu espectro complexo, as emoções são elaboradas em termos de diferentes modelos metafóricos, os quais merecem uma descrição detalhada em diferentes línguas.

Outra justificativa para o desenvolvimento deste trabalho foi o fato de considerarmos relevante apresentar evidências de como são estruturados conceitos de emoção na língua portuguesa, haja vista serem escassos estudos com esse propósito nessa língua. Pesquisas nesse molde contribuem para a compreensão da cognição e da linguagem e podem revelar particularidades culturais, sendo relevantes para estudiosos do pensamento, da língua e da cultura. Também entendemos que a compreensão da estrutura conceptual das emoções revela muito acerca desses fenômenos, sendo uma contribuição relevante para disciplinas interessadas na temática das emoções, como a psicologia, a antropologia, a inteligência artificial.

Vale destacar como mais uma razão que instigou a realização deste estudo a forte ascensão na atualidade da área de estudos denominada Análise de Sentimento ou Mineração de Opinião, que está voltada para a identificação e a descrição de termos de emoções e opiniões relacionados a tópicos diversos, como empresas, produtos, serviços, partidos políticos, etc. Essa área foi impulsionada pelo crescente interesse no grande volume de informação disponível *online* devido à popularidade da internet. Ocorre que a maioria das propostas desse gênero, ainda muito limitadas para a língua portuguesa, se preocupam com a investigação de verbos, substantivos e adjetivos que carregam marcas de sentimento e opinião e não se voltam para a análise de expressões de natureza figurada. Assim, acredita-se que este estudo possa contribuir também com essa área à medida que elucida a produtividade da metáfora em conteúdo emocional e faz o levantamento e a descrição de várias expressões metafóricas na língua portuguesa, as quais poderão ser recorrentes em diferentes contextos.

Tendo em vista o objetivo desta tese, apresentamos as seguintes questões gerais de pesquisa, que guiaram o desenvolvimento deste trabalho tanto na sua dimensão teórica quanto na sua etapa aplicada:

1- Como ocorre a conceptualização metafórica de categorias emocionais? 2- Há um protótipo de emoção?

3- Existem relações entre diferentes categorias emocionais e especificidades de uma categoria?

4- Como diferentes componentes do fenômeno emocional podem se manifestar metaforicamente nos conceitos de emoção?

também verificar como se dá essa mesma interpretação na Língua Alemã. Acredito que esta tese de doutorado seja uma oportunidade para que eu possa desenvolver um estudo que envolva a Língua Alemã. Portanto, esclareço que é esse o motivo que fez com que eu optasse pelo estudo das metáforas da Língua Alemã.

O objetivo central desta tese é elaborar um sistema gravitacional de tipos combinatórios de metáforas com verbos de acontecimentos do Português Brasileiro e do Alemão e tentar responder questões como: (a) É possível identificar uma paráfrase plausível que represente o *insight* cognitivo de uma metáfora? (b) Pode haver uma relação entre as várias leituras que uma metáfora pode receber? (c) Há regularidades interpretativas envolvidas na interpretação das metáforas com verbos de acontecimentos que apresentam os valores aspectuais: inceptivo, cursivo, iterativo e pontual, tanto do Português Brasileiro, quanto do Alemão? (d) Quais são as regularidades interpretativas nas relações paradigmáticas e sintagmáticas de sentenças metafóricas com verbos de acontecimentos com valores aspectuais inceptivos, cursivos, iterativos e pontuais? Para dar conta do objetivo central e alcançar respostas viáveis aos questionamentos apresentados, este texto foi organizado em cinco capítulos.

A seguir apresento um resumo dos capítulos que são apresentados nesta tese. Esclareço que neste trabalho não serão encontradas regras para interpretar “corretamente” uma sentença metafórica, mas é uma pesquisa que tenta trazer algumas contribuições concernentes à interpretação da metáfora.

Nos capítulos I e II, apresento algumas posições sobre os estudos da metáfora, dou atenção (a) à posição de Aristóteles (1996), (b) privilegio a versão de Black (1962, 1992, 1993), também incluo, nestes capítulos, brevemente, (c) os estudos de Richards (1936), (d) de Searle (1991, 1993) e (e) de Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Nestes capítulos discuto uma questão que provoca debates e conflitos de paradigmas: *ao interpretar uma metáfora é possível parafraseá-la?* (cf. FOSSILE, 2008a, 2008b, 2008c, 2009c, 2011; KITTAY, 1987; MOURA, 2002, 2005, 2006, 2007, 2008; RICOEUR, 1992, 2005; ZANOTTO E MOURA, 2009). Mostro que para Aristóteles a metáfora desempenha a função de ornamento. Esse autor sustenta que na metáfora um termo (palavra, nome) pode ser substituído por outro (cf. OLIVEIRA, 1991). Para Searle (1993), há a existência da paráfrase literal da metáfora. Já para Black (1962, 1966, 1993), a metáfora perde a possibilidade de ser parafraseada. Esse estudioso defende que se uma metáfora for parafraseada literalmente parte do seu valor cognitivo pode ser perdido.

1. INTRODUÇÃO

O principal objetivo desta tese é o de trazer à tona a construção e a possível (in)definição do conceito de gramaticalidade presente ao longo da obra de Chomsky e difundido nos estudos desenvolvidos pela Linguística¹.

Levando-se em consideração que uma característica bastante marcada de Chomsky é o frequente apelo ao rigor à precisão² no desenvolvimento de uma gramática gerativa, desenvolvo um trabalho de cunho epistemológico e crítico, cujo foco recai sobre o conceito de gramaticalidade e sobre as questões que se entrelaçam e subsidiam sua(s) (in)definição(ões).

De acordo com o Chomsky dos primeiros anos de teoria, os falantes nativos possuem a habilidade natural de reconhecer sentenças gramaticais. A partir disso, seria responsabilidade do linguista montar um sistema que pudesse explicitar, dentro da teoria, essa intuição. Devido a isso, ao longo de sua obra, o autor opta por não dividir binariamente a noção de gramaticalidade se alicerçando na ideia de que essa divisão não corresponde ao que ocorre nas línguas naturais. Dessa forma, ele se decide por postular graus de gramaticalidade de acordo com os quais uma sentença seria mais ou menos gramatical relativamente ao tipo de violação de constituintes que ocorre em sua formação.

Segundo Chomsky, essa subdivisão em graus não foi levada em conta (ou foi mal interpretada) por alguns linguistas. Esse fator gerou diversos conflitos e ocasionou algumas das críticas estabelecidas, durante as guerras linguísticas, em relação à autonomia da sintaxe. A

¹ Sabe-se que se referir à Linguística como parecendo uma área unívoca e sem conflitos é algo praticamente impossível. Por isso, utilizarei três grafias aqui: Linguística, Linguística (Gerativa Chomskyana) e Linguística (Gerativa do Chomsky). Deixo claro aqui que, quando me refiro à Linguística, estou, basicamente, me referindo aos estudos da linguagem posteriores a Chomsky que se vinculam, de uma ou outra forma, à teoria por ele trazida à luz, mas também englobo as facetas da área que se aventuram por essa distinção entre gramatical e agramatical. Creio ser possível fazer isso tranquilamente, pois, com maior ou menor arcabouço formal, diversos autores apontam essa distinção como característica ou das línguas naturais ou dos sistemas que as analisam. Já quando utilizo a grafia Linguística (Gerativa Chomskyana), estou me referindo exclusivamente à área da Linguística desenvolvida por Chomsky. Isso inclui as pesquisas que não foram feitas por ele. Por fim, quando me refiro à Linguística (Gerativa do Chomsky) estou me referindo ao que consta nas obras do autor. Essa divisão foi por mim estabelecida por necessidade de clareza. Posteriormente, encontrei respaldo para ela na classificação feita por Botha (1987, 1-11).

² Esse posicionamento aparece em diversos textos, dos mais antigos aos mais recentes, e se direciona tanto aos seus críticos quanto ao seu próprio trabalho.

partir daí, o autor passou a defender que gramaticalidade era um termo interno à teoria e, por isso, seria definido e modificado ao longo das possíveis alterações de perspectiva de sua obra. Essa definição nunca se concretizou ou, caso tenha se concretizado, não chegou ser explicitada, pois a partir de década de 80 o autor não tece mais nenhuma consideração teórica a respeito do conceito.

Apesar disso, alio tanto a necessidade de rigor defendida pelo autor quanto o papel da gramaticalidade na teoria à perspectiva trazida por Botha a respeito da caracterização das gramáticas gerativas, mais especificamente, daquilo que ele chamou de gramática gerativa chomskyana:

any approach to the study of human language is a form of generative grammar if it adopts the following requirement: a grammar, as a description of a particular human language, has to be perfectly explicit [...] For a grammar to meet the requirement of explicitness, Chomsky initially proposed, it should take on the form of a system of formalized rules and other related devices which mechanically enumerate all and only the grammatical sentences of the language, assigning to each of these sentences an appropriate structural description [...] The explicitness of a generative grammar is meant to enhance its precision: the more explicit a grammar or description of a language, the easier it will be to check it for false claims, internal inconsistencies, gaps or lacunae, unjustified hidden assumptions, etc.(1987, p.01-02)

Cabe dizer que as críticas que aqui estabeleço não estão relacionadas à existência da habilidade dos falantes em reconhecer sentenças gramaticais, mas sim ao fato de o autor não definir o que é gramaticalidade no sistema, apesar de frisar a necessidade dessa definição e a centralidade desse conceito.

Vale ressaltar que também não estou reclamando a existência de uma definição estanque do conceito de gramaticalidade. Meu intuito é que ele seja pensado e refletido com base no papel que desempenha na teoria e nos estudos da Linguística. Afinal, este é um conceito largamente utilizado até hoje, principalmente em pesquisas em sintaxe e na interface sintaxe/semântica.

1. INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa, que está pautada na demonstração da importância dos processos metafóricos e de seu valor cognitivo, iniciou-se, primeiro, com a análise de trabalhos de diversos autores que ressaltam o valor cognitivo da metáfora em estudos atuais de linguagem e cognição, devido ao avanço das pesquisas em linguística cognitiva (LANGACKER, 1976; FILLMORE, 1979; LAKOFF, 1987; TALMY, 2003; PINKER, 2008; CROFT e CRUSE, 2009; SALOMÃO, 2009) e, depois, com a observação da influência que a linguística cognitiva exerce, uma vez que seu principal argumento é de que “a linguagem é governada por princípios cognitivos gerais, ao invés de ser simplesmente um módulo com função específica para linguagem” .¹ (CROFT e CRUSE, 2009, p. i).

A hipótese deste trabalho é de que diante de uma instância metafórica seu processamento (interpretação) é determinado por restrições lexicais (restrições impostas pelo *priming* lexical dos elementos que ocorrem na posição de tópico dessas metáforas), restrições cognitivas (restrições impostas por esquemas imagéticos transpostos de um domínio para o outro cognitivamente, se esses esquemas são de fato acionados pelos ouvintes em forma de metáforas) e restrições contextuais (restrições impostas por fatores contextuais como, por exemplo, o conhecimento compartilhado dos interlocutores, MOURA, 2006, p. 26).

Para este estudo, foi proposto que essas restrições interferem no processamento de metáforas porque a linguística cognitiva, referencial teórico de base para esta pesquisa, apesar de exaustivamente se preocupar com os processos metafóricos, ainda não apontou qual das variáveis: cognitiva, lexical ou contextual, a priori, tem papel decisivo no processamento metafórico, ou mesmo qual dessas restrições (ou todas elas) afeta(m) mais esse processamento.

Na verdade, pode-se até encontrar o caminho inverso com teorias que demonstram “como metáforas restringem esquemas de pensamento

¹ Conforme original: “Cognitive Linguistics argues that language is governed by general cognitive principles, rather than by a special-purpose language module (CROFT e CRUSE, 2009, p. i)”.

1 INTRODUÇÃO

“Gender is the most puzzling
of the grammatical categories”
Gender (Corbett, 1991)

A existência de um léxico mental responsável pelo armazenamento de pares arbitrários de som e significado é um consenso entre pesquisadores do campo da Psicolinguística e Neurocognição da Linguagem (PINKER, 1999; ULLMAN, 1999, 2001; BYBEE, 1985,1995, CHOMSKY, 1995; JACKENDOFF, 2002). Entretanto, a arquitetura e organização desse léxico tem sido, nas últimas décadas, um dos temas mais debatidos e pontos de controvérsias entre modelos de processamento da linguagem humana, conforme apontado por Bybee (1995), Alegre e Gordon (1999), Bayeen, Schreuder, De Jong e Krott (1999). No que se refere ao processamento dos aspectos morfológicos das línguas, dois modelos de processamento merecem destaque: os modelos teóricos de via dual (*dual-system theories*), ou dupla rota, e os modelos teóricos de via única (*single-system theories*), ou rota única.

Os modelos teóricos de via dual preconizam que a linguagem humana compreende dois sistemas cognitivos distintos: o léxico mental e a gramática mental (cf. PINKER 1991,1999; ULLMAN, 1999, 2001a). O léxico mental seria um grande repositório de signos linguísticos, isto é, seria composto por pares arbitrários de som (imagem acústica) e significado, em especial, por pares arbitrários de som e significado idiossincráticos e indecomponíveis em sua forma (por exemplo, verbos irregulares do inglês *go/went* ou do português *ser/era*). Esse sistema seria responsável, também, por associações entre itens da classe dos irregulares que apresentam regularidades fonológicas. Segundo Bybee (1995), regularidades fonológicas seriam traços compartilhados por pares de itens, como, por exemplo, as trocas de vogais para formar o passado do inglês (*sing-sang, ring-rang, fly-flew, blow-blew*). As formas irregulares que compartilham traços fonológicos são referenciadas na literatura como subregularidades fonológicas (cf. ULLMAN, 1999).

Em virtude do léxico mental ser um sistema de memória, itens frequentes armazenados no léxico mental seriam mais rapidamente acessados que itens infrequentes. Nesse sentido, formas presentes no

léxico mental estariam sujeitas a efeitos de frequência e processos de natureza associativa.

A gramática mental, por sua vez, seria um sistema com funções distintas do léxico mental. Para a visual dual de processamento, a gramática mental é um sistema responsável por operações de natureza computacional, tais como: regras sintáticas de combinação de itens em uma sentença e operações de natureza morfológica, como a concatenação de uma base a um afixo (*walk + ed = walked*), e regras morfossintáticas, como a concordância de gênero entre um substantivo e um adjetivo (*casa bonita*). De acordo com Pinker (1991, 1999) e Ullman (1999, 2001a, 2001b), apenas formas regulares, passíveis de decomposição, são processadas na gramática mental.

Os modelos de via única, em contrapartida, rejeitam a ideia de dissociação dos sistemas cognitivos para o processamento da linguagem. Para os pesquisadores desta vertente teórica, a linguagem humana compreende apenas um sistema de memória com funções e características similares ao léxico mental. Segundo os modelos de via única, todos os itens lexicais de uma língua, passíveis ou não de decomposição, seriam processados por uma rede integrada de conexões neurais. De forma semelhante, modelos conexionistas assumem que as formas simples e morfologicamente complexas estão representadas em um único sistema de memória e ligadas umas as outras por meio traços ortográficos, fonológicos e semânticos compartilhados (cf. BYBEE, 1995).

Em virtude dos pontos divergentes entre as duas perspectivas, ao longo das últimas décadas, diversos estudos surgiram com o objetivo de testar as hipóteses levantadas por um e outro arcabouço teórico. No entanto, grande parte desses estudos tem como foco de análise a representação e o processamento da flexão verbal das línguas naturais (por exemplo, BROVETTO; ULLMAN, 2005; ULLMAN, 1999) e, em

menor proporção, a flexão de número (por exemplo, BAAYENS; DIJKSTRA; SCHREUDER, 1997; CLAHSSEN, EISENBEISS;

SONNENSTUHL, 1997). Mais especificamente, esses estudos concentraram-se no processamento do contraste existente entre a flexão verbal e de número regular e irregular.

Nesta tese, pretendo dar prosseguimento a essa discussão. Proponho, como forma de testar as hipóteses dos modelos de via dual e modelos de via única, examinar a relação existente entre forma e gênero gramatical da variedade do português em uso no Brasil.

O estudo do gênero é particularmente interessante pelo fato dessa categorial gramatical ser, em várias línguas do mundo, incluindo o

português, um traço inerente a todo o conjunto de nomes, até mesmo inerente ao conjunto de nomes substantivos que denotam entidades inanimadas. Portanto, no português, e em várias línguas do mundo, assim como substantivos que designam seres sexuados como *médico, médica, gato, gata, menino, menina*, substantivos que têm como referente entidades não sexuadas, tais como: *dia, sol* e *razão, coragem* também estão distribuídos em categorias de gênero. Nesse sentido, a atribuição de gênero a nomes substantivos não está baseada apenas em uma propriedade semântica do referente, o seu sexo biológico, o gênero de nomes substantivos pode ser também um traço formal, historicamente fixado pelo uso (AZEREDO, 2013).

Há, por outro lado, línguas que adotam simplesmente critérios semânticos na atribuição de gênero aos nomes substantivos. O inglês é um exemplo. Em inglês, nomes substantivos que designam seres humanos do sexo masculino são do gênero masculino e, por isso, podem ser substituídos pelo pronome *he (man, son, nephew, uncle)*; nomes substantivos que designam seres humanos do sexo feminino são nomes femininos e são substituídos pelo pronome *she (woman, daughter, niece, aunt)*. Todos os outros nomes, inclusive os que designam seres não humanos, são neutros e são substituídos pelo pronome *it (cat, car, house)* (cf. CORBETT, 1991, p.12). Portanto, em inglês, o critério semântico para divisão dos nomes substantivos em categorias de gênero é o sexo biológico do referente humano.

Algumas línguas naturais, por sua vez, separam os nomes em categorias de gênero com base em outros critérios semânticos. Por exemplo, em Diyari, uma língua australiana aborígene, são masculinos todos os substantivos que denotam seres animados não humanos cuja distinção de sexo não é saliente (por exemplo, *peixe*), todos os substantivos que denotam entidades inanimadas, bem como todos os substantivos que denotam seres humanos do sexo masculino. Todos os substantivos que fazem referência a seres humanos do sexo feminino como *mulher, garota*, e substantivos que fazem referência a animais do sexo feminino com distinção de sexo saliente como *vaca* e *gata* são femininos. Assim, em Diyari, o critério semântico para divisão dos nomes em categorias de gênero inclui, também, o critério da saliência de sexo biológico do referente animado não humano (cf. CORBETT, 1991, p.11).

A partir dessas diferenças, Corbett (1991) separa as línguas do mundo em duas categorias em relação ao sistema de gênero: sistemas tipicamente semânticos e sistemas formais. Nos sistemas tipicamente semânticos, como vimos, além da correlação do gênero do substantivo

com o sexo biológico do referente, outros critérios são possíveis, tais como: os critérios humanos/não humanos, animados/não animados, sexo saliente/ sexo não saliente (CORBETT, 1991, p. 9). Entretanto, nas línguas de sistema formal, como as línguas românicas, a atribuição de gênero a um item lexical não pode ser baseada em critérios puramente semânticos visto que uma grande quantidade de nomes substantivos não se enquadra nesses critérios. Nessas línguas, os substantivos de referente inanimado podem estar distribuídos em duas (feminino e masculino) ou mais categorias de gênero (feminino, masculino e neutro). Muitas vezes, o gênero pode vir marcado na estrutura do substantivo, na maioria dos casos, em sua terminação. Por exemplo, no português, espanhol e italiano, como regra geral, formas terminadas em *-a* são, geralmente, femininas, enquanto as terminadas em *-o* são, geralmente, masculinas (cf. BATES *et al.* 1995; BARBER; SALLILAS, CARREIRAS, 2004).

Uma outra questão importante sobre o gênero é o fato de este traço se manifestar no comportamento de itens que estão em uma relação de associação (HOCKETT, 1958). Isso significa dizer que, no plano sintático, classes de palavras como artigos, adjetivos, numerais e pronomes devem concordar com o gênero do nome substantivo a que se referem (LUCCHESI, 2003, p. 430). Em um processo de concordância, adjetivos e determinantes podem receber uma indicação formal da informação de gênero em sua estrutura. No entanto, ao comparar os mecanismo de concordância de gênero entre as línguas do mundo, é possível observar que há uma variação entre os sistemas linguísticos. Embora seja comum que, em muitas línguas, adjetivos, artigos, numerais e pronomes concordem em gênero com o nome substantivo que acompanham, em outras línguas, verbos também podem concordar em gênero. Por exemplo, em Swahili e línguas Bantu em geral, o verbo concorda com o gênero do sujeito e pode concordar, também, com o gênero do objeto direto e indireto. (CORBETT, 1991, p.111).

É interessante notar que, além das diferenças existentes entre os sistemas de concordância, não só a forma dos substantivos varia entre as línguas, mas, também, seu gênero. Por exemplo, a palavra *mar* é masculina em português, em alemão é neutra (*das Meer*), e feminina em francês (*la mer*). Outro exemplo intrigante vem do hebraico. A forma para a palavra *lua* é *yare'ax*, uma palavra masculina, mas a palavra *levana*, que também significa *lua* em hebraico, é feminina (cf. GOLLAN, FROST, 2001). Essas diferenças revelam quão arbitrária é a distribuição de substantivos em categorias de gênero o que acaba por acarretar dificuldades no aprendizado desta categoria gramatical na segunda língua. No português como segunda língua, por exemplo, não é

Frente a isso, a investigação aqui desenvolvida é relevante não apenas por envolver uma descrição dos fatos de concordância no PB, mas também por poder servir como fonte de evidências em favor de uma ou outra abordagem para o tratamento da concordância nas línguas naturais.

Uma das contribuições empíricas deste trabalho é a descrição dos três padrões de concordância encontrados nas construções passivas do PB. No padrão de concordância plena, o núcleo de particípio e o verbo concordam em gênero e número com o DP argumento, esteja ele movido ou *in situ*:

- (3) a. As cartas foram enviadas com atraso.
b. Foram compradas umas tortas deliciosas pra festa.

Contudo, também são possíveis no PB construções passivas nas quais há incongruência na morfologia de gênero e número entre o argumento DP e os núcleos verbal e participial, como podemos verificar no exemplo (4):

- (4) a. Foi corrigido as provas de sintaxe.
b. Foi descoberto novas ruínas em Roma.
c. Foi esquecido uns documentos na sala.

Crucialmente, tal incongruência só é possível quando o DP argumento está *in situ*, como nos mostram os exemplos em (5):

- (5) a. *Todas as provas de sintaxe foi corrigido.
b. *Novas ruínas (em Roma) foi descoberto (em Roma).
c. *Os documentos foi esquecido na sala.

Os padrões exemplificados em (3) – (5) são inesperados dentro de um modelo de *Agree*, mas compatíveis com um modelo como o de Hornstein. Dentro desse modelo, tanto nos casos em que o DP argumento da passiva se move (3a) quanto nos casos em que permanece *in situ* (3b/4), na verdade uma cópia deste elemento se moveria para [Spec,TP] para checar seu traço de Caso e os traços- ϕ de T; é preciso explicar então por que a cópia mais alta, apesar de ser mais especificada por ter seu traço de Caso checado, é apagada em (3b). Além disso, o sistema proposto por Hornstein dá conta da agramaticalidade dos dados

em (5), mas não explica por que haveria restrições de concordância com argumentos *in situ*. Se a questão é meramente a escolha da cópia a ser pronunciada, não deveria haver esse tipo de assimetria.

O quadro fica ainda mais interessante se considerarmos a possibilidade de ocorrência de concordância parcial nas passivas do PB. Nesses casos, não há diferença de aceitabilidade entre sentenças com o DP movido ou *in situ*:

- (6)
- a. ?Foi discutida algumas proposta na reunião.
 - b. ?Foram marcado trocentos encontro de professores pra dezembro.
 - c. ??Foram discutida algumas proposta na reunião.
 - d. ?Algumas proposta foi discutida na reunião.
 - e. ?Trocentos encontro de professores foram marcado pra dezembro.
 - f. ??Algumas proposta foram discutida na reunião.
- (7)
- a. *Foi compradas umas tortas pro aniversário do Paulo.
 - b. *Foi comprados uns doces ótimos pro aniversário do Paulo.
 - c. *Foi encontrados umas provas na sala.
 - d. *Foram feitos algumas alterações no projeto inicial.
 - e. *Foram exibido duas peças novas no festival de teatro.

A explicação que avançamos para os casos de concordância parcial em (6) e para a impossibilidade dos dados em (7) envolve a hipótese de que há dois núcleos de participação no PB, um composto por traços- ϕ de gênero e número e outro composto apenas por um traço- ϕ de gênero. Essa hipótese encontra respaldo no fato, amplamente documentado pela literatura sociolinguística (p. ex. Scherre 1988), de que o PB vem sofrendo uma perda generalizada de concordância de número tanto no domínio nominal quanto no domínio verbal.

O fato de as passivas com concordância parcial e plena serem boas tanto com DPs movidos quanto com DPs *in situ* é explicado assumindo-se que há sempre movimento do DP para [Spec,TP] com posterior apagamento das cópias relevantes em PF. Para validar essa análise, mostramos que a ordem VS no PB se restringe aos verbos inacusativos e tem relação com a estrutura informacional da sentença; por exemplo, quando a sentença é de foco apresentacional.

A segunda contribuição empírica desta tese tem relação com a concordância nominal. Mostramos que um singular nu, quando tomado como argumento de uma passiva, não dispara

- (18) *Maria tem otimismo (nas situações difíceis).*
- (19) *Maria tem um otimismo (inacreditável nas situações difíceis).*
- (20) *Maria tem algum otimismo (nas situações difíceis).*
- (21) *Maria tem um certo otimismo (nas situações difíceis).*

Por sua vez, *algum* e *(um) certo*, combinados com nomes contáveis, tomam posições opostas no que diz respeito à noção de identificabilidade (conhecimento). Enquanto *(um) certo* marca que um agente saliente (o falante) está em condições de identificar o referente do sintagma determinante, *algum* marca falta de conhecimento.

Para a realização deste trabalho, as hipóteses levantadas e as teses defendidas foram checadas através da análise da intuição de falantes sobre sentenças com *algum* e *(um) certo*. Os testes consistiram na redação de pequenos parágrafos seguidos de sentenças com os indefinidos estudados. Aos falantes foi perguntado se as sentenças eram apropriadas para os contextos apresentados.

Este trabalho pretende ser uma contribuição para o entendimento da semântica de determinantes indefinidos no PB. Ao descrever e analisar o comportamento semântico e pragmático de *algum* e *(um) certo*, este texto contribui, de maneira mais abrangente, para o estudo que tem se desenvolvido em várias línguas com o objetivo de construir uma tipologia para indefinidos associados ao estado epistêmico do falante.

Para o desenvolvimento deste trabalho é importante ainda fixar que a denominação *indefinido* será entendida, a partir deste momento, nos termos da proposta de Heim (1982), segundo a qual indefinidos não possuem força quantificacional própria, e nos termos da proposta de Kratzer e Shimoyama (2002), para a qual mesmo aqueles indefinidos que aparecem sempre associados à interpretação existencial, por exemplo, não possuem força quantificacional própria. Esse é o caso de indefinidos como *irgendein* ‘algum/qualquer’ que, apesar de sempre estar associado à interpretação existencial, não possui força quantificacional própria. Segundo Kratzer e Shimoyama (2002), grosso modo, trata-se de uma questão de concordância entre um traço subespecificado para quantificação existencial, presente no indefinido, e um traço especificado (para quantificação existencial) presente em um operador que prende esse indefinido.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, retoma-se a discussão para *algum* no PB apresentada inicialmente em Silva (2007), mostrando que a análise de Alonso-Ovalle e Menéndez-Benito (2010) estende-se para os dados do PB. Defende-se que *algum*

em consideração sua escolaridade, sua idade, sua situação socioeconômica e também a situação discursiva (formal ou informal) em que ele se encontra.

A língua portuguesa, falada no Brasil e também em alguns países da Europa, Ásia e África, apresenta uma complexidade e variabilidade expressiva. No Brasil, um país de grande extensão territorial, essa variação é muito significativa e pode ser observada de uma região para outra. Entretanto, segundo Ferreira e Cardoso (1994, p. 21), essa diversidade “não anula a unidade, apenas lhe dá a verdadeira dimensão, tornando-a menos ‘esplêndida’ ou menos ‘notável’ como, inadvertidamente, alguns a defendiam ou ainda a defendem. Unidade e diversidade não se defende, constata-se”. Essa complexidade da língua pressupõe um estudo também rigoroso e complexo da parte daqueles que desejam melhor conhecê-la. Dessa forma, a pesquisa geolinguística é um instrumento essencial, pois permite que se conheçam e registrem os diferentes falares de um grupo.

A Geolinguística cuida em localizar e registrar as variações linguísticas. Ela tem como objetivo ilustrar essas variações, por meio de cartogramas. Cabe esclarecer que, diferentemente dos trabalhos de Geolinguística, antigos e atuais, publicados no Brasil, que utilizam exclusivamente os termos *carta* e *mapa*, optamos pelo termo *cartograma*. Foi no interior do Grupo de Pesquisa em Dialectologia e Geolinguística da Universidade de São Paulo – GPDG/USP que o termo *cartograma* começou a ser empregado por se mostrar mais adequado, uma vez que, na Geolinguística, utiliza-se “um tipo de representação que se preocupa menos com os limites exatos e precisos [...] para se preocupar mais com as informações que serão objeto da distribuição espacial no interior do mapa [...] o que interessa especificamente ao cartograma é o conteúdo, ou seja, as informações” (DEFINIÇÕES DE CARTOGRAFIA). O termo cartograma foi inicialmente utilizado por Cristianini (2007), que contou, para suas pesquisas, com a colaboração da assessora do GPDG/USP, Profa. Dra. Ana Maria Marques Camargo Marangoni, do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo – USP.

Ao conjunto dos cartogramas linguísticos denomina-se atlas linguístico, cuja importância é inegável, pois, por meio deles, torna-se possível conhecer as variações linguísticas de um determinado grupo de falantes, em um espaço de tempo

pseudoclivadas e, mais especificamente, qual é a análise compatível com os dados do PB, em sua heterogeneidade, que dê conta das propriedades dessas sentenças e dos fenômenos que elas envolvem nessa língua em particular, sem perder de vista seu potencial alcance interlinguístico. Será base essencial para o desenvolvimento de nossa análise (ao longo de toda a tese) a sintaxe da predicação desenvolvida em Den Dikken (2006a), que destaca o papel das cópulas no estabelecimento das relações de predicação (com enfoque especial para os casos de Inversão de Predicado) e que toma tais relações como assimétricas.

Esta tese está organizada em três capítulos. O capítulo 1 é dedicado às construções semiclivadas (ex. (1)). Apresentamos, primeiramente, uma descrição dessas construções, com ênfase em seus contrastes com as pseudoclivadas (ex. (2)). Em seguida, esboçamos algumas análises já propostas na literatura para as semiclivadas, com sua revisão crítica. Defendemos que a grande maioria das semiclivadas necessariamente não pode ser derivada das pseudoclivadas, mas que há um pequeno grupo de semiclivadas que necessariamente é derivado das pseudoclivadas (este grupo será tratado no último capítulo da tese). Por fim, apresentamos nossa análise para o grande grupo, as semiclivadas monoracionais (cuja análise independe das pseudoclivadas) e que serão chamadas nesta tese de ‘verdadeiras (ou reais) semiclivadas’. Propomos para elas uma análise monoracional que faz uso crucial de uma nova proposta para a sintaxe da relação ‘ser objeto de’, tratada como predicação. Assim, procuramos mostrar como a existência das semiclivadas oferece uma nova perspectiva para a sintaxe da predicação, alargando, ainda mais, o tratamento conferido em Den Dikken (2006a).

O capítulo 2, por sua vez, é dedicado às construções pseudoclivadas. Primeiramente, delimitamos o que é e o que não é uma sentença pseudoclivada, apesar de, por vezes, haver aparente semelhança. Em seguida, discorremos sobre os efeitos de conectividade que elas exibem. Apresentamos os principais tipos de análise que receberam na literatura, com sua revisão crítica. Posteriormente, mostramos como os dados de pseudoclivadas em nossa língua resistem a um tratamento homogêneo. Essa heterogeneidade nos dados é forte base para a falta de consenso sobre a sintaxe dessas construções, com especial destaque para o estatuto de sua oração-wh e para as diferenças entre os seus padrões (com oração-wh inicial ou final) que, a nosso ver, revelam diferenças estruturais bastante significativas, até então não (ou pouco) exploradas no PB. Mostramos, ainda, dentre os efeitos de conectividade que as pseudoclivadas podem exibir, quais merecem tratamento sintático e quais não. Na sequência, apresentamos o tratamento que

as vogais são sujeitas à diferentes processos nesta posição. A questão que se coloca para nós é: até que ponto a instabilidade dos segmentos, devida a processos fonológicos, não altera também a ordem de aquisição das vogais tônicas?

Além disso, como os estudos reportados acima lidam com grandes *corpora* transversais, não surge, em seus trabalhos, uma questão que vem se tornando cada dia mais central nos estudos em aquisição da linguagem: a variabilidade infantil. Estudos longitudinais têm cada vez mais apontado que crianças seguem caminhos diferentes no processo de aquisição. Levelt & van de Vijver (1998, p. 10), por exemplo, ao discutir a aquisição de estruturas silábicas, mostra que algumas crianças seguem o percurso $cv > cvc > v > vc > cvcc$, $vcc > ccv$, $ccvc > ccvcc$, enquanto que outras crianças seguem o percurso $cv > cvc > v > vc > ccv$, $ccvc > cvcc$, $vcc > ccvcc$. Mas parece ser impossível capturar a variabilidade dentro de uma teoria como a Geometria de Traços, cujo conjunto de traços e hierarquia são fixos, não permitindo que trajetórias diferentes de aquisição sejam trilhadas.

Como vimos, dois são os principais problemas na tentativa de se explicar a aquisição das vogais: instabilidade do *input* e variabilidade na ordem. Estes dois 'problemas' são exatamente o cerne da proposta da Teoria de Hierarquia Contrastiva de Traços (doravante HCT) - (DRESHER 2003; 2009). De acordo com a HCT as representações fonológicas são formuladas a partir de dois aspectos: os contrastes e os processos fonológicos. Para a HCT, a hierarquia de traços não é universal, o que é universal é a propriedade organizacional em uma hierarquia. Dessa forma, um mesmo inventário fonológico pode apresentar diferentes estrutura de representação (tanto em estrutura quanto em traços a serem utilizados) a depender do sistema (língua) ao qual faz parte, pois os segmentos apresentam diferentes comportamentos nas línguas.

Essa possibilidade de tratar um mesmo inventário com diferentes estruturas também permite que diferentes falantes tenham diferentes estruturas, desde que estas sejam capazes de dar conta dos processos que ocorrem na língua. Esta possibilidade responde exatamente à variabilidade que vem sendo encontrada nos dados infantis, tornando a HCT uma teoria extremamente interessante na tentativa de se explicar como ocorre a aquisição da linguagem. Até onde sabemos, os estudos em aquisição da linguagem dentro do arcabouço teórico da HCT (DRESHER 2003, FIKKERT 2005) não discutiram essa possibilidade, essa extensão da teoria.

Porém, além de Saussure, temos outros estudiosos da linguagem que se interessaram pela questão da poesia, fato observado ao entrar em contato com o pensamento de alguns estudiosos da língua, tais como os que tomaremos como objeto de estudo, representantes de diferentes perspectivas teóricas nos estudos linguísticos. Com isso podemos perceber que o modo como cada pensador vê a poesia dentro de sua teoria de linguagem é um lugar que abre a possibilidade para se produzirem reflexões decisivas para observar o modo como alguns cientistas da linguagem constituem o seu pensamento. E este é o lugar que elegemos para os nossos estudos, pois, de certa forma, notamos que é um lugar pouco usual para se abordar o modo como determinado pensador elabora suas teorias. Ou seja, nosso objeto central de interesse é a consideração do modo como a questão da poesia aparece nas ciências da linguagem. Como não poderíamos tomar esta questão em toda a extensão dos estudos sobre a linguagem, vamos observar um certo percurso das ciências da linguagem, através do estudo de alguns cientistas da linguagem que, de um modo direto ou, principalmente, de um modo indireto, discutiram a questão do que é poesia e qual a importância que ela tem para os estudos da linguagem. O percurso que iremos observar abrange grande parte do século XX, passando por importantes escolas e teorias das quais esses autores fazem parte.

Assim, para este estudo, o nosso percurso se dará sobre a análise do modo como M.Bakhtin e R.Jakobson, E.Benveniste e O.Ducrot, J.C.Milner e M.Pêcheux, e N.Chomsky produzem suas teorias levando em conta a poesia. Estes estudiosos da linguagem estão entre aqueles que têm forte presença no modo como se apresentaram as ciências da linguagem no Brasil no século XX. São pensadores que tiveram e têm relações com o pensamento sobre linguagem no Brasil.

Por outro lado, no seu conjunto, seus trabalhos cobrem um período significativo do desenvolvimento dos estudos da linguagem no século XX depois de Saussure e traz autores que vêm de diferentes posições. Desde autores que tiveram relações com o formalismo russo e deles se afastaram em certa medida (Bakhtin e Jakobson), além do que o estudo sobre a obra de Bakhtin, por ser um autor que é, fundamentalmente, um crítico da literatura, traz para o nosso trabalho alguém que toma a literatura como centro de nosso interesse.

Depois nosso estudo passa por dois linguistas que centram sua atenção na relação da enunciação com a língua (Benveniste e Ducrot), chega a dois outros que fazem incidir na

INTRODUÇÃO

O fato mesmo da interdição da língua; o silenciamento, que a acompanha, da memória discursiva dos imigrantes; a língua e a discursividade contra-propostas como enunciação possível no âmbito da nacionalidade- enquanto uma das ordens constitutivas do modo de ser sujeito (forma-sujeito) em nossa formação social- produz uma representação de língua e de sujeito que interpreta de um certo modo, como alteridade (ultra)passada, os traços da memória discursiva da língua dos imigrantes
(PAYER, 2006, p.197)

Esta tese de doutorado, que apresentamos, vincula-se ao projeto de pesquisa “Argumentação e cidadania: a escolarização em região de fronteira”. Elegemos como objeto a argumentação em textos escritos por alunos bolivianos que frequentam escolas no território brasileiro, procurando mostrar como as questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa em escolas na área de fronteira e ao contato linguístico entre a população nessa área interferem na constituição cidadã do aluno boliviano.

Muitos estudos sobre argumentação já foram apresentados, assim como sobre as línguas em regiões fronteiriças¹. No Brasil, encontramos vários resultados de pesquisas realizadas na região sul, especialmente na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai e a Argentina, numa perspectiva teórica de mostrar a relação entre as línguas, o resultado desse contato e algumas medidas tomadas pelos países vizinhos em relação a esse fato.

Não há, por linguistas brasileiros, estudos enfocando esses aspectos na linha fronteiriça que propomos pesquisar, - Mato Grosso e Bolívia, especificamente entre as cidades de Cáceres e San Matias. Encontramos textos de autores internacionais preocupados em relatar as línguas faladas na região e alguns resultados desse contato para a

¹ BEHARES, 1984, 2003, 2010, 2011; CORSARO, 2010; MÜLLER, 2003; NOELIA, 2010; SOUZA e CARVALHO, 2010; RONA, 1965; SANTOS e CAVALCANTI, 2008; STURZA, 2006, 2010, entre outros.

língua do outro país; alguns autores enfocam essa área sob outros aspectos teóricos e visam a outros fins. Tendo como foco de preocupação e interesse a presença de alunos do país vizinho em sala de aula brasileira, e de que maneira esse contato influi na escrita desse aluno boliviano não encontramos nenhum resultado de estudos.

Enfocamos essa preocupação e interesse e buscamos entender como esse contexto social e territorial conduz tal aluno a argumentar sobre sua cidadania. Conformamo-nos com a ideia de que não é possível abranger todas as possibilidades de estudos sobre a questão apresentada e trazemos, então, uma visão do que seria possível com a análise do *corpus* que selecionamos.

Para o trabalho proposto reconhecemos que, de acordo com Guimarães e Orlandi (2006), a pesquisa se constitui de práticas científicas, ou, de produção de conhecimentos e, para entrar no campo das práticas científicas, a produção deve observar alguns procedimentos, de modo a contribuir para que surjam novos conhecimentos. Para os autores,

Quando falamos de pesquisa estamos falando de um conjunto muito particular de práticas humanas: as práticas científicas. Ou seja, estamos falando de como conhecer e de como produzir conhecimento. A necessidade de se definir um corpo teórico é exigência para se estudar o objeto, assim como um método de análise, numa estreita relação de trabalho e sua execução (p.144).

Tomamos como suporte teórico os estudos sobre argumentação, desenvolvidos principalmente por Oswald Ducrot, estudos sobre a aquisição da linguagem realizados por Pereira de Castro, Figueira, De Lemos que subsidiaram as análises da argumentação nos textos escritos por alunos bolivianos em processo de escolarização em áreas de fronteira, e os estudos sobre a constituição de fronteiras, de Fernandes e Moreira da Costa, que tratam da fronteira do estado de Mato Grosso.

Mobilizamos conceitos sobre cidadania para o objeto de análise pelo fato de as crianças bolivianas, que estudam em escolas da fronteira Brasil e Bolívia, cidades de Cáceres-MT e San Matias, participarem da vida social em ambas as cidades, dada a mobilidade de residência, ora no Brasil, ora na Bolívia. Pensando as práticas sociais e linguísticas entre os dois países e, também, os acontecimentos políticos e jurídicos que

designa uma coisa (falsa evidência) (Orlandi, 1999a) e, segundo, porque foi elaborada a partir de um ponto de vista positivista dessa história, incompatível com a perspectiva materialista da História das Ideias Linguísticas, em que ela se inscreve.

Quando se toma algo por aquilo que ele se mostra ou diz de si, está-se investido de um efeito de evidência do sentido produzido pelo funcionamento da ideologia, cujo resultado é tomar como transparente aquilo que é construído em relações de força e de sentido no conjunto de formações discursivas, apagando-se o político, a memória e o inconsciente que lhe são constitutivos. Desconsidera-se, desta forma, o fato de que o sentido não está posto em algum lugar, mas vem pela incompletude da linguagem que funciona pela retomada constante do mesmo e pela abertura ao múltiplo e “é produzido no ‘non-sens’ pelo deslizamento sem origem do significante, de onde a instauração do primado da metáfora sobre o sentido” (PÊCHEUX, 1988, p. 300). Portanto, não há como se fiar a uma evidência, pois o sentido se faz no deslizamento que a metáfora sugere e ela é ilocalizável (Gadet; Pêcheux, 2004), justamente, porque, quando se pensa ‘o sentido está aqui’, ele já está em outro lugar, funcionando por outras metáforas. A evidência do sentido se fundamenta na crença de um sentido literal e, no caso particular desta primeira pesquisa, na garantia de que os sujeitos (entrevistado e entrevistador) sabiam do que falavam e do que liam, o que se sustenta no efeito de evidência do sujeito como dono do seu dizer.

Essa dupla tautologia – eu vejo o que vejo/sabe-se o que se sabe – é, poderíamos dizer, o fundamento aparente da identificação da “coisa” e também do sujeito que a vê, que fala dela ou que pensa nela – o real como conjunto das coisas e o sujeito, unido no seu nome próprio: essa “evidência”, tomada ao pé da letra, é repetida no mito empirista da construção da língua a partir do que Russell chamou os “particulares egocêntricos” (*eu, isto, agora*, por exemplo, em “*eu vejo isto agora*”), operando-se a construção pela combinação de o que eu vi com o que eu vejo, que a generalização constitui (PÊCHEUX, 1988, p. 101)².

² Grifos do autor.

possibilidade de acesso a esses recursos tecnológicos e o modo como usá-los para que se tornem ferramentas efetivamente importantes na escola. Em relação ao primeiro desafio, dados do IBGE de 2009³ mostram que, embora uma grande parcela da população brasileira ainda não tenha acesso à internet, esse número vem diminuindo gradativamente. Segundo os dados, em 2009, 27,4% (16 milhões) dos domicílios investigados em todo o país já tinham acesso à internet, contra 23,8% em 2008. E, ao se levar em consideração o número de usuários que já acessaram à internet, os mesmos dados apontam que, em 2009, 67,9 milhões de pessoas com 10 ou mais anos de idade declararam ter usado a internet, o que representa um aumento de 12 milhões (21,5%) sobre 2008 e de 112,9% sobre 2005, cujo número de usuários era de apenas 31,9 milhões. Em relação às escolas, os números são ainda mais promissores. No final de 2009, segundo a União Internacional de Telecomunicações (UIT)⁴, embora os números sejam ainda bem inferiores à média dos países ricos, mais da metade das escolas no Brasil (56%) já tinha acesso à internet e esse número vem aumentando gradativamente, inclusive na escolas públicas brasileiras⁵.

Se o primeiro desafio parece se resolver através da compra e instalação de laboratórios de informática equipados com internet em escolas públicas, o segundo, no entanto, aparenta ser mais complicado, uma vez que envolve, além de investimento material, o investimento humano. Isso quer dizer que, se por um lado tem havido um certo empenho governamental para levar tecnologia às escolas públicas brasileiras, por outro, o próprio governo parece negligenciar uma outra questão de suma importância: a falta de um melhor

³Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1. Acesso em: 11 set. 2010.

⁴ <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,apenas-metade-das-escolas-no-brasil-oferece-acesso-a-internet-para-alunos,556526.0.htm>. Acesso em 13 jun. 2010.

⁵ Segundo o Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação, Carlos Eduardo Bielschowsky, mais de 30 mil laboratórios serão entregues até 2011 e 92% da população escolar pública brasileira, urbana e rural, será atendida com acesso de alta velocidade à internet (fonte: Programa Inclusão Digital do Governo Federal. Disponível em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/noticia/banda-larga-em-escolas-publicas-reduz-exclusao-digital>. Acesso em: 15 abr. 2010).

preparo dos próprios profissionais da educação, mormente dos professores⁶, que, em geral, ainda não sabem como fazer com que essa tecnologia que chega às escolas possa se tornar, de fato, produtiva para o processo de ensino- aprendizagem. A exemplo disso, é possível mencionar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional do Ministério da Educação (ProInfo), que embora seja tratado como um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação, ainda se restringe apenas a levar às escolas públicas brasileiras recursos digitais (computadores, acesso à internet e materiais digitais de apoio), porquanto transfere aos estados e municípios a responsabilidade de garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso dos recursos tecnológicos. Cabe aqui o comentário de SØby (2008, p. 129), ao argumentar que:

As novas TIC não irão, por si só, criar inovação e novos espaços para a aprendizagem. O potencial da mídia digital só pode ser percebido se estiver ancorado em um contexto pedagógico, social e organizacional apoiado por um compromisso político. É por isso que se leva tempo para perceber os benefícios das TIC nos projetos de desenvolvimento escolares.

Nesse sentido, pode-se dizer que, além da questão da formação dos profissionais da educação, há ainda questões internas à escola para as quais é preciso atentar, com vistas a uma utilização pertinente das TIC no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, muitos professores – inclusive alguns da própria escola em que realizei a pesquisa de campo desta tese (ver capítulo 2) –, apesar de considerarem a internet um recurso tecnológico interessante, ainda não a vêem como uma ferramenta que possa ser, de fato, integrada às suas aulas. Isso, é claro, está relacionado à formação e capacitação docente, mas passa também por outras questões, como o receio, e até o preconceito, de lidar com o

⁶ Embora já existam hoje muitos cursos presenciais e a distância de formação continuada de professores e de gestores, que lidam com questões relativas ao uso das tecnologias digitais na educação, a grande maioria dos profissionais da educação não tem acesso a esses cursos, que, por sua vez, ainda são insuficientes para atender a toda a demanda.

novo – no caso, a internet –, visto que não são poucos os professores que acham que o uso que os alunos fazem da internet “[...] não é bom porque eles (os alunos) só lêem coisas ruins e escrevem muito mal” (fala de uma professora de português com quem conversei na escola em que realizei a pesquisa de campo desta tese).

Há, por outro lado, muitos professores que já usam, de alguma forma, a internet como parte de suas aulas. Na escola em que realizei a pesquisa de campo, por exemplo, uma professora de geografia me disse que leva com frequência seus alunos ao laboratório de informática da escola. Segundo ela, “os alunos pesquisam bastante coisa no *Google* sobre o assunto trabalhado na aula [...]”. “O problema é que às vezes é difícil de controlar, porque eles ficam entrando no *MSN* e no *Orkut* para fazer outras coisas na internet [...]”.

Percebe-se, no entanto, que, apesar de fazer uso da internet como parte de suas aulas, a professora restringe seus alunos à utilização da internet com o fim exclusivo de buscar informações na rede (no *Google*), o que ainda é uma prática bastante comum entre os professores em geral. Esse uso bastante limitado da internet, perto da infinidade de opções que ela oferece aos seus usuários – e que os alunos, em geral, conhecem bem melhor do que os próprios professores –, vem a ser talvez a razão por que os alunos da professora de geografia preferem “fazer outras coisas na internet”, como usar o *MSN* e o *Orkut*.

Devo chamar a atenção para o fato de que as falas das duas professoras (a de português e a de geografia), embora possam parecer, em princípio, isoladas, são, a meu ver, a reprodução de discursos pulverizados entre a classe docente em geral. Digo isso porque trabalhei durante nove anos (de 1998 a 2007) como professor no Ensino Fundamental e Médio e, desde 2003, quando comecei a me interessar particularmente pela questão do uso da internet no contexto escolar, venho, não raro, ouvindo falas como essas de colegas professores.

Há uns quatro anos atrás, todavia, ouvi um professor universitário dizer em um congresso que “os professores vivem reclamando que seus alunos lêem e escrevem pouco, mas isso, na verdade, não corresponde à realidade, pois os

acompanhamento dos programas, nas duas fases de experimentação mencionadas. Esta parte do trabalho motivou-me a desenvolver uma pesquisa de mestrado que resultou numa dissertação intitulada “Olhares sobre a Educação Bilingue e os seus Professores numa região de Moçambique”, em 2006.

A escolha do tema da dissertação advinha, assim, de algumas das minhas inquietações pessoais e profissionais acima descritas, sobretudo, as que envolvem a questões sobre linguagem e o ensino de línguas no contexto da educação bilingue em contextos rurais, bem como o lugar das línguas locais no cenário sociolinguístico moçambicano e as questões sobre a formação de profissionais reflexivos.

Essas inquietações foram parcialmente respondidas no trabalho do mestrado, mas não se esgotaram, como não se espera que se esgotem, daí que tenha surgido, na sequência, o projecto de doutorado, que focaliza a formação de professores (formadores) para a educação bilingue, objectivando desenvolver uma modalidade de formação em que os alunos tenham um espaço para reflectirem sobre as suas práticas e se posicionarem enquanto alunos que são.

Devo referir que os alunos que fizeram parte da pesquisa estão, em 96%, já actuando em contextos que envolvem as línguas Bantu, estando a maioria leccionando nos IFPs. (Vide em anexo 1 o quadro estatístico da distribuição dos graduados no período 2008-2010).

Durante o mestrado e posteriormente no doutorado, as minhas reflexões incidiam nos contextos de ensino de línguas em Moçambique, questionando cada vez mais os modelos importados de contextos de educação bilingue minoritários ocidentais a aplicados por nós, de maneira acrítica, nos seminários de formação contínua de professores e formadores de educação bilingue, com forte influência de consultorias externas. Outra fonte de minhas preocupações relaciona-se com as mudanças constantes no contexto educacional moçambicano e, sobretudo, ao ritmo acelerado com que acontecem.

As mudanças vão desde o nome do próprio Ministério de Educação, que nos últimos 9 anos mudou de MinEd (Ministério da Educação) para MEC

(Ministério da Educação e Cultura), sendo que, de 2005 a 2009 os ministérios da Educação e da Cultura foram acoplados para serem separados quatro anos depois. E como diziam os técnicos educacionais entrevistados: “A cada mudança leva-se praticamente um ano a acomodar o novo ministério.” Outras mudanças inquietantes relacionam-se com os modelos de formação de professores para o ensino primário. A cada dois anos experimenta-se um novo modelo de formação e novos modelos de supervisão pedagógica. Esta situação passa uma imagem de caos educacional que deixa os profissionais desorientados. Esta situação é detalhada no Preâmbulo, na parte que discorre sobre o contexto geral do estudo.

Ora, teoricamente, as mudanças justificam-se para melhorar, no caso presente, o sistema educacional, principalmente no que se refere à formação de qualidade tanto de alunos como de professores, contudo, não é o que está acontecendo. As reivindicações da sociedade civil em como os alunos, principalmente do ensino público, chegam ao fim do ensino básico sem saber ler e escrever, são cada vez mais fortes. E aqui comecei a perceber que, provavelmente, tinha que repensar as minhas práticas de formação baseadas no ensino de métodos, na elaboração de sequências didáticas, entre outras, a partir de modelos pré-estabelecidos, e adentrar em aspectos que não estão na superfície das abordagens educacionais, que são os próprios sujeitos: os professores, os alunos e as comunidades onde se inserem.

Em outras palavras, talvez o nosso maior problema em Moçambique resida no facto de sistematicamente ignorarmos que os sujeitos falam de lugares específicos, em tempo específico, falam línguas específicas e que as coisas acontecem de maneira diferente. E isso obriga-nos a olhar o nosso lugar de enunciação e actuação. Ao se ter em conta a dimensão do *espaço* e *lugar*, passa-se a perceber que as narrativas se formam em contextos específicos por sujeitos específicos social, cultural e ideologicamente constituídos, e que por isso podem assumir a responsabilidade por contar suas próprias histórias e serem responsabilizados por isso (MENEZES DE SOUZA, 2007, p.11).

A pesquisa de doutorado a que me propus desenvolver concentra-se na área do Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue e focaliza a formação de professores/formadores para a educação bilingue em contextos sociolinguísticos complexos, em que umas línguas gozam de mais prestígio que outras e com diferenças acentuadas entre os contextos rurais e urbanos. As políticas linguísticas em geral e, particularmente, para a educação caracterizam-se principalmente por serem veladas (Patel, 2006).

Assim, o quadro teórico que orienta o estudo sustenta-se em teorias sobre estudos culturais e poscoloniais em que os sujeitos são olhados a partir do seu lugar de enunciação e não como meros objectos de pesquisa. De acordo com Bhabha (2003, p. 241),

A perspectiva poscolonial resiste à busca de formas holísticas de explicação social. Ela força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas.

O autor busca apontar e revelar o espaço intersticial entre o significante e o significado como um espaço produtivo; é nesse espaço intersticial, onde o usuário da linguagem por sua vez está situado no contexto sócio-ideológico da historicidade e da enunciação, que surge a visibilidade do hibridismo.

No campo dos estudos culturais destaco os conceitos sobre a cultura interaccional e inter-culturalismo (Maher, 1998, 2007). Relativamente à educação para uma cultura interaccional voltada para o reconhecimento do outro, a autora assevera que:

[...] as diferenças culturais [...] devem estar presentes nas salas de aula, uma vez que não entendê-las e não ser capaz de identificar suas manifestações facilitam a ocorrência de mal-entendidos culturais e, mais importante, permitem julgamentos etnocêntricos (MAHER, 1998, P. 175).

Quanto à minha opção por um viés transcultural, baseia-se no facto de que este parece abrir um espaço mais amplo de actuação, como afirmam Cavalcanti & Bortoni-Ricardo (2007, p. 9)

[...] porque o percebemos mais apropriado para desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical 'trans' visto como

portador do sentido de movimento multi e bidirecional e, também, complementar.

Com efeitos os aspectos culturais, de diversidade e de identidade permeiam a vida social e académica de todos os intervenientes do processo educacional, sendo que se explicitam mais em se tratando de um curso que envolve várias línguas e etnias.

Esta questão leva, por sua vez, ao campo da pesquisa sobre língua, linguagem, o bilinguismo e a educação bilingue. Neste estudo opero numa visão de linguagem dialógica e discursiva e no reconhecimento de bilinguismo e educação bilingue em contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados, ou seja, um bilinguismo excludente em que ainda se valorizam as línguas hegemónicas, como aponta Cavalcanti (1999, 2011).

O estudo terá igualmente em conta o letramento/literacia subjacente ao contexto de actuação, ou seja, à zona rural e aos próprios alunos, participantes do estudo. O letramento/literacia digital foi igualmente identificado como prioritário na planificação do contexto da pesquisa, por um lado, porque se tratava da experimentação de leccionação das disciplinas em modalidade semipresencial com recurso ao ambiente virtual TelEduc e, por outro, porque o processo de ensino e aprendizagem exige o conhecimento de novas tecnologias de comunicação na preparação para a profissionalização desses futuros professores.

Freire & Rocha (2002) alertam que não se pode negligenciar o facto de o aparato tecnológico, especialmente os recursos da WEB, serem cada vez mais essenciais ao exercício profissional nas mais variadas áreas, daí a pertinência do desenvolvimento de metodologias de formação à distância ou semipresencial com recurso ao ambiente virtual que proporcione uma formação de qualidade. O mesmo se pode estender aos cursos universitários que demandam cada vez mais por estas tecnologias.

1.1. Justificativa e problema da pesquisa

Actualmente está em curso, em Moçambique, a implementação do novo currículo do Ensino Básico que inclui dois tipos de programas educacionais,

nomeadamente, um monolíngue só em Português e outro bilingue em línguas moçambicanas e o Português, decorrentes da Transformação Curricular levada a cabo pelo INDE de 2000 a 2004. Embora se reconheça que o sucesso do ensino- aprendizagem depende, de entre vários factores, de profissionais qualificados para o seu desenvolvimento, o processo da Transformação Curricular não foi, igualmente, acompanhado de uma reforma dos currículos de formação de professores e formadores, tendo-se limitado em organizar cursos de pontuais para actualizar os professores nos aspectos sobre o novo currículo. Esta questão era mais inquietante em relação à educação bilingue, pois tratava-se de um currículo completamente novo.

Quando iniciei a pesquisa não existia, ainda, uma estratégia de desenvolvimento de programas de formação de professores e formadores para esta área. Contudo, o cenário na área da educação bilingue mudou, significativamente, principalmente na vertente da formação inicial, ao se introduzir nos IFPs a disciplina de “Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” (LBMEB), em 2007. Esta disciplina tem o objectivo de formar os alunos na leitura e escrita das línguas Bantu e métodos de ensino bilingue. Na sequência, a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane introduziu no Curso de Ensino de Línguas Bantu a componente da educação bilingue nas disciplinas de DELBMEB e Estágio, como já mencionei. Ora, estas medidas parecem mostrar uma abertura da Faculdade em relação à educação bilingue.

No entanto, essas acções esbarram em problemas conjunturais maiores relacionadas com as políticas do estado para a educação. Com efeito, ainda hoje, a política linguística para educação é a que continua a pôr todos os esforços no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do Português como língua segunda e na escrita do Português padrão sem se considerar que esta língua, em contextos rurais, não é uma L2, pois não existe uma oferta linguística do entorno para se considerá-la como tal.

Em documentos resultantes da Transformação Curricular, principalmente no PCEB³³, as directrizes sobre a educação bilingue e a formação de professores são visíveis e claras. No entanto, no que se refere ao documento do Plano Estratégico da Educação (PEE) o documento principal do sector educacional, assim como na Estratégia Nacional de Formação de Professores, a educação bilingue não é contemplada. Por exemplo, no PEE do período 2006/2011 já no fim, havia uma menção à educação bilingue, mas no PEE para o período 2012/2016 a ser aprovado no início de 2012, pela Assembleia da República, o órgão máximo legislador do país, não se faz nenhuma menção à educação bilingue. Portanto, do ponto de vista político parece haver um recuo dos governantes moçambicanos, principalmente no sector da educação, em relação a esta área.

Outros resultados do mestrado realizado pela pesquisadora em 2006 mostram que ainda subsistem algumas dúvidas e inquietações em relação à expansão da educação bilingue principalmente ao nível dos decisores sobre as políticas educacionais do país. Contudo, se, por um lado, há incertezas, por outro, em comunidades locais há muito entusiasmo em relação a este tipo de programa. Os pais, líderes comunitários, os cidadãos de contextos rurais, em geral, se mostram satisfeitos porque os seus filhos estão em programas de educação bilingue que possibilitam que eles estudem na sua língua materna e também em Português. Os líderes comunitários apoiam a educação bilingue na sua comunidade porque são envolvidos na tomada de decisão para se introduzir o programa nas suas comunidades (Patel, 2006, p. 96).

Pelo que se disse nos parágrafos anteriores depreende-se que a formação de profissionais de educação bilingue se enquadra num cenário, por um lado, de aceitação, e por outro, de incertezas. Por essa razão, decorrente dos resultados do referido mestrado, o presente projecto pretende desenvolver uma pesquisa que dê proeminência aos programas de formação inicial de professores/formadores de educação bilingue em âmbito mais abrangente, que possa ser relevante para a teorização e desenvolvimento de cursos deste tipo

33 PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico.

formação, partindo do pressuposto que os formadores são peças-chave do processo educacional, incluindo a educação bilingue.

Assim, na presente pesquisa optei por experimentar uma modalidade semipresencial de leccionação das disciplinas “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação bilingue” e a disciplina de “Estágio”. Apesar de que as condições de acesso à internet não eram, no momento da pesquisa, as mais adequadas, valia a pena, mesmo assim, fazer a experimentação, pelas seguintes razões: **a)** primeiro porque os alunos tinham pelo menos seis pontos de acesso à internet no campus universitário; **b)** segundo, porque os IFPs com acesso à internet, o lócus principal de actuação dos alunos, já possuem internet e salas de informática e o Ministério da Educação tem, a curto prazo, o projecto de instalação das TIC, incluindo a internet em todos os IFPs do país. Nesse sentido, valia a pena antecipar esse momento preparando os futuros formadores no uso dessas tecnologias; **c)** Uma terceira razão relaciona-se com o facto de que o tempo de aulas presenciais de 64 horas semestrais é muito comprimido para leccionar disciplinas que incorporam itens teóricos, metodológicos e práticos, além de que se trata de trabalhar com várias línguas Bantu e o Português, daí que o recurso ao ambiente virtual constitui mais um espaço para a continuidade e aprofundamento dos temas das disciplinas. E, **d)** a própria demanda, em termos mais globais, do uso de ferramentas de busca de informações e materiais académicos de diversa ordem.

Além disso, uma convicção pessoal em como os contextos de formação adversos e, de certo modo, precários, constituem um desafio tanto para os formadores como para os alunos, no sentido de que se aprende a fazer, fazendo, levou-me, igualmente, a encarar mais este desafio em termos de pesquisa, tendo em vista a sua aplicação no terreno, num futuro a curto prazo.

Assim, a importância deste trabalho, pelo seu aporte teórico- metodológico reside, principalmente, no facto de que poderá contribuir, por um lado, para se iniciar, dentro das instituições educacionais governamentais, das universidades e organizações parceiras do MinEd, uma reflexão sobre as políticas e estratégias para a formação de professores e de formadores (inicial e contínua)

Os resultados mostram que a reorganização de espaço, tempo e da dinâmica escolar da EMEF Amorim Lima contribuíram muito para que os alunos se sentissem autorizados a participar do processo posicionando-se frente todas as questões referentes à escola e, também, para a participação forte dos pais no cotidiano escolar.

Entretanto, no que diz respeito à Língua Materna, é perceptível que todas as atividades relacionadas a ela remetem ainda ao discurso que a Sociolinguística denomina de preconceituoso a respeito da linguagem (é possível até destacar 2 dos 8 mitos que BAGNO (2002) propõe quando investiga a “mitologia do preconceito linguístico”, que os Novos Estudos do Letramento¹¹ classificam como letramento autônomo, que os estudos sobre gêneros textuais designam como ensino gramatical dos gêneros.

Apesar de esta tese identificar na EMEF Amorim Lima um caráter convencional e bem conhecido do tratamento da língua materna nos estudos brasileiros, a pesquisa torna-se relevante porque evidencia que uma proposta para o trabalho com o português envolve questões muito mais amplas a serem consideradas, que perpassam alterações visíveis na dinâmica escolar.

O conceito de autonomia para fazer a ponte entre escola e a vida precisaria estar mais atrelado à concepção de língua materna que tivesse como base a compreensão de que o uso da linguagem é um espaço de negociação efetivo e não só de exposição das opiniões e da escolha de qual roteiro começar a estudar. Além disso, os espaços de aceitação e autorização da autonomia não deveriam se restringir àqueles fora do cumprimento das tarefas escolares como assembleias, orientações de estudos e oficinas culturais, mas também e principalmente no exercício cotidiano de uso da linguagem.

A título de organização, esta tese apresentará a seguir as motivações da pesquisa, na seção *O que está em jogo* mostrará uma descrição interpretativa sobre a Amorim e depois discutirá a importância do conceito “práticas de letramento” para este trabalho. Posteriormente, descreverá a *Metodologia* utilizada

¹¹ Estudos sobre letramento tratados em capítulo posterior nesta tese.

de um gênero discursivo. A análise dos dados nos leva a conceber a integração às práticas letradas acadêmicas a partir de um trabalho mútuo e contínuo dos sujeitos inseridos em eventos de negociação dialógica sobre as práticas de escrita, e isso representa um processo dinâmico, permanentemente aberto e constantemente redefinido e renegociado em meio aos interlocutores, às relações de poder e ao contexto em que se inserem.

Esta é exatamente a tese que aqui se edifica: a negociação dialógica é fundamental aos processos de integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas. Essas práticas precisam se desenvolver em meio a interações discursivas que constroem a alteridade necessária à constituição dos sujeitos discursivos em seu processo de (re)significações e (re)posicionamentos. Isso nos permite investir numa perspectiva de negociação da escrita e demover o discurso do déficit e do fracasso que, no contexto brasileiro, tem se intensificado sobre os alunos “não tradicionais”. Esse é um termo utilizado por Lillis (1999) ao se referir ao contexto britânico, cujas vagas têm sido historicamente reservadas para classes economicamente privilegiadas e, somente em tempos mais recentes, tiveram o acesso ampliado para incluir alunos de grupos sociais anteriormente excluídos. Da mesma maneira, no Brasil, esse discurso tem recaído particularmente sobre alunos oriundos de grupos sociais que antes não tinham acesso à escolarização básica e, hoje, em decorrência de políticas educacionais que estão expandindo o acesso ao Ensino Superior, chegam à universidade depois de terem frequentado escolas públicas, cuja carência do ensino fortalece a ideia de que as dificuldades de escrita em âmbito acadêmico estariam localizadas essencialmente entre os “não-tradicionais”, e a precariedade do letramento escolar seria, por si só, a responsável pelos obstáculos que o estudante teria ao escrever na universidade. Ao que parece, inclusive, pela minha própria história de graduação numa época anterior a essa ampliação do ingresso à universidade, os problemas sobre as atividades de escrita sempre existiram para todos, mas, nesses últimos anos, a democratização do Ensino Superior tem sido uma lente capaz de dar-lhes visibilidade.

Esta tese se origina, portanto, desse anseio de questionar por outro prisma que não o do déficit e da crise da escrita, a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas. Como será possível compreender a partir do Capítulo 1 desta tese, nos últimos

anos, também tem crescido o interesse de pesquisadores brasileiros sobre a escrita na universidade e temos investido em pesquisas sob as mais variadas vertentes teóricas, principalmente, a partir das teorias de gêneros. Mas a abordagem das práticas letradas acadêmicas pelo prisma dos Letramentos Acadêmicos ainda é muito recente. No Brasil, autores como Marildes Marinho (UFMG), Adriana Fisher (FURB), Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG), Maria Lúcia Castanheira (UFMG), Luiz André de Brito (UFSCAR) e Raquel Salek Fiad (UNICAMP) têm trabalhado em publicações de artigos e orientações de pesquisas que buscam se situar nos aportes teórico-metodológicos dos Letramentos Acadêmicos para produzir discussões que renegam o discurso do déficit e se sustentam na perspectiva de que seria impossível aos sujeitos desenvolverem as práticas letradas acadêmicas em outras instâncias de produção de linguagem escrita, por isso, essas práticas demandam processos de aprendizagem em meio a um contexto de discussão e negociação.

Estudos realizados por Lea & Street (1998; 2006) apontam, entretanto, que o acesso dos estudantes a letramentos acadêmicos tem encontrado entraves em decorrência de perspectivas não apenas capazes de dificultar o processo de inserção às novas práticas de escrita, mas, também, de contribuir para o fracasso. Por assumir a escrita como habilidade técnica e objetivar o “conserto” dos problemas, os autores denominaram uma dessas perspectivas como “modelo de habilidades”. Outro modelo de letramento criticado pelos autores é o da “socialização acadêmica” que toma a escrita como um meio transparente de representação e centra-se na tarefa de inculcar aos alunos a “cultura” da academia, tida como supostamente homogênea. Nesses modelos, os autores criticam o pressuposto de déficit da escrita dos alunos e defendem um terceiro modelo para a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas: o modelo dos letramentos acadêmicos. Essa abordagem parte do conceito de letramentos como práticas sociais situadas e, embora não prescindia o que é proposto pelos modelos de habilidades e socialização acadêmica, tem como perspectiva a discussão e a negociação sobre as diversas práticas letradas acadêmicas, em contextos específicos de interlocução e relações de poder.

Espero que ao considerar a face sociocultural e, ao mesmo tempo, a socioenunciativa das práticas letradas acadêmicas aqui tomadas para as discussões, as reflexões propostas nas páginas desta tese possam contribuir com os desafios que se alojam

que os constitui enquanto prática social. Nesse sentido, o caráter inovador aparentemente inerente a essa tecnologia assume instabilidades no entrecruzamento com práticas sociais outras, que se manifestam e se revelam no todo relacional de cada fórum.

No caso dos fóruns deste estudo, essas instabilidades se apresentam particularmente em relação a um contraste, neles identificado, entre ações e práticas mais *colaborativas* – portanto atreladas à ideia de inovação⁵ – e ações e práticas de natureza mais *individualizada* – relacionadas à ideia de tradição. De modo geral, são essas práticas de natureza individualizada que têm orientado as instituições escolares/acadêmicas, assim como as disciplinas de referência dessas instituições, normalmente estruturadas por meio de pressupostos e entidades pré-fixados e generalizáveis – como no caso da própria Morfologia, por exemplo.

Conforme apontou Harasim (2012), existe um grande fosso, atualmente, entre a forma como os jovens da “Era digital” aprendem nas instituições educacionais e o modo como eles interagem e trabalham fora desses espaços. Em sua maioria, são jovens adeptos às interações e à realização de trabalhos em grupo na Internet, mas encontram, nas escolas e/ou universidades, um cenário bastante diferente de suas práticas extraescolares. Para a autora, os educadores estão confusos sobre como proceder diante desses estudantes, relutando, assim como as instituições, em adotar perspectivas *online* e/ou *colaborativas* de aprendizagem; em geral, amparam-se ainda em modelos individuais de ensino-aprendizagem, que se refletem em aulas expositivas e em formatos de avaliações centradas em capacidades individuais.

É no entrecruzamento entre a tradição (formato disciplinar do curso de Morfologia, avaliações e atividades de natureza individual, aulas expositivas etc.) e a tentativa de inovação instaurada pela novidade (inserção da plataforma *Moodle*, dos fóruns e da carga horária *a distância* etc.)⁶ que proponho a apreensão do fórum *online* como uma *prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre Morfologia da Língua Portuguesa*. Tal modo de apreensão visa situá-lo num lugar outro em relação à sua

⁵ Conforme discuto na seção 1.1.1 do capítulo 1, a ideia de colaboração em contexto educacional não é, de fato, uma novidade surgida por conta das TIC contemporâneas; sua proliferação e intensificação nos últimos anos, porém, desenvolve-se de modo atrelado ao uso massivo dessas tecnologias.

⁶ Compreendo “inovação” e “tradição” como conceitos não autoevidentes, mas os mobilizo, aqui, para marcar abordagens colaborativas *versus* individuais, bem como a instauração da novidade *versus* o trivial no contexto focalizado.

Neste trabalho, buscaremos analisar as formas divergentes à norma padrão do Português Brasileiro no ambiente das salas de bate-papo adotando a noção de língua com base em Marcuschi (2008). O autor assume que a língua é um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, “a língua é vista como uma atividade, isto é uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica.” (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Partimos da consideração de que: a) marcas dialetais caracterizam falares de regiões diversas e falares diversos podem estar atrelados a diferenças de sexo, faixas etárias e graus de escolaridade; b) a língua se manifesta nas modalidades falada e escrita e a fala e a escrita possuem fortes relações entre si; c) o sistema de escrita do Português do Brasil (PB) é comum a todas as regiões brasileiras; e d) o internetês possui tanto aspectos da modalidade oral quanto da modalidade escrita.

Tendo em vista os pressupostos citados acima esta tese irá investigar se há semelhança da língua oral com a forma escrita usada nas salas de bate-papo. Desta forma buscou-se apresentar características que sejam particulares a internautas de regiões diferentes, a determinada faixa etária, graus de escolaridade e sexo, quais são as convergências e divergências na escrita de internautas, considerando-se essas variáveis extralinguísticas.

Para chegar a responder essa questão geral, organizamos essa tese em quatro seções. A primeira trata da relação fala e escrita, atentando-se para oralidade, letramento e letramento digital. Na segunda seção, discutimos a comunicação interpessoal sob perspectivas teóricas, destacando pressupostos da Sociolinguística e a busca de uma identidade modal da fala e da escrita. Na seção 3, enfocamos o espaço digital – o ciberespaço – como um novo espaço de comunicação, o chat como gênero (hiper-)textual, e as implicações do ciberespaço na fala e na escrita, com destaque maior para a

Para comprovarmos as duas hipóteses acima, ancoramos a tese sobre uma tríade que sustenta e garante, ao mesmo tempo, autonomia e dependência entre seções que compõem a tese: (i) a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, (ii) o legado da ciência do significado acerca da ambiguidade e (iii) o que é produtivamente produzível em ensino de língua portuguesa (como língua materna), a partir da assunção de que a indeterminação conduz a uma (re)discussão antropológica da educação.

O nosso projeto inicial se motivava pelo o que Culioli (1990) diz sobre o papel da análise linguística, que é a (re)construção de sentidos por meio da busca dos traços do sujeito enunciador numa situação enunciativa. Em outros termos, criamos (e ainda cremos!) que ao linguista fica o papel de levantar os vestígios deixados entre a passagem da noção à representação linguística e encontrar neles os mecanismos (isto é, o lado formal e visível) da linguagem que possibilitam a construção do sentido.

Do lado educacional, esses traços seriam recuperados por atividade epilinguística e serviriam para conscientizar os alunos acerca da variação linguística, o que por si só já salvaria a ambiguidade da condenação à má comunicação ou à má estruturação da frase. Algo que a colocaria como retentora e mediadora de uma discussão sociopsicológica nas aulas de língua portuguesa por viabilizar avaliação do processo de construção referencial.

Isso porque, antes mesmo de iniciarmos a pesquisa em 2008, já havia surgido um grande interesse pela investigação pelo o que a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) entendia por sentido e por valores referenciais. Assim, perguntas como o que é o sentido para a TOPE? Como se constroem os valores referenciais? Como da plasticidade linguística gera-se estabilidade? E o contrário? serviram de norte para a nossa investigação.

Mesmo que Antoine Culioli¹, o principal articulador da TOPE, já tenha iniciado o desbravamento do enigma da linguagem a partir da variação das línguas naturais, isto é, sobre o movimento linguístico para chegar àquilo que não se movimenta na linguagem (sua invariância); ainda somos poucos os que investem (aqui me refiro, com destaque, aos estudiosos da TOPE) a fim de compreender o que é a ambiguidade culioliana e o que sustenta a afirmação: “*essas contradições fundam a*

¹ Antoine Culioli – anglicista de formação, fundador do princípio enunciativista e catedrático aposentado da Universidade Paris VII.

*dialética da atividade linguageira. Elas dão à linguagem sua instabilidade e sua estabilidade...*² (CULIOLI,1999a, p. 43).

Apesar de nossa meta ser a de contribuir ao estudo da ambiguidade da linguagem (e isto está bem marcado desde o título dessa tese), pinçamos uma única língua (o português brasileiro) para a realização dessa meta; o que é justificado pelo fato das línguas naturais tanto terem (cada qual) qualquer coisa de singular, quanto terem qualquer coisa de plural recuperável a partir de operações que suportam a generalização gramatical. E só uma abordagem universalista da ambiguidade, como é a de Culioli, nos permite dar, efetivamente, esse tipo de contribuição.

Assim, boa parte dos caminhos trilhados neste trabalho foi em direção a investigar essa ambiguidade que está no gene da linguagem, que coincide com a própria atividade significante do homem e que é esteio das ambiguidades localizáveis em estratos da língua que tanto incomodam alguns segmentos da linguística.

Mais do que reduzir a definição de ambiguidade ao fenômeno do duplo (do múltiplo) sentido, apostamos numa concepção de indeterminação que considere as diferenças de sentidos respaldadas pela enunciação sem termos que separar léxico e gramática, de um lado, e sentido e valores referenciais de outro. Isso para defendermos que falar em sentido x ou y é, primeiro, ter que estabelecer uma relação enunciativa determinada e definida por um conjunto de parâmetros que formam um pacote de relações entre enunciado e sujeito enunciadador de um lado e o momento ao qual se refere o enunciado e o momento da enunciação, do outro.

Por trás do estudo da ambiguidade havia um objetivo secundário de construir um plano linguístico acerca de um sistema dinâmico fundamentado em conceitos que garantem uma estabilidade teórica plástica ancorada nos ajustes linguísticos, que é o que propusemos nas seções teóricas da tese, sobretudo nas seções 1, 4 e 8, as quais terão seus conteúdos minimamente expostos mais adiante. E foi esse objetivo que nos motivou a não determinar um corpus de análise tal qual se costuma fazer em pesquisas linguísticas.

Ademais, uma assunção mais radical da TOPE já nos conduz a estudar enunciados e ocorrências diversas de língua pinçados de discursos ambientes em que os valores estão ligados à enunciação (e aqui incluímos tempo, espaço,

² «Ces contradictions fondent la dialectique de l'activité langagière. Elles donnent au langage sa labilité e sa stabilité»

Introdução

A presente pesquisa pretende desenvolver um estudo sobre a construção da representação dos nomes e identificar quais são as marcas morfossintáticas presentes nos enunciados que apontam para a estabilidade dessa representação. Como escopo de trabalho serão analisadas as marcas geradas das operações quantitativas e qualitativas das representações dos nomes, os quais têm na tradição gramatical, as classificações em substantivos concretos e abstratos.

Essas subclasses foram selecionadas, pois se observa que, dentre os estudos das classes gramaticais propostos pelos manuais didáticos escolares, a classificação tradicional de substantivos abstratos e concretos apresenta como definições, indicações exclusivamente extralinguísticas e homogeneizadas, não abrindo brechas para discussões de resultados variantes às expectativas gramaticais tradicionais, causando assim, divergências classificatórias. Como consequência, observa-se em sala de aula, que os alunos ficam confusos com a possível variação na classificação, ou seja, apresentam dificuldades de resolução das atividades, pois as propostas estáticas de classificação não apresentam espaços para discussão de variáveis. O que ocorre, de fato, nas indicações das atividades de alguns manuais didáticos são alguns apontamentos de situações extraordinárias ou situações desafios, nas quais o contexto indicará alguma solução exata.

Considerando esse tipo de dificuldade acima exposto, como tentativa de extrapolar a postura tradicional, algumas gramáticas de tendência descritiva ou funcional apresentam situações e explicações, apontando para deslizamento de classes, ou para indicações de que um mesmo termo pode fazer parte de mais de uma classe de palavras. Desse modo, a situação sempre é vista como exceção a uma regra polarizada e não é vista como oportunidade de reflexão sobre a língua, pois essas gramáticas não como oportunidade de reflexão sobre a língua, pois tais gramáticas não indicam ferramentas teórico-metodológicas para uma discussão como essa.

Para se alcançar o objetivo deste trabalho, isto é, desenvolver um estudo sobre os processos qualitativos e quantitativos, o *corpus* selecionado é composto

por atividades escolares de um livro didático¹ usados em sala de aula, bem como atividades do Caderno de Língua Portuguesa do sexto ano da proposta do Estado de São Paulo² produzido pelo CENP³.

Pode-se afirmar que este recorte acerca dos substantivos abstratos e concretos é somente um viés de todas as questões ligadas ao estudo e ensino de gramática, que sempre permearam as teorias linguísticas que analisam as variações de padrão gramatical decorrente do uso, bem como as que investigam a prática do ensino de língua materna. Observa-se que o ponto de intersecção entre as teorias tradicionais, funcionais e descritivas é a reflexão sobre o objeto pronto, sobre o resultado da materialidade escrita ou sonora do sujeito e sobre as possíveis formas de usos lexicais de determinadas categoriais da gramática. Mesmo buscando a variação e deslocamento de classes gramaticais, essas teorias ainda têm, como unidade de estudo, as estruturas estáticas, não objetivando o trabalho de linguagem, o esforço do sujeito em relacionar essas unidades e determiná-las.

Assim, para se alcançar o objetivo postulado, o estudo será dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, tem-se por objetivo fazer um breve percurso histórico do nascimento da gramática para se compreender como as discussões acerca da língua e da linguagem originaram o que se denomina hoje de gramática tradicional. Por outro lado, esse percurso pretende mostrar como o desenvolvimento dos estudos gramaticais foi configurando a estrutura de classe de palavras, mais especificamente a classe de substantivos. Nota-se, a partir desse percurso histórico e das classificações de diversas gramáticas modernas, que essa classe foi se ampliando e se modificando no decorrer dos séculos, mas que, aparentemente, em determinado ponto histórico, sua discussão ficou estagnada e sua estrutura permaneceu inalterável até os dias atuais.

Depois, será apresentada, no segundo capítulo, outra perspectiva (que não a das gramáticas tradicionais) de análise e descrição dos substantivos abstratos e concretos: a análise linguística. Desse modo, utilizando determinado levantamento

¹ Para a seleção de dados foram analisados os livros didáticos de FARACO e MOURA (2008), GONÇALVES e RIOS (2006), BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2006). Esses materiais foram utilizados na Escola Antonio Cintra Gordinho nos anos de 2007 a 2010. Entretanto, as atividades para a análise foram retiradas exclusivamente de BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2006) e dos Cadernos do aluno do Estado de S.P.

² A proposta do governo também foi utilizada como parâmetro de comparação, uma vez que foi elaborado a partir da proposta curricular do Estado de S.P.

³ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria do Estado de São Paulo.

para muitos. A aprendizagem formal dessa disciplina é similar à aprendizagem de uma língua estrangeira usada apenas no ambiente escolar ou em situações muito especiais com as quais eles não se identificam. Aparentemente, esse tipo de comportamento deve-se ao fato de eles não compreenderem a função das variedades - tanto em seu registro coloquial como no culto ou padrão - e das modalidades linguísticas - oral e a escrita.

Além das dificuldades escolares enfrentadas pelos alunos, a aprendizagem de língua portuguesa continua sendo uma das preocupações dos educadores brasileiros. Depoimentos de professores e pesquisadores têm mostrado o declínio no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio nessa disciplina. Segundo os dados do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2002), os alunos vêm apresentando defasagem cada vez considera-se que a série em que se encontram e os conhecimentos de língua portuguesa que dominam. A segunda discussão está relacionada ao baixo desempenho que os alunos surdos, por sua vez, apresentam na modalidade escrita da língua portuguesa. Para os educadores, a língua portuguesa escrita torna-se complexa devido à estrutura da língua de sinais, diferente da língua portuguesa utilizada por pessoas ouvintes. Essa afirmação foi encontrada em depoimentos e entrevistas com professores, alunos e investigadores tanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) quanto da Língua Gestual Portuguesa (LGP).

A escolha do tema na área da surdez deve-se ao fato de as línguas de sinais - depois de muitos conceitos, preceitos e preconceitos - estarem sendo descritas e estudadas com mais intensidade no âmbito da linguística e conquistando espaços nas sociedades humanas. Aceitar, valorizar, reconhecer, respeitar os discursos inclusivos tem contribuído para que as línguas de sinais não se tornem restritas à comunidade surda e a seus professores, mas cheguem, também, a ouvintes que desejam aprender e conhecer a língua de sinais como qualquer outra língua (NASCIMENTO, 2009). Após esse impulso social, atividades e pesquisas destinadas à Libras e à LGP têm se intensificado, no entanto, mesmo sendo considerada uma língua materna dos surdos, não possui uma convenção escrita consistente e definida

pela comunidade¹. O que se tem são modelos e estudos ainda em desenvolvimento e em fase de aceitação, como é o caso de Signwriting².

Para o desenvolvimento da presente investigação, partiu-se de três justificativas: contribuição científica, contribuição acadêmica e contribuição histórico-social/contribuição social.

A contribuição do ponto de vista científico refere-se à articulação entre as teorias selecionadas para descrever e analisar os dados da investigação. Essa parte resultou nos dois primeiros capítulos da tese - levantamento teórico. O primeiro capítulo intitula-se *Aspectos teóricos e linguísticos da ortografia e o Acordo Ortográfico* (CAGLIARI, 2004). Seu principal objetivo é o de evidenciar que a escrita está intimamente ligada à ortografia e vai além da ideia ingênua de escrita correta das palavras. Seu principal objetivo é o de neutralizar as variantes linguísticas e permitir uma leitura universal – em qualquer dialeto (CAGLIARI, 2002; 2004).

Depois de definido o viés com o qual a presente investigação compreende a ortografia e a situarmos dentro das discussões do Novo Acordo Ortográfico, passamos ao capítulo seguinte: intitulado *Educação de surdos e o ensino formal da escrita da língua portuguesa: uma proposta possível*. Nele, realizamos uma breve visão sobre a história da educação de surdos que nos permitiu refletir sobre a forma como os surdos eram educados e as concepções de ensino em cada época. Essas informações nos permitem compreender atitudes atuais dos profissionais em termos educacionais. Motivada pelos dados históricos, em especial, pelo baixo desempenho secular dos alunos surdos na escrita formal da língua portuguesa, propusemos, a partir de uma visão linguística, um sistema alternativo ao sistema verbal, com as mesmas características e potencialidades do sistema cognitivo dos ouvintes.

Dessa maneira, a contribuição desejada foi a de confluir essas três questões (ortografia, LIBRAS e LGP), discutindo-as a partir da história, com o intuito de evidenciar que, mesmo sendo duas línguas de sinais com origem diferentes, é possível abordar os conteúdos ortográficos de uma forma significativa. Em outras palavras, é completamente dispensável a criação de um sistema de escrita para

¹ A grande pesquisadora nessa área é a doutora Marianne Rossi Stumpf. Em sua visão, “o sistema SignWriting pode servir de suporte a uma nova proposta pedagógica ao ensino da escrita de língua de sinais e letramento para crianças surdas usuárias da Libras e da LSF” (STUMPF, 2005, p. 14).

² Signwriting foi criado em 1974, nos Estados Unidos por Valerie Sutton. Trata-se de um sistema de escrita que possibilita o registro de qualquer língua de sinais do mundo. Tem sua origem no *dancewriting*, sistema de estrutura similar desenvolvido também por Valerie Sutton. Esse tem por objetivo representar os movimentos do

domínio nocional. O sentido se estabelece pela guia que o sujeito faz num movimento linguagístico plástico para encontrar a estabilidade dos lineares a partir da aparente instabilidade dos complexos. Essa compreensão é viabilizada no campo dos sentidos pelo conceito de noção culioliana, com todas as suas propriedades agregadas, e o estabelecimento do domínio nocional.

Inicialmente fizemos uma coleta dos enunciados eleitos como lineares e daqueles eleitos como complexos pela pesquisadora para comporem o *corpus* de análise extraído das gramáticas e dos livros didáticos selecionados. Fizemos uma análise desses enunciados nessa abordagem movimentando-os parafrasticamente, estabilizando e desestabilizando-os para construir enunciados aceitáveis e inaceitáveis.

Precisamos lembrar, ainda, que, em todas as fontes observadas, há muitos exemplos constando relações lógico-semânticas perfeitas nos enunciados lineares, o que faz um intercâmbio harmonioso entre a gramática, a lógica e a semântica. Contudo, o que fez nossa pesquisa existir e tentar explicar a interpretabilidade das sentenças foram os enunciados nos quais há alteração da base predicativa entre o comparante e o comparado nas operações lógicas de comparação. Como os compreendemos?

As operações da linguagem, representadas pela TOPE, são as responsáveis pelo percurso feito por tais enunciados até sua compreensão. Portanto, o aprofundamento nessa teoria nos dá suporte para compreender e explicar esse movimento que tem sua origem nas noções da linguagem. Por isso dedicamos um capítulo da nossa pesquisa a essa teoria para poder situar o leitor dentro do quadro teórico que sustenta nosso trabalho.

Este trabalho se desenvolve em seis capítulos os quais mostram uma sequência de estudos voltada para dar conta daquilo que nos propusemos.

Apresentamos, no primeiro capítulo, estudos e trabalhos realizados quanto às propostas para o ensino de línguas estrangeiras (PCNs e CBCs), das quais esperamos pontuar efetivas relações com o ensino de línguas estrangeiras e o que elas apresentam de destoante do nosso quadro teórico.

No segundo capítulo, trazemos o que é a comparação, numa visão da gramática normativa; a formação comparativa, em inglês; os estudos comparativos de Benveniste e as reflexões que fizemos em torno da formação do grau comparativo, na língua portuguesa, provocadas por esses estudos.

No terceiro capítulo, apresentamos um embasamento gramatical, um lógico-filosófico e um semântico. Sem dúvida, são quadros teóricos que fazem um percurso diferente

no entanto, eles são importantes para colocar o nosso questionamento em pauta até nos ancorarmos na TOPE, que oferece as respostas.

No quarto capítulo, de forma mais aprofundada, trazemos a TOPE, recortada nos tópicos conceituais mais relevantes para a nossa pesquisa, já que essa teoria nos fundamenta argumentativamente para darmos conta de explicar os movimentos feitos pela linguagem nos enunciados comparativos lineares e, mais especificamente, nos complexos.

As propriedades da noção culioliana somadas às operações da linguagem estabelecem generalizações que conseguem justificar melhor as análises das sentenças do grau comparativo em nossa pesquisa. Ao percorrer as operações de linguagem compreendemos os movimentos feitos pela linguagem não mais como “erros lógicos ou desvios”, como eles eram vistos numa fase inicial da pesquisa, mas sim como operações mais densas/profundas para se chegar à estabilidade.

Compreendemos, nessa teoria, que as operações de negação são importantes para a construção de novos significados. Em sentido clássico, a negação é uma ausência ou vazio de existência. Ela, especialmente, aponta marcas aspectuais e modais. No entanto, a negação, segundo essa teoria, é um operador para se construir novos significados, justificando, sem dúvida, muitas de nossas análises semânticas.

No quinto capítulo, serão apresentados a metodologia adotada nessa investigação; o *corpus*, do qual extraímos os enunciados; e nossas análises. Apresentamos, pelo menos, uma sentença linear e uma complexa de cada livro didático e de cada gramática, delimitados como fonte de busca das sentenças eleitas como representantes lineares e complexas. Analisamos dezenove sentenças neste trabalho, demarcando o domínio nocional em que cada uma se insere e a localização delas nesse domínio para expressar aquilo que o enunciador pretende que elas signifiquem. Dessas análises pudemos, também, apoiar nosso capítulo da proposta didática.

No sexto capítulo, ousamos uma proposta didática sobre alguns exercícios propostos envolvendo o grau comparativo nos materiais didáticos. Com isso, queremos mostrar o que eles fazem para atender às propostas de ensino de línguas estrangeiras vigentes e tentamos mostrar como eles poderiam ser trabalhados, via TOPE, para estimular a reflexão semântica do aluno por meio da constituição léxico-sistêmica da língua.

Em seguida, apresentamos uma conclusão do nosso trabalho: da representatividade da TOPE como aporte teórico, das análises, da nossa proposta didática e do que amarramos desse conjunto.

Muitos estudos sobre reescrita têm sido desenvolvidos, principalmente no campo da Linguística Aplicada e no da Educação, priorizando questões didático-pedagógicas envolvidas no processo de reescrita, sendo que, no campo dos estudos dedicados à Análise Linguística, a reescrita tem sido bem menos contemplada. Por isso, as questões linguísticas implicadas na produção com reescrita, principalmente a orientada por terceiro, tais como as relações intertextuais, foram pouco exploradas e carecem de maior atenção, sendo, portanto, importante trazer para o campo da Linguística Textual a reflexão sobre o assunto, partindo de teorias que abordam as relações intertextuais estabelecidas entre os textos.

As justificativas desta pesquisa residem, de um lado, no enfoque teórico fundamentado na intertextualidade restrita, já que os estudos realizados no Brasil sobre reescrita voltam-se mais para a prática pedagógica de reescritura; e, de outro lado, no recorte do contexto universitário para a investigação, pois as pesquisas sobre reescrita têm priorizado os ensinamentos Fundamental e Médio, sendo menos frequentes os trabalhos com alunos da universidade.

Esta tese está organizada em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, “Material e métodos”, apresentamos o material que compõe o *corpus* deste trabalho, o modo como o objeto de estudo foi constituído e os procedimentos de análise empregados. No segundo capítulo, “A reescrita”, apresentamos o campo de estudos da reescrita, a partir de trabalhos que foram fundamentais para o seu estabelecimento e explicitamos o modo como a presente pesquisa se situa nesse contexto. No terceiro capítulo, “Intertextualidade”, correspondente ao embasamento teórico deste estudo, apresentamos o conceito de intertextualidade (JENNY, 1976; KOCH, 2009), explicitando o modo como a essa teoria foram combinadas as categorias propostas por Authier-Revuz (1998) para organizar o campo do discurso relatado. No quarto capítulo, “Análise da intertextualidade”, apresentamos as análises que foram realizadas no presente estudo: dos textos iniciais produzidos pelos alunos e das versões reescritas desses textos. Nas

se explica com base na concepção de que a língua é um sistema estruturado independentemente de quaisquer fatores que ultrapassem o limite do puramente formal, como contexto pragmático, função comunicativa e uso linguístico. Nesse sentido, de acordo com esse paradigma, a polissemia, o uso de uma forma linguística para expressar mais de uma função, seria, portanto, arbitrária.

Ao contrário desse ponto de vista e consoante a orientação funcionalista da linguagem, esta pesquisa se apoia na consideração da língua como um instrumento de interação entre os humanos cuja função é atender aos propósitos dos falantes no contexto de interação comunicativa e, por isso, não pode ser concebida como um sistema autônomo, mas como um sistema fortemente influenciado por fatores externos ao uso.

Assumir uma perspectiva teórica funcionalista implica uma crença no princípio de iconicidade entre forma e função com base na condição natural de que a língua preservaria a biunivocidade entre ambas. Nesses termos, a gramática de uma língua se construiria com base num conjunto de princípios icônicos cognitivamente transparentes.

Em outras palavras, haveria uma projeção biunívoca entre as unidades dos níveis pragmático e semântico, por um lado, e as unidades dos níveis morfossintático e fonológico, que cuidam da codificação, por outro. No entanto, essa condição nem sempre se sustenta, em função das pressões sociocomunicativas, que desencadeiam a mudança ao longo do tempo.

É por isso que, por um lado, ser a língua um instrumento de interação entre os indivíduos implica transparência na relação entre forma e função linguística, mas, por outro, ser a língua também um código permite a possibilidade de ela tolerar certo grau de arbitrariedade/opacidade.

De um ponto de vista funcionalista da linguagem, a polissemia nos usos de *ter* seria resultante do desenvolvimento entre si das noções de tempo, aspecto e modalidade a partir da

A partir dessa afirmação, seria esperado que esses discursos se pautassem pelas indicações de certeza absoluta, eliminando os espaços para dúvidas e indagações que poderiam, de alguma forma, ‘abalar’ o lugar de saber do enunciador. No entanto, o que se observa é que, apesar de esses textos terem como característica essa assertividade, eles também trazem afirmações de conteúdo relativizado por meio de modalizações epistêmicas de possibilidade, indicações de frequência relativa, quantificações indefinidas e outras formas lexicais que parecem apontar um certo distanciamento do enunciador.

Diante dessa aparente incompatibilidade entre uma atitude assertiva do enunciador e a expressão de conteúdos relativizados, essa proposta de trabalho busca responder às seguintes perguntas:

a) Como um texto que fala para e sobre um leitor tão genérico consegue ter um alto grau de assertividade?

b) Por que as afirmações relativizadas, necessárias para falar para e sobre esse leitor genérico, não afetam a assertividade do enunciador?

Adotando um aparato teórico que permita a análise integrada dos aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos do uso da língua, nossa hipótese é a de que a assertividade do enunciador é construída no nível das relações pragmáticas e que a relativização dos conteúdos se processa no nível das relações semânticas, razão pela qual essa relativização não afeta a assertividade do sujeito enunciador da autoajuda e nem seu lugar de conhecimento e saber.

Sendo assim, o objetivo primeiro deste trabalho é estabelecer uma relação entre as configurações pragmáticas e semânticas do discurso da

INTRODUÇÃO

1. NATUREZA E OBJETIVO DA PESQUISA

Este trabalho visa a investigar a referenciação anafórica por encapsulamento, adotando os pressupostos teóricos da Gramática Discursivo- Funcional (GDF) na descrição e análise desse processo. O argumento que subjaz à escolha deste modelo é o fato de ele apresentar uma estrutura hierárquica capaz de organizar em camadas distintas os eventos discursivos, permitindo uma análise mais ampla dos fenômenos linguísticos, uma vez que a GDF parte da perspectiva de produção que se inicia com a intenção comunicativa e termina com a articulação da expressão linguística, passando, evidentemente, por uma escala descendente regida pela pragmática.

Embora a GDF ofereça um tratamento da referência anafórica, sobretudo da correferência, o mesmo não acontece com os casos de remissão que fogem ao uso prototípico, ou seja, que não se sistematizam no Nível Morfosintático da gramática e demandam, para sua interpretação, remissão a informações discursivas e sociocognitivas. Dessa forma, a referência anafórica por encapsulamento não é contemplada pela GDF, na medida em que se considera que esse fenômeno não apresenta efeito sistemático nas operações da gramática, pois só interessa ao modelo explicitar os fenômenos que ocorrem no Componente

Contextual se afetarem o Componente Gramatical. Por isso o Componente Contextual é apenas pressuposto, mas não descrito no modelo de 2008.

A pergunta de pesquisa que instigou a elaboração deste trabalho é a seguinte: o processo de referenciação por anáfora encapsuladora integra o Componente Gramatical da GDF? Ou, dito de outra maneira, a anáfora encapsuladora é um processo semântico-discursivo que tem consequências para a gramática de uma língua? O que se postula nesta tese é que há uma instância da referenciação que se marca na gramática; entretanto, há outra instância – a da identificação da porção textual de um encapsulamento anafórico – que se resolve no Componente Contextual, postulado conforme Hengeveld e Mackenzie (Inédito).

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar a chamada referência anafórica encapsuladora a partir do modelo da GDF, de forma a identificar as instâncias em que o encapsulamento se processa (contextuais, discursivas, semânticas e morfossintáticas). Alinhado com os estudos de Connolly (2007), Cornish (2009) e Stassi-Sé (2012), este trabalho busca contribuir para a discussão referente ao tratamento que deve ser dispensado pela GDF aos fenômenos que são orientados discursivamente.

Para verificar a adequação descritiva do modelo teórico adotado, serão analisadas as ocorrências de referência por encapsulamento encontradas em duas das principais revistas semanais que circulam pelo País (*Veja* e *Caros Amigos e Caros amigos Online*), buscando identificar os fatores de ordem contextual, discursiva, semântica e morfossintática que atuam no funcionamento da

INTRODUÇÃO

1. Considerações iniciais

Neste trabalho, investiga-se o emprego de nomes próprios no processo de referenciação em gêneros textuais variados, a partir da perspectiva sócio-cognitivo-interacionista da Linguística Textual. A intenção de rediscutir esse recurso linguístico surgiu a partir da dissertação de mestrado, intitulada **O processo de construção referencial nas crônicas de temas políticos de Carlos Heitor Cony** (BASSETTO, 2008), por meio da qual se pôde observar, por um lado, a frequência com que os nomes próprios são utilizados na referenciação e, por outro lado, a pequena quantidade de trabalhos a respeito, ou até mesmo o não conhecimento de uma pesquisa que trate especificamente dessa questão. Embora as crônicas que constituíram o *corpus* da dissertação apresentassem, com mais frequência, nomes próprios com função designativa, foi a partir delas que se passou a pensar em outras possibilidades de funcionamento do nome próprio na referenciação, principalmente pela atribuição de característica por meio do que se denominou *jogo de instauração de referentes*.

Como desdobramento dessa investigação do tema dos nomes próprios, agora, neste trabalho de doutorado, buscaram-se novos gêneros textuais em que se pudesse notar a presença de empregos diversificados de nomes próprios, o que evidenciou ainda mais a necessidade de se pensar o nome próprio no processo de construção referencial em consonância com o aparato teórico da Referenciação. Ou seja, em vez de se valer de definições já presentes nos estudos linguísticos, quase pré-concebidas, optou-se por analisar esse recurso linguístico em situação de interação verbal, com base em aspectos sociais, culturais e interacionais atrelados aos textos, e observar o papel assumido por ele no processo de construção de referentes.

Apesar de o nome próprio já ter sido estudado por diferentes áreas de pesquisa e diferentes correntes da Linguística, ele tem sido visto, na maioria dos casos, com função apenas designativa. Consequentemente, a teoria da Referenciação adotou essa mesma perspectiva, não o considerando como estratégia de construção referencial e, quando mencionado, em alguns poucos casos, o nome próprio tem sido destacado, de forma bastante sucinta, como capaz de promover a introdução e/ou a progressão referencial. Mesmo assim, o nome próprio não tem sido frequentemente discutido nos estudos da área nem incluído entre as estratégias de referenciação.

Por isso, neste trabalho, em vez de se partir do princípio de que o nome próprio exerce apenas função designativa e, consequentemente, não pode ser visto como categorizador ou recategorizador de referentes, passa-se a defender a ideia de nome próprio como recurso capaz de (re)categorizar o referente, visto que atributos podem estar associados, social, cultural e/ou discursivamente, a determinados nomes próprios.

1.1. Ponto de partida para a reflexão sobre nomes próprios

A questão dos nomes próprios se mostra relevante e vem sendo tratada sistematicamente desde Platão, com *Crátilo: sobre a justeza dos nomes* (2001 [428? – 347? a.C]), havendo, no decorrer do tempo, variados estudos a respeito, cada qual com uma perspectiva própria. Entretanto, uma concepção que se tem consagrado, principalmente na tradição gramatical, é a de função designativa do nome próprio, para a qual este traz apenas

uma nomeação individual instituída socialmente, não contando com uma significação específica¹ e, portanto, não atribuindo características ao ser nomeado.

Sobre essa noção de nomeação individual promovida pelo nome próprio, pode-se resgatar a ideia apresentada pela gramática tradicional, para a qual o:

SUBSTANTIVO PRÓPRIO é o que se aplica a um objeto ou a um conjunto de objetos, mas sempre individualmente. Isto significa que o substantivo próprio se aplica a esse objeto ou a esse conjunto de objetos, considerando-os como indivíduos. Assim, um nome *João*, *Isabel* ou *Açores* só acidentalmente se aplicará a várias pessoas ou ilhas não porque estas apresentam características comuns que as identificam como membro de uma classe ou conjunto específico. Por isso cada *João*, cada *Isabel* e cada *Açores* é uma pessoa ou ilha considerada inconfundível para as demais. São materialmente idênticos, mas se aplicam a indivíduos diferentes. (BECHARA, 2004, p. 113)

Encontram-se também, ainda nessa concepção designativa do nome próprio, alguns estudos de base funcionalista, representados aqui por Neves (2000), que consideram que os nomes próprios não carregam em si atributos e, conseqüentemente, não promovem a caracterização de seus referentes. Quando o nome próprio é empregado com a função de atribuir características ao referente, considera-se que ele passa à condição de nome comum, sendo utilizado, muitas vezes, com inicial minúscula – característica formal do nome comum.

Essa perspectiva, tão arraigada nos estudos linguísticos, acaba por influenciar também os estudos na área da referenciação. Assim, como desenvolvido posteriormente, a função designativa do nome próprio também se faz presente na Referenciação – base teórica desta pesquisa – que considera o nome próprio como recurso utilizado na introdução e retomada de referentes, porém não com função categorizadora e/ou recategorizadora de referentes, como se poderá constatar a seguir.

¹ Isso não significa que não seja possível estudar a origem, a evolução dos nomes e seus diferentes processos de atribuição a um indivíduo, em muitos casos, motivada pelo sentido de um nome comum, como destacou Amaral (2011).

INTRODUÇÃO

“[...] language is itself not only a part of experience, but intimately involved in the manner in which we construct and organise experience. As such, it is never neutral, but deeply implicated in building meaning.”

(HALLYDAY e HASAN, 1989)¹

“Publique ou pereça”², a célebre citação, cuja autoria é atribuída a diversas fontes, faz parte de uma cultura cada vez mais arraigada na comunidade científica nacional e internacional. Apesar de não se ter conhecimento exato acerca de sua primeira menção, sabe-se que traduz significados ambivalentes: por um lado, denota significado pejorativo, sinalizando uma constante pressão por parte da academia para que cientistas e pesquisadores publiquem incessantemente. Schlendlindwein (2009) denomina esse fenômeno de “fordismo científico”, uma vez que artigos científicos são produzidos em massa, como em uma “linha de montagem”, na qual estão inseridos “do estudante de iniciação científica ao pós-doc, todos juntando partes para o mesmo resultado final: o artigo científico” (SCHLENDLINDWEIN, 2009, p. 10). Segundo o autor, a lógica da produtividade passa a ser a lógica da repetição, e não a da criação, da novidade. O resultado, de acordo com o autor, é a existência crescente de cientistas e decrescente de Ciência.

Por outro lado, a citação remete o leitor ou ouvinte a um aspecto positivo, no que se refere ao crescimento das publicações científicas, que têm sido cada vez mais recorrentes no meio acadêmico, possibilitando a divulgação do conhecimento dentro de comunidades discursivas específicas, constituídas por pesquisadores novatos e especialistas. Gruszynski, Golin e Castedo (2008, p. 3) confirmam a informação de Houghton (1975), segundo o qual, os primeiros periódicos científicos – *Journal des Sçavans e Philosophical Transaction* –,

¹ HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Language, context and text: aspects of language in social semiotics perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. v.

² De acordo com o *site* Wikipédia, as primeiras ocorrências dessa citação em inglês - “Publish or perish” - datam de 1932, 1938 e 1942. A primeira ocorreu em um contexto não acadêmico, no livro *Archibald Cary Coolidge: life and letters*, de Harold Jefferson Coolidge; a segunda, em um contexto acadêmico, no vol. 24 da obra *Association of American Colleges Bulletin*; e a terceira, no livro *The academic man: a study in the Sociology of a profession*. Disponível em: <en.wikipedia.org/wiki/Publish_or_perish>. Acesso em: 30 abr. 2011.

publicados em 1665, contribuíram como modelos diferentes para a literatura científica: o primeiro influenciou o desenvolvimento das revistas dedicadas à ciência geral, sem comprometimento com uma área de conhecimento específica; o segundo tornou-se modelo das publicações das sociedades científicas, que apareceram em grande número na Europa durante o século XVIII.

Ao discutir sobre divulgação científica, Volpato e Freitas (2003, p. 50) mostram que, apesar de a divulgação informal da ciência, via congressos, palestras, visitas, dentre outros meios, permitir uma rápida veiculação da informação, a divulgação formal (publicação impressa) é a maior responsável por oferecer credibilidade suficiente para que a informação seja aceita como referência para outros trabalhos. Nessa perspectiva, a publicação pode ser considerada, então, um ato social, devido à contribuição para a divulgação do conhecimento, sendo que, ao buscá-lo, pesquisadores acessam diversos meios de divulgação (periódicos, livros, revistas, teses e dissertações) para obter mais informação acerca de determinado tema. Isso corrobora o pressuposto de Estrela (2001, p.3) ao ressaltar que a leitura de textos científicos é um dos métodos mais recorridos para a obtenção do conhecimento.

Diante da busca pelo trabalho científico escrito e de sua importância, é imprescindível considerar o processo de avaliação pelo qual ele passa antes da publicação, feito por avaliadores especialistas na área de conhecimento do referido trabalho. Essa avaliação, tradicionalmente denominada parecer, definida como “uma opinião de um especialista em resposta a uma consulta” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2.133), possibilita a legitimação do trabalho acadêmico e a veiculação do conhecimento de forma confiável. Sob esse ponto de vista, o parecer tem grande importância na academia porque apresenta o aval do parecerista acerca de determinado trabalho, trazendo críticas positivas e/ou negativas referentes a componentes de um artigo acadêmico, seja à parte formal (estrutura do trabalho e linguagem), à parte conceitual (teoria(s) envolvida(s) na pesquisa) e/ou à parte metodológica (procedimentos realizados na pesquisa).

Tendo em vista a importância da publicação científica no mundo atual, que possibilita a divulgação de trabalhos de qualidade e referência, a presente pesquisa, inserida na Linguística Aplicada e desenvolvida dentro do Grupo de Pesquisa Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos, denominado GEALIN³, tem como

³ O GEALIN, cadastrado no CNPq, está ligado às linhas de pesquisa Linguagem e Educação e Linguagem, Educação e Tecnologia e é coordenado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

(1996) e no Brasil: Aranha (1996, 2002, 2004, 2007), Motta Roth (1995, 2006), entre outros².

Para analisar os usos do clítico *se* em artigos científicos, buscou-se observar seus contextos de ocorrência para discutir a possibilidade de haver usos diferentes. Por essa razão, esta pesquisa fez uso do corpus do projeto SAL³, composto de mais de um mil artigos científicos coletados da biblioteca *scielo.br* que reúne artigos de pesquisadores prestigiados, apresentando trabalhos de ponta a seus pares, portanto, usando no gênero uma linguagem mais elaborada, em que a omissão do autor e dos participantes da pesquisa, é especialmente desejável, além de esta forma ser a de maior ocorrência.

Além de muito frequente, a 9ª palavra mais que mais ocorre no corpus, com 57.112 usos (abaixo apenas das preposições *de, do, da, em*, dos artigos *o, a*, da conjunção *e* e do pronome *que*), o clítico *se* ocorre em praticamente todos os textos, segundo dados da ferramenta *WordList*, do programa *WordSmith Tools* (Scott, 2008).

Este trabalho parte da análise de textos reais com o auxílio teórico- metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional, para descrever o funcionamento de um clítico complexo da Língua Portuguesa que tem sido objeto de muitos estudos como os mencionados. Dentre eles, ainda não foi encontrado nenhum baseado em uma análise minuciosa de textos produzidos em situação real de comunicação, com o uso de ferramentas computacionais e de metodologia qualitativa da Linguística Sistêmico-Funcional.

Os artigos foram submetidos ao tratamento computacional possibilitado pelo programa *WordSmith Tools 5.0* (Scott, 2008) e suas ferramentas entre as quais a mais usada é o concordanciador, que organiza os dados a partir de um termo selecionado permitindo o estudo sistemático dos diferentes contextos em que o clítico *se* ocorre.

As listas de concordância são analisadas qualitativamente com base na Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1985, 1994, 2004) e seus seguidores, que têm como foco a língua em uso, permitindo analisar as

² Destacam-se algumas pesquisas do LAEL, como a de Shergue (2003), que analisa artigos e apresentações orais de médicos, Spinelli (2004) que discute formas de avaliação em *abstracts* de medicina e Vivan (2010) que analisa a representação da mensagem e o posicionamento do autor em artigos científicos de Linguística Aplicada.

³ Projeto SAL (*Systemics Across Languages*).

1 INTRODUÇÃO

Falar em público sempre foi uma preocupação da humanidade desde os tempos mais remotos. Aristóteles (século IV a.C), em seu livro Retórica, discorre filosoficamente sobre a arte de falar em público, influenciando famosos professores romanos de retórica da época, como Cícero e Quintiliano. Entretanto, somente a partir do século XIX o tema começa a ganhar destaque no mundo acadêmico- científico.

Cox (1867) investiga a arte de escrever, ler e falar em cartas direcionadas a estudantes de direito, categorizando a estrutura de um discurso em (i) começo, (ii) meio e (iii) fim. Posteriormente, no século XX, Griffiths (1935) demonstra como criar um discurso por meio da análise da entonação, velocidade da fala e articulações das consoantes e vogais, além da postura, gestos e expressão facial dos apresentadores, concluindo que um discurso deve ter (i) introdução (exórdio), (ii) desenvolvimento e (iii) recapitulação (peroração). Ainda no século XX, Mears (1982) apresenta a forma correta de falar em público, discutindo as técnicas a serem adotadas pelos falantes no desenvolvimento de suas ideias em um discurso; para tanto, identifica a seguinte estrutura: (i) abordagem inicial, (ii) apresentação dos fatos principais e (iii) conclusão (peroração). Finalmente, Rigley (1996) desenvolve um trabalho para estudantes de administração sobre como preparar uma apresentação memorável, composta de uma estrutura mais complexa: (i) apresentação da situação, (ii) apresentação do problema, (iii) apresentação de possibilidades, (iv) avaliação e (v) proposta.

Apesar de existirem inúmeros trabalhos que tratam de ‘Falar em Público’ na atualidade, estas obras não contemplam o que as pessoas realmente necessitam para se apresentar em público. Ventola, Shalom & Thompson (2002, p. 16) comentam que

[...] se alguém procura orientação no preparo de um discurso em conferência em livros de instruções sobre ‘Falar em Público’ – área tradicional para treinar falantes – os livros parecem dar somente vagas impressões dos modos de variação e suas importâncias e efeitos nas realizações linguísticas nos discursos.

Ventola *et al.* (2002, p. 17) acrescentam que a noção de gênero para a tradição dos livros sobre como ‘Falar em Público’ baseia-se essencialmente na intuição, devido à carência de conselhos linguísticos sofisticados sobre como manipular a linguagem, que se limitam a meras orientações superficiais àqueles que apresentam comunicações em congressos.

Ventola *et al.* (2002, p. 25) esclarecem ainda que tais livros dão algumas dicas gerais e sugestões aos apresentadores de conferências acadêmicas sobre a forma como podem aperfeiçoar suas habilidades orais; por outro lado, consideram que todos os gêneros e registros existentes em conferências acadêmicas são muito diferentes do mundo dos ‘falantes públicos’ (*public speakers*), uma vez que os gêneros associados a conferências acadêmicas são semioticamente estabelecidos nas comunidades discursivas acadêmico-científicas.

Embora linguistas e linguistas aplicados tenham pesquisado e discutido papéis e diferenças de gênero e variáveis de registro em alguns tipos de discurso, Ventola *et al.* (2002, p. 16) ressaltam que poucas pesquisas têm sido desenvolvidas em relação a gêneros orais acadêmico-científicos, como por exemplo, comunicações orais e respectivas discussões. Os autores explicam que essa lacuna na área de Linguística Aplicada (doravante LA) deve-se à natureza dinâmica dos discursos acadêmicos orais, que apresentam um desafio aos linguistas aplicados que trabalham com a abordagem do gênero. Tal dificuldade é enfrentada principalmente pelos pesquisadores novatos e falantes não nativos.

Considerando as lacunas mencionadas, esta pesquisa tem como objetivo (i) descrever a estrutura genérica de comunicações orais em língua portuguesa em congressos da área de Linguística Aplicada com base nas comunicações orais coletadas nos anos de 2011 e 2013 e (ii) identificar as semelhanças e diferenças entre elas apresentadas por pesquisadores novatos e experientes, além de (iii) analisar elementos léxico-gramaticais que sinalizam mudanças de etapas e (iv) identificar como os pesquisadores nomeiam a si mesmos e a audiência por meio de pronomes pessoais.

Dentre os elementos léxico-gramaticais que podem caracterizar o gênero, selecionei os mais frequentes no corpus de estudo tais como marcadores discursivos orais e perguntas retóricas, porquanto são esses que, em geral, sinalizam mudanças de etapas da estrutura genérica; e escolhi focalizar os

(1) Tinha uma mesa na cozinha. Em cima da mesa tinha um pote de geleia e então as formigas entraram na cozinha e subiram na mesa e daí comeram a geleia.

A mensagem da criança é mais “transparente”, pois respeita a ordem cronológica dos acontecimentos e expressa a maior parte dos acontecimentos. Assim, também, é a redação de quem não conhece bem uma língua ou de quem tem dificuldade na elaboração da escrita.

Já o adulto não cita fatos que podem ser subentendidos ou recuperados pelo contexto (que pode ser de natureza cultural, situacional, co-textual) e nem respeita a ordem cronológica dos acontecimentos. Veja como ele diria o mesmo conteúdo informacional:

(2) As formigas comeram a geleia que estava na mesa da cozinha. (BRANSFORD; FRANKS, 1971, p. 139, tradução minha)

A linguagem do adulto perde em transparência, mas ganha em rapidez de processamento mental graças a processos sofisticados de codificação. Notemos o uso de uma oração subordinada (sublinhada no texto). Dizemos, então, que essa linguagem é *madura* em termos lexicogramaticais.

Já, na escrita, os padrões oracionais são em geral mais simples; mas o conteúdo ideacional é densamente empacotado em construções coesas (HALLIDAY, 1994), graças a diversos recursos, como os marcadores discursivos, dentre os quais se destacam os conectores oracionais, as conjunções. Porém, os estudantes, ao serem expostos ao estudo formal da linguagem escrita, têm em sua mente a modalidade oral em que se comunicam com pais, amigos e colegas, em que constata a quase total ausência de conectores subordinativos (com exceção de alguns: "porque", "se", "quando"), ou seja, nossos discentes só começam a entender a importância dos conectores na construção de textos coerentes e coesos a partir da iniciação no processo da escrita. E esse processo será mais rápido e eficiente se a escola estiver preparada para tanto.

Nesse contexto, a Secretaria Estadual da Educação preocupa-se com a necessidade da criação de metas para elevar os índices de aprovação nos resultados obtidos exames do SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) ou do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), hoje utilizado como

INTRODUÇÃO

As nossas palavras iniciais expõem os motivos que nos fizeram escolher a concordância verbal como tema de pesquisa para o ensino. A problematização que nos levou a tal escolha abrange um razoável período de tempo, que vai desde o momento em que estávamos na condição de aluno, até a atual situação de magistério.

O trabalho com texto gramatical na escola põe no foco de seus objetivos muito mais a **retenção** do que a **compreensão** do funcionamento das regras que compõe tal texto. Mesmo sendo a retenção o foco privilegiado, constatamos que as providências didático-pedagógicas não têm logrado êxito. Por isso mesmo, esse é um saber que se inscreve numa situação a que se refere Silva (2010, p. 1) como “o recidivo ciclo do estuda-esquece”.

De fato, enquanto alunos, sentíamos um desconforto ao estudar os assuntos como o da concordância verbal: sabíamos, por experiências já vividas na escola, que não conseguiríamos guardar parte significativa dos assuntos. Byington (1996 apud SILVA, 2010, p. 1) chama atenção para o fenômeno do esquecimento de grande parte do que se estuda.

Os estudantes passam boa parte de sua infância e adolescência na escola, mas esquecem noventa por cento do que aprendem. No Brasil, milhões de reais são gastos para sustentar um sistema escolar que desperdiça quase todos os conhecimentos que deveria transmitir.

Silva ressalta a validade dessa denúncia, praticamente, em relação a quase todo o conhecimento construído na escola.

A constatação desse fato nos faz pensar inclusive sobre a causa do esquecimento dos conteúdos pelos próprios professores. Não foram poucas as vezes que, no lugar social de professores, no contexto da escola, em contato com colegas de outras disciplinas, ouvimos o depoimento de que português é uma língua difícil. Em outros momentos, na condição de especialistas da disciplina, não foram também poucas as vezes em que fomos interpelados para resolver problemas de exceção que, segundo um imaginário coletivo, só os professores de Português sabem. Algumas vezes suávamos frio, por achar que a memória traiçoeira nos aplicaria o derradeiro golpe da resposta equivocada. Afinal, de acordo com o

Partindo desse pressuposto, a concordância verbal teria também como eixo estruturador o substantivo-sujeito. Nessa perspectiva, o terceiro capítulo pretende verificar se abordagem conferida ao estudo do sujeito, na GN, é satisfatória, já que ele é pré-requisito para a aquisição das regras de concordância verbal.

O quarto capítulo procura estabelecer uma interface entre a teoria da complexidade de Morin e as contribuições metodológicas de Silva. Essa interface é possível, porque percebemos que a proposta de Silva apresenta-se como uma alternativa consistente, no sentido de por em prática, no âmbito do que a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir, muito da pedagogia da complexidade proposta por Morin.

No quinto capítulo, com o intuito de dar uma outra organicidade ao estudo da concordância verbal, procuraremos fechar uma lacuna deixada pelos gramáticos quanto ao estudo da concordância verbal. Trata-se de delimitar, com clareza, os limites teóricos do que se entende como regra geral e casos particulares.

No sexto e sétimo capítulos, pretendemos esboçar uma organização molar dos casos de concordância verbal. Um dos objetivos é disponibilizar uma orientação metodológica que viabilize o acesso a saberes linguísticos normativos, alargando e promovendo uma melhor qualidade de vida idiomática dos falantes do português.

É relevante ressaltar que o emprego dessa expressão não tem por intuito desqualificar o saber idiomático do falante. Quando empregamos a expressão, cunhada pelo Professor Doutor Maurício da Silva, estamos considerando as situações de fala em que o indivíduo se sente constrangido, inseguro, desprestigiado e, não raras as vezes, silenciado de seu direito de fala, porque não domina saberes de norma culta.

Como assinala Gnerre (1987, p.16 e 17), *“A começar do nível mais elementar de relações de poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”*.

No mundo atual, segundo os princípios democráticos majoritariamente defendidos, não se aceitam mais como válidos ou, pelo menos, como politicamente corretos os argumentos que discriminam seres humanos, fundamentados em critérios raciais, políticos, religiosos; da mesma forma, não se aceitam argumentos que se fundam nas diferenças de gênero, de sexualidade, de idade, entre outros

copiam na moviola não de modelos imóveis, mas de fotogramas que fixam um momento do movimento). Inovações na técnica da onomatopéia. Influências da experiências pictóricas precedentes. Nascimento de um novo repertório iconográfico e de padronizações que agora funcionam como *topoi* para a *koiné* dos fruidores (destinadas a tornarem-se elementos da linguagem adquirida pelas novas gerações). Visualização da metáfora verbal. estabilização de tipos caracterológicos, seus limites, suas possibilidades pedagógicas, sua função mitopoiética (ECO, 2006, p. 62, grifo nosso).

O autor, ao realizar uma “leitura de ‘Steve Canyon’” (ECO, 2006, p. 129), capítulo de *Apocalípticos e Integrados* no qual analisa uma das narrativas da HQ de Milton Caniff, volta-se para o termo “gênero” quando define “a linguagem da estória em quadrinhos” (ECO, 2006, p. 144). Ora, ao falar de uma “iconografia”, Eco (2006, p. 144) trabalha com a ideia de “uma simbologia figurativa elementar” que formaria, afinal uma “semântica da estória em quadrinhos” (ECO, 2006, p. 145). A concepção da HQ como gênero textual a faz entrar no rol de possibilidades de estudo da ciência da linguagem, especificamente da LT.

Ao desenvolver teorias que dão conta de mecanismos de progressão e construção dos sentidos, a LT ampliou seus limites de análise, contemplando linguagens que suplantam o verbal, caso este dos *textos multimodais*, nos quais a HQ insere-se. Ao estudar a construção desses textos, a LT diversificou ainda mais sua atuação e enriqueceu suas bases teóricas, alargando o conceito de texto e incluindo, na noção de gênero textual, construções que comportam signos outros além dos verbais e dizem respeito a esquemas de encadeamento e estratégias de referenciação presentes na narrativa dos quadrinhos.

Nesse sentido, os estudos ora desenvolvidos acerca de HQ no Brasil, como o recente trabalho de Maria da Penha Pereira Lins (2008), acerca da continuidade tópica na linguagem dos quadrinhos, são relevantes para a LT na medida em que estabelecem ligações com as imagens e as artes gráficas, como enfatiza Duc (1982) sobre o caráter plural da tessitura da HQ:

[...] ela se situa precisamente no cruzamento de muitos meios de expressão artística: a arte gráfica, a arte cinematográfica e a literatura. Ela é ao mesmo tempo desenho, cinema, escrita, conjugando-se entre si para formar uma nova arte, dotada de um conjunto de meios de expressão extremamente completos e variados (DUC, 1982, p. 6)⁷.

A HQ é tecida com discurso verbal e imagens, material ao qual a Linguística ainda deve dedicar mais e pormenorizadas análises. A pesquisa linguística evidencia a

⁷ Tradução nossa para: [...] elle se situe précisément au carrefour de plusieurs moyens d'expression artistique : l'art graphique, l'art cinématographique et la littérature. Elle est tout à la fois dessin, cinéma, écriture, se conjuguant entre eux pour former un art nouveau, doté d'un ensemble de moyens d'expression extrêmement complet [sic] et variés [...] (DUC, 1982, p. 6).

escassez de abordagens que considerem o gênero textual da HQ um campo de análise essencial à compreensão de muitos fenômenos da linguagem. Nesse sentido, escreve Lins (2008, p. 13) que “os textos de quadrinhos têm uma expressiva aceitação em todas as camadas sociais, mas parece não constituírem objeto de estudo no que diz respeito à sua organização textual”. A autora, que em Tese de Doutorado estudou a “organização tópica de sequências de tiras de quadrinhos a partir da Linguística Textual” (LINS, 2008, p. 17), reconhece a particularidade da linguagem dos quadrinhos, que alia desenho e linguagem verbal coloquial, como possível motivo de sua marginalização no que diz respeito aos estudos linguísticos: “O texto de quadrinhos, buscando representar o coloquial, sem a preocupação com a correção gramatical típica da língua escrita, esteve sempre à margem dos estudos feitos por especialistas da linguagem” (LINS, 2008, p. 16).

Mais de 40 anos depois, Lins reafirma o que a socióloga francesa Evelyne Sullerot disse, em uma comunicação chamada *Bandes dessinées et culture*, no primeiro *Salon international des bandes dessinées* [“Bordighera”, 21 février-2 mars 1965]. Na ocasião, Sullerot (1966) tratou das condições de criação e consumo das HQ, abordando também os preconceitos da chamada cultura de elite a respeito do valor dos quadrinhos como produto cultural. Sullerot (1966) também discorreu sobre os mitos e tipos imaginários da HQ, sua linguagem particular, o movimento e o descontínuo e a universalidade dos quadrinhos. Essa palestra marcou definitivamente a inclusão dos debates sobre a HQ no mundo acadêmico francês, o mais vanguardista do mundo na década de 60.

Nossa pesquisa, sobre mecanismos de referenciação e de dêixis em HQ, recorta como objeto de análise dois títulos europeus, de língua francesa. A escolha de um corpus estrangeiro deu-se, além de outros motivos, em razão da escassez de obras nacionais similares, tanto em termos de formato e estilo quanto de linha gráfica e constituição discursiva.

Em junho de 2010, fizemos pesquisas na Biblioteca Nacional (BN) do Rio de Janeiro com o objetivo de encontrar HQ brasileiras contemporâneas das francófonas já escolhidas para análise e, quem sabe, incluí-las no corpus. O que descobrimos de mais próximo ao que se fez na Europa foi o *Almanaque Tico-Tico* e a *Revista O Tico-Tico*, ambos produzidos no Rio de Janeiro no início do século XX e dirigidos ao público infante-juvenil. A *Revista O Tico-Tico* [chamada de “Mensário Infantil”], do grupo “O Malho”, começou a ser editada em novembro de 1905 e teve sua última publicação em abril de 1962, e o *Almanaque Tico-Tico* surgiria depois, em janeiro de 1911, segundo apontam os registros da BN, que

Embora a tradição da narrativa figurada existisse em nosso país desde o final do século XIX, os quadrinhos só foram surgir em 1905, com a publicação da revista infantil *O Tico-Tico*. O personagem mais apreciado era Chiquinho, cópia descarada do Buster Brown, criado pelo norte-americano R. F. Outcault. Em *O Tico-Tico*, que por muitos anos foi a única publicação dedicada somente às crianças, formou-se uma geração de quadrinhistas como, por exemplo, Alfred e Osvaldo Storni, Max Yantok, Luis Sá e J. Carlos. O humor era a principal característica das histórias em quadrinhos dessa revista. Nela também publicavam-se contos, páginas didáticas, brincadeiras e jogos de armar. Assim, a grande aventura dos quadrinhos no Brasil teve que esperar até 1934, quando Adolfo Aizen, depois de uma visita aos Estados Unidos, criou o *Suplemento Juvenil*. Nessa publicação, em formato de tablóide, que circulava três vezes por semana, apareceram os grandes heróis das daily strips norte-americanas. A garotada vibrou com Tarzan, Flash Gordon, Brick Bradford, Mandrake, o Mágico, O Rei da Polícia Montada, Jim das Selvas, X-9, Dick Tracy e muitos outros (GOIDA; KLEINERT, 2011, p. 12).

O que fica evidente é que o Brasil não teve, de fato – há raras exceções – criações de HQ genuinamente nacionais no início desse mercado no país. É certo que houve tentativas, mas os quadrinhistas nacionais não tiveram incentivos que fortalecessem e ampliassem seu trabalho. Como dizem Goida e Kleinert (2011, p. 13), “[...] como no Brasil ainda não havia uma lei de reserva de mercado, era bem mais barato importar do que produzir aqui”. Sendo bem mais ampla que um problema de “criatividade nacional”, a baixa produção de HQ do Brasil envolve questões culturais, políticas governamentais e demanda social. Moacy Cirne, em *A Linguagem dos Quadrinhos*, de 1973, já detectava “alguns problemas editoriais, econômicos, ideológicos e crítico” (CIRNE, 1973, p. 9) sobre a HQ nacional. Para Cirne, “os quadrinhos brasileiros – e/ou os quadrinhos no Brasil – nunca foram levados a sério” (CIRNE, 1973, p. 9). Não à toa o autor defendia, já na década de 70, uma nova crítica de quadrinhos, apoiando-se nos movimentos culturais de época cujas novas abordagens deram salto de qualidade à crítica literária e ao cinema. Para Cirne (1973, p. 18), somente uma crítica nova atenderá criativamente às exigências de um processo novo. No cinema, na música, no poema. E nos quadrinhos”. No curso desses 40 anos, foi feita essa nova crítica? De que modo a Academia tem se portado diante da linguagem dos quadrinhos? Essas são questões que se impõem diante do marasmo de um mercado que movimenta cada vez menos recursos, gerando poucos empregos e seguindo, com raras exceções, a trilha marginal do mercado cultural brasileiro.

As publicações nacionais pioneiras, o Almanaque e a Revista *O Tico-Tico*, são bastante similares em formato, seções, conteúdo etc. Ecléticas, seu conteúdo variado vai de histórias em quadrinhos [algumas contadas em episódios] a contos, curiosidades, textos sobre História, receitas culinárias, poesias e fotografias de crianças [que eram “apresentadas” à sociedade mediante uma espécie de página que fazia as vezes de coluna social], charadas,

páginas com bonecas para recortar, manuais de como montar brinquedos de fabricação artesanal, histórias de leitores etc. Além de *O Tico-Tico*, Almanaque e Revista semanal, também encontramos no acervo da Biblioteca Nacional publicações esparsas de quadrinhos, muitas de caráter regional e não mais lançadas no mercado editorial, como *Maturi: quadrinhos potiguares*, publicada em Natal, Rio Grande do Norte, na década de 80 (sem data específica), e *O Idílio – revista mensal para moças e rapazes*, publicada no Rio de Janeiro entre 1948 e 1977. É curioso o fato de que há extensa e recente publicação de mangás em São Paulo, além de animês, ambas de origem japonesa quanto ao formato, mas já inseridas no contexto brasileiro. A obra de Goida [Hiron Cardoso Goidanich], de 1990 [já atualizada, com edição de 2011 em parceria com André Kleinert], uma enciclopédia brasileira de quadrinhos, traz exaustiva citação de nomes nacionais da HQ. Segundo nota dos editores [L&PM], a edição de 1990 “privilegia a história dos quadrinhos brasileiros, geralmente esquecida por outros especialistas, ganhando aqui importância e relevo”. Na publicação de 1990, no capítulo “Pequena História das Histórias em Quadrinhos”, no subtópico dedicado ao Brasil (1905-1990), o autor ressalta que os quadrinhos surgiram no país em 1905, com a Revista *O Tico-Tico*. Também cita a publicação *Suplemento Juvenil*, da Adolfo Aizen, como introdutora dos heróis norte-americanos. Além desse, houve outros suplementos de sucesso, vinculados a grandes jornais, como *O Globo Juvenil*, de 1937. Nos anos 40, o sucesso dos comic books chega ao Brasil com *O Gibi Mensal*, *O Gury*, *O Lobinho*, *O Globo Juvenil Mensal* etc. Na década de 50, Victor Civita introduz no mercado nacional as histórias de Walt Disney, além de HQ italianas e argentinas. “Foi o começo da hoje muito poderosa Editora Abril” (GOIDA, 1990, p. 14). O autor ressalta que na década de 50 houve editoras que

[...] trabalhavam quase exclusivamente com material nacional, a *La Selva*, a *Salvador Bentivegna*, a *GEP*. Mas não havia uma Lei de Reserva de Mercado e era bem mais barato importar que produzir aqui mesmo. Assim, até hoje, os quadrinhos brasileiros nunca chegaram a firmar-se [na edição de 2011 da *Enciclopédia dos Quadrinhos* essa frase é retirada]. Claro, houve alguns curtos períodos de ebulição, principalmente o final da década de 70/início da década de 80. (GOIDA, 1990, p. 14).

O autor ressalta o nascimento da produção de Maurício de Souza, na década de 70, assim como o trabalho de Angeli, Henfil, Glauco, Laerte etc. na década de 70/80. Apesar de uma revalorização do mercado de quadrinhos e do surgimento de talentos nacionais, na década de 80, Goida (1990, p. 15) afirma que “a rigor, porém, o quadrinhista nacional continua um pária”. Isso não impediu que alguns artistas nacionais triunfassem longe do Brasil, na Europa. Foi o caso de Alain Voss e Sérgio Macedo, e outros que já ganharam

publicações no exterior, como Mozart Conto, Watson Portela e Deodato Filho. Goida (1990, p. 15) frisa que “talento e criatividade nós temos. Falta é um espaço definido e garantido para os quadrinhistas brasileiros”. É o caso de Ziraldo, exceção, que de 1960 a 1964 produziu a revista mensal *Pererê*, com personagens genuinamente brasileiros, inspirados no folclore nacional e em tipos nacionais. Na década de 70, o relançamento de *Pererê* se deu pela ed. Abril. O personagem *Menino Maluquinho* é o carro-chefe da *Turma do Pererê*, tendo inclusive dado origem a dois filmes de longa metragem. Outro quadrinhista brasileiro que obteve sucesso em todo o país e internacional é Maurício de Souza, que lançou sua primeira tira, com o personagem Bidu, em 18/07/1959. Inspirado nas filhas Mônica e Magali, criou personagens que se tornaram famosos na Turma da Mônica. Em 1970, Maurício de Souza foi para a Ed. Abril, tendo, na década de 90, migrado para a ed. Globo. Suas histórias são no formato *comic book*, curtas e dirigidas ao público infantil. O sucesso de suas criações alcançou o licenciamento de produtos diversos, a construção de um parque temático, desenhos animados, filmes e vendas dos direitos para o exterior.

É importante sublinhar que o acesso difícil e burocrático ao acervo da coleção da Revista e do Almanaque *O Tico-Tico* foi uma dificuldade que encontramos nesse processo de pesquisa a respeito de HQ nacionais. A BN não pôde nos disponibilizar os exemplares da Revista e do Almanaque *O Tico-Tico* em razão de seu péssimo estado físico de conservação. Funcionários da BN se dispuseram a entrar em contato com Arnaldo Niskier, que em sua coleção particular tem todo o acervo de *O Tico-Tico* digitalizado. Entretanto, como se tratava de uma coleção particular, não era certo que os exemplares nos seriam disponibilizados. Além disso, nosso foco não era essa produção de HQ, razão pela qual nos contentamos com o material a que a BN nos deu acesso. Fomos autorizados a tirar fotografias de capas e seções da Revista e do Almanaque *O Tico-Tico* a que nos foram permitidos o acesso. As imagens evidenciam a disparidade gráfica e de conteúdo em relação a nosso corpus e ao trabalho ora desenvolvido.



Figura 1 - Almanach O Tico-Tico, 1936, capa (não encadernado e não paginado)



Figura 2 - Almanach O Tico-Tico, 1936 - Santos católicos do mês de novembro e mulheres famosas



Figura 3 - Almanach O Tico-Tico, 1936, quadrinhos: "As proezas do Gato Félix"



Figura 4 - Almanach O Tico-Tico, 1936, "A Origem do Palito"



Figura 5 - Almanach O Tico-Tico, 1936 - história em quadrinhos: "As Aventuras do Camundongo Mickey"



Figura 6 - Almanach O Tico-Tico, 1936 - história ilustrada: "O Doente à Força", baseada em obra de Molière.



Figura 7 - Semanário Infantil "O Tico-Tico" (volume encadernado, não paginado), 1916, n. 577, de 25/10/1916 - Capa



Figura 8 - Almanach O Tico-Tico, 1936 - Partitura da música "O Acalanto" e fábula "O Macaco e A Raposa"



Figura 9 - Semanário Infantil "O Tico-Tico" (volume encadernado, não paginado), 1916, n. 579, de 08/11/1916 - Moda para as leitoras - modelos de vestidos



Figura 10 - Semanário Infantil "O Tico-Tico" Almanach O Tico-Tico, 1936 - Publicidade de Ovomaltine em forma de quadrinhos



Figura 11 - Semanário Infantil "O Tico-Tico", 1916, n. 579, de 08/11/1916 - História ilustrada seriada: "O Caracol Correio"



Figura 12 - Semanário Infantil "O Tico-Tico", 1916, n. 584, de 13/12/1916 - Reportagem com fotos: "Um Presente de Natal"



Figura 13 - Semanário Infantil "O Tico-Tico", 1916, n. 581, de 22/11/1916 - Seção de esportes: "Sports d'O Tico-Tico" – "Campeonato Infantil de Foot-ball para 1916" – vista parcial da página



Figura 14 - Semanário Infantil "O Tico-Tico", 1916, n. 581, de 22/11/1916 - Seção de esportes: "Sports d'O Tico-Tico" – "Campeonato Infantil de Foot-ball para 1916" - página inteira



Figura 15 - Semanário Infantil "O Tico-Tico", 1916, n. 582, de 29/11/1916 - História em quadrinhos seriada: "As Aventuras de Chiquinho" - vista parcial da página

A miscelânea de assuntos que forma o conteúdo, de certa forma, assemelha-se, por exemplo, ao do suplemento belga semanal para jovens *Le Petit Vingtième*, do jornal *Le Vingtième*, onde as primeiras histórias de *Tintin* foram publicadas em janeiro de 1929, por episódios – cada prancha, ou página, correspondia a um episódio semanal, até serem lançadas, de modo independente, em formato álbum, com histórias completas. Em 1930, as aventuras de *Tintin* também foram publicadas, por episódios, na França, no semanário católico *Coeurs vaillants*, até 1948. O primeiro álbum com uma história completa, *Les Cigares du pharaon*, só seria lançado em 1934, em preto e branco, e, em 1955, em cores. Em 1934, Hergé, criador de *Tintin*, assina um contrato com a editora belga Casterman, que editará as aventuras do personagem até a morte de seu autor.

De modo semelhante a *Tintin*, *Astérix* foi lançado inicialmente em episódios semanais, em outubro de 1959, na revista francesa *Pilote*, dirigida ao público infanto-juvenil. Posteriormente, com o sucesso do personagem, veio também a autonomia editorial mediante

lançamentos de histórias completas por álbum, tendo sido o primeiro, *Astérix le Gaulois*, lançado em 1961.

Entretanto, isso não aconteceu com as histórias em quadrinhos brasileiras publicadas no *Almanaque Tico-Tico* e na *Revista O Tico-Tico*. Alguns personagens estrangeiros de HQ, como Mickey Mouse e o Gato Félix, estrearam nas páginas da *Revista O Tico-Tico*, mas a predominância era de personagens nacionais. Os mais recorrentes dos quadrinhos das publicações *Tico-Tico* são Chiquinho [inspirado no personagem norte-americano Buster Brown], Popoff [inspirado francamente no personagem norte-americano Popeye], Juquinha, Dr. Alpha, Manduca e o trio Réco-réco, Bolão e Azeitona, criado por Luis Sá na década de 30. Nenhum deles, entretanto, pôde ter desenvolvida caracterização psicológica própria de um personagem de histórias longas. Os quadrinhos nos quais eles se inseriam eram curtos, o que impedia que as histórias fossem tematicamente desenvolvidas, o que ocorreu na extensão das histórias de *Tintin* e *Astérix*.

Os diálogos dos quadrinhos brasileiros, curtos, e as histórias, também pequenas, não se assemelhavam em quase nada às elaboradas tramas das HQ escolhidas para nossa análise. Esses personagens, findadas as publicações em que eram veiculados, no final da década de 50, não tiveram força editorial nem mercadológica suficiente para prosseguir em publicações autônomas, o que já não ocorreu com o belga *Tintin* e o francês *Astérix*. Podemos atribuir a debilidade do mercado nacional de HQ a diversos fatores, entre eles a ausência de leis que incentivem a produção nacional. Na França, houve a Lei nº 49-956, de 16 de julho de 1949, destinada a proteger a juventude do país da má influência das HQ norte-americanas, cuja produção era também dirigida a adultos. Em outubro de 1934, o *Journal de Mickey* é editado na França, o que representou, na época, “uma transformação importante dos conteúdos e das formas da imprensa infantil e de sua antiga tradição [...]”⁸ (MÉON, 2004 [parágrafo 18, não paginada]). Na década de 30, do século XX, mudanças significativas do setor editorial das publicações da imprensa dirigida a crianças deu origem, de 1936 até pouco depois da Guerra, a ações de protesto de autores franceses, reunidos em associações de classe, que cobravam do Estado leis protecionistas. Tudo isso redundou na lei supracitada, sobre as publicações destinadas ao público infanto-juvenil. Essa lei estabeleceu restrições às publicações estrangeiras e fortaleceu o mercado interno e as produções nacionais. Nos EUA, apesar do forte mercado de HQ, não houve nada semelhante, sobretudo em virtude da tradição de não interferência do Estado em questões de mercado. No Brasil, nunca houve tradição de

⁸ Tradução nossa para: [...] *une transformation importante des contenus et des formes de la presse enfantine et de sa tradition ancienne [...]* (MÉON, 2004 [parágrafo 18, não paginada]).

produção de HQ, o que implica o não fortalecimento de iniciativas criadoras e a falta de expansão cultural, midiática e econômica. Para isso, contribuiu o fraco mercado consumidor decorrente de uma cultura pouco voltada para os quadrinhos, salvo exceções artesanais dirigidas a públicos restritos, como os chamados fanzines, e as raras obras voltadas para o público infantil que podem ser chamadas, de fato, de produções culturais de massa, como as revistas da *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa, praticamente as únicas a sobreviver por mais de quatro décadas com publicações ininterruptas.

Exemplares do *Almanaque Tico-Tico* e da *Revista O Tico-Tico* são objeto de preservação da memória da imprensa nacional, mas hoje não despertam outro interesse além da pesquisa histórica e acadêmica. Os exemplares que compõem o acervo da Biblioteca Nacional estavam bastante danificados, e na época da consulta estavam em vias de ser restaurados para, posteriormente, ser microfilmados. Isso limitou bastante o acesso às obras e impossibilitou a consulta a várias edições. As consultas foram feitas nos dias úteis compreendidos entre 12 jun. 2010 e 30 jun. 2010, nos horários da BN destinados à consulta. Tanto o *Almanaque* quanto a *Revista* têm dimensões próximas a uma folha A4. Algumas páginas são coloridas e a variedade de assuntos, como já ressaltamos, é marcante. O público alvo é o infantil, mas eventualmente há textos direcionados a pais e professores. As HQ ocupam papel secundário em seções de ambas as publicações, e raramente trazem a autoria ao final da página. Em geral, elas ocupam uma página apenas, e algumas trazem a chamada para a continuação da leitura da história na edição seguinte do veículo. Algumas histórias em quadrinhos não têm diálogos, e outras não podem ser consideradas HQ, mas sim histórias ilustradas, com imagens não delineadas em quadrinhos, narrações mais extensas em terceira pessoa, desenhos mais amplos, cujo foco não é necessariamente os personagens, e ausência de diálogos [balões] e onomatopeias. Desta forma, foi descartada a hipótese de trabalharmos com HQ nacionais, ainda que seja significativo e necessário que pesquisadores, sob outro viés investigativo, estudem o que nos resta de memória das primeiras HQ brasileiras.

Por meio de pesquisa realizada na BN, no Rio de Janeiro, e de sondagem em sites da Internet e nos bancos de teses de três universidades consideradas de grande porte no Brasil [Unicamp, USP e UFRJ], constatamos que o nosso país carece de estudos significativos acerca da HQ no que diz respeito a seu mercado editorial e sua influência socioeconômica em relação às mídias escrita e eletrônica, tais como o perfil dos consumidores, a absorção de mão-de-obra especializada advinda do ensino superior e do médio, a relação com taxas de desemprego, a existência e capacidade de parques gráficos, o consumo de material, como celulose e tinta, e seu impacto sobre o meio ambiente, o consumo de HQ com fins

educacionais, o recolhimento de impostos de serviços e industrialização etc. No Brasil, a produção é ainda tímida e esporádica, ancorada no formato *comics* dos EUA e voltada, sobretudo, para o público infantil. Como já dissemos, exemplo de produção nacional bem sucedida são as HQ da *Turma da Mônica* [*Mônica*, o carro-chefe, *Cebolinha*, *Magali*, *Cascão* etc.], de Maurício de Souza. Dirigidas às crianças, essas HQ dominam quase totalmente o mercado brasileiro desde os anos 70. Apesar do tamanho do Brasil e de sua potencialidade cultural, tanto a produção monotemática infantil de HQ quanto seu baixo consumo evidenciam a incipiência desse mercado editorial, no contexto brasileiro, para a geração de empregos e renda, a educação, a ampliação de salas de leitura etc. A produção nacional, ainda que dotada de potencial, é limitada, frustrando um público que se alimenta de traduções do que é produzido no exterior. Nesse sentido, a produção científica nacionais a respeito da HQ andam a passos lentos. No entanto, é importante que a comunidade acadêmico-científica brasileira invista em pesquisas e estudos nessa área, visando a desenvolver domínios dos quais se tem passado ao largo.

Apesar das dificuldades, é também evidente que o Brasil é dono de vasto potencial criativo e vocação editorial própria: é de se esperar que o mercado de HQ também chegue ao nível de progresso que hoje experimenta a indústria cinematográfica nacional, que ostenta renascimento reconhecido internacionalmente. Ainda pouco explorado, o universo das HQ poderá ocupar um espaço de direito na indústria cultural dos meios de comunicação de massa do Brasil.

Reportagem de Alain Beuve-Méry, publicada no jornal francês *Le Monde* de 29/01/2009, intitulada “*La bande dessinée, un secteur en bonne santé*” [“A história em quadrinhos, um setor em boa saúde”] chama de estável o mercado de HQ na França, tendo movimentado, em 2007, 320 milhões de euros. Somente em 2008 foram lançados 4.413 HQ, incluídas aí novidades e reedições. A progressão, em relação a 2007, foi de 9%. De 2003 a 2008, a produção de HQ na França mais que dobrou. Segundo a reportagem, a cada ano são vendidas, em média, 33,6 milhões de HQ na França.

Pierre Fresnault-Deruelle, semiólogo francês da linha estruturalista semiológica de Roland Barthes, discute em um dos mais importantes trabalhos sobre a HQ, *La bande dessinée* (1972), a importância de se dedicar estudos ao gênero, que ele chama de “paraliteratura”. Os autores cujo trabalho ele analisa, entre eles Hergé, autor de *Tintin*, deixam de produzir uma técnica, engendrando um meio de comunicação, para dar nascimento a uma arte, um meio de expressão. Não somente isso: ao justificar a escolha do corpus de seu

Segundo Cardoso (2010):

As transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea exigem a inclusão, na rede de pontos, de localidades de maior desenvolvimento, maior grau de urbanização e de número de população mais elevado. Assim, é recomendável que as capitais de região ou estados sejam sempre incluídas quando se constituir uma rede extensa para ser pesquisada e que, ao considerá-las, não se perca de vista a pluralidade de falantes que englobam e, conseqüentemente, as variáveis sociolinguísticas que, necessariamente, esses usuários da língua representam. (CARDOSO, 2010, p. 91)

Para Cardoso (2010), pode-se estabelecer como lócus da pesquisa uma única localidade e, além disso, marcas da contemporaneidade têm de ser consideradas para que a escolha de localidades não se pautem, como em tempos remotos, “prioritariamente pelo princípio do isolamento, antiguidade e pouco desenvolvimento, mas procure refletir, na sua configuração, o traçado que o mundo moderno vem delineando” (CARDOSO, 2010, p. 91).

Segundo Nascentes (1958), as localidades-alvo devem ser fixadas em meio a regiões características com relação ao tipo de linguagem. No entanto, quando não se dispõem de dados dessa natureza, devem-se considerar aspectos históricos, geográficos, demográficos e sócio-econômicos, como apontam Brandão (1991) e Brandão & Moraes (1995).

Esta é uma pesquisa linguística relevante sobre o falar de Três Rios, cidade do interior do estado do Rio de Janeiro na fronteira com Minas Gerais, denominada “esquina do Brasil” pelo então presidente Juscelino Kubistchek por ser o maior entroncamento rodoviário-ferroviário do país. Todavia, a cidade de mais ou menos 80 mil habitantes está passando por um momento único com a implementação de um campus universitário – o *Campus* Três Rios da UFRRJ, institucionalizado em 2010 – e de várias empresas de grande porte, como as recém-inauguradas Nestlé – uma das maiores sede

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, vamos abordar a motivação que nos levou a desenvolver esta pesquisa, focalizar nosso objeto de estudo, explicitando o objetivo pretendido, estabelecer as codificações que serão usadas ao longo do trabalho e apresentar, de forma geral, a estrutura dos capítulos desse estudo.

Desde o Mestrado (Sá, 1996), meu foco de interesse tem sido o discurso jornalístico e a organização textual – interativa. Sendo professora de Inglês do Colégio Pedro II há 22 anos, na maioria dos quais lecionei para a 3ª série do Ensino Médio, minha preocupação tem sido preparar os alunos para o ingresso na universidade. No antigo exame de Vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio

- ENEM, é esperado que os alunos sejam capazes de ler, compreender e responder perguntas sobre textos variados em inglês.

Para preparar os alunos para esses exames, o principal material usado por nós, professores da rede pública federal, tem sido o artigo de revista e/ou jornal retirado de publicações americanas ou britânicas. Entretanto, de modo geral, nossos alunos apresentam dificuldades para entender esses textos.

Inicialmente atribuímos essa dificuldade à limitação de conhecimentos de estruturas linguísticas e de vocabulário do inglês. Todavia, essa explicação não resistiu a uma observação mais atenta. Alguns alunos com esse problema já estudavam inglês há bastante tempo, como um estudante da 3ª série do Ensino Médio que havia tido aulas de inglês por sete anos. Outros alunos, além de terem aulas de inglês em nossa escola, tinham aulas desse idioma em cursos livres de inglês, com duração menos ou mais longa. Esperava-se, portanto, que tivessem adquirido uma proficiência mínima de vocabulário e estruturas linguísticas.

Assim, pareceu-nos pertinente investigar se a causa das dificuldades de compreensão dos textos em inglês seria de outra ordem. Haveria diferenças em termos da organização textual entre o português e o inglês que poderiam ser responsáveis, pelo menos em parte, pelo problema?

Direcionei minha dissertação de mestrado para essa questão, e, nela, meu objetivo foi verificar se existiam diferenças nos padrões retóricos, na organização textual e nas características de gênero em artigos sobre um mesmo assunto (a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS), publicados em revistas e jornais para um público leigo, em português e inglês.

que está na língua, não nos fatos. Por esse prisma, não é mais aceitável pensar em caráter objetivo da linguagem, já que Ducrot entende que a subjetividade do *eu* fica impressa na expressão linguística. Verifica-se, por conseguinte, que existe aqui uma concepção enunciativa da linguagem, pois existe um *eu*-locutor/*tu*-alocutário (RÖRIG, 2008:1058).

Também é importante contextualizar ‘texto’ e ‘discurso’. O primeiro é entendido como: “produto da enunciação, estático, definitivo e, muitas vezes, com algumas marcas de enunciação que nos ajudarão na tarefa de decodificá-lo”. Já, o segundo, *discurso*, “é dinâmico, principia quando o emissor realiza o processo de codificação e só termina quando o destinatário cumpre sua tarefa de decodificação”. (ABREU, 2000:11)

Oswald Ducrot, na década de 1970, teve que adequar sua teoria de modo que passou por três versões: Pressuposição e implícitos; Teoria polifônica da enunciação e Teoria dos blocos semânticos (TBS). Entretanto, é o primeiro e o segundo momento dos estudos ducrotianos que têm especial relevância, nessa pesquisa, já que para a ANL existe uma pluralidade de vozes no discurso responsáveis pelos jogos manipulativos em cena, contribuindo inevitavelmente para a formação do ethos, i.e., para a projeção da imagem do locutor e, conseqüentemente para o efeito de credibilidade do enunciado. Assim, embora não seja objetivo um estudo aprofundado sobre essa questão, buscar-se-á, através da definição de “ethos”, analisar como o locutor se projeta nos discursos em foco, e também verificar que imagens ele constrói dos sujeitos presentes no discurso. Isto posto, entende-se ethos (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008:220) como imagem que o locutor constrói de si mesmo no discurso, a sua “atribuição constitucional”, que marca sua relação a um saber. O autor considera que ethos está ligado a L, locutor, cuja enunciação é dotada “de certos caracteres que, por contraponto, toma esta enunciação aceitável ou desagradável”. O que o orador poderia dizer de si, enquanto objeto da enunciação, diz, por outro lado, sobre λ, o ser do mundo (...) (DUCROT, 1987:189)