

REESCRITA E ARGUMENTAÇÃO DO(NO) TEXTO: INTERSECÇÕES

Marcilene Gaspar BARROS⁸³

Maria Elias SOARES⁸⁴

Resumo: A reescrita permite ao sujeito rever o texto e promover mudanças. Considerando o teor argumentativo característico da seção justificativa, buscamos, neste trabalho, verificar a relação entre as mudanças efetuadas na reescrita e o uso de operadores argumentativos. Para o levantamento das operações realizadas, utilizamos a classificação de Fabre-Cols (2002). Já para a discussão dos operadores argumentativos, recorremos aos pressupostos teóricos de Ducrot (1980, 1983, 1995), Anscombe (1989, 1995) e Koch (2011, 2012). Os resultados revelaram o uso de operadores argumentativos nos textos analisados, ampliando o poder de argumentação, principalmente, com a adição de elementos aos textos reescritos.

Palavras-chave: Reescrita. Seção justificativa. Operadores argumentativos.

Abstract: The rewriting allows the subject to review the text and make changes. Considering the argumentative content of justification section, we aim to investigate in this study the relationship between the changes made in the rewriting and the use of argumentative operators. To survey the operations performed by the subjects, we have used the classification of the Fabre-Cols (2002). For the discussion of argumentative operators, we have used the theoretical assumptions of Ducrot (1980, 1983, 1995), Anscombe (1989, 1995) and Koch (2011, 2012). The results showed the use of argumentative operators in the texts analyzed, increasing the power of argumentation, especially with the addition of elements in the rewritten texts.

Keywords: Rewrite. Section justification. Argumentative operators.

⁸³ Professora da Prefeitura de Fortaleza, Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. marcilenebarros@yahoo.com.br.

⁸⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Fortaleza, Ceará, Brasil. meliassoares@gmail.com.

Introdução

Nas últimas décadas muitos estudiosos têm investigado sobre a escrita. As pesquisas de Flower e Hayes (1981), por exemplo, desempenharam importante papel nesses estudos, deslocando o foco do produto para o processo de escrita, sobretudo a partir da criação do modelo constituído das etapas de planejamento, escrita e revisão. O modelo de Hayes *et al.* (1987) sintetiza aspectos específicos da revisão e chama a atenção para esta etapa, atribuindo-lhe grande relevância no processo de escrita.

A partir desses estudos, novas pesquisas surgiram para tentar explicar tanto o processo de escrita de forma geral (SERAFINI, 1992; GAFFURI e MENEGASSI, 2010; PÉCORA, 2011) como também a etapa de revisão (GONÇALVES, 1992; SOARES, 2003; BEZERRA, 2007), destacando estratégias que são mobilizadas pelos sujeitos durante a (re)elaboração do texto. Ressalte-se que uma questão recorrente nessas pesquisas diz respeito às diferenças observadas no desempenho de escritores iniciantes e escritores experientes.

Nesse sentido, uma limitação apontada por Hayes (2004) ao modelo de Hayes *et al.* (1987) diz respeito ao fato de este modelo basear-se inteiramente na detecção e correção de problemas e desconsiderar o papel da revisão para a descoberta de oportunidades. Conforme o autor, o referido modelo representa a relação entre os problemas detectados e as ações tomadas para solucionar tais problemas, como um quadro de meios-fins. Hayes (2004) também estabelece diferenças entre os quadros de meios-fins de escritores iniciantes e escritores experientes, destacando que escritores experientes detectam e corrigem muito mais problemas do que escritores iniciantes. Além disso, ressalta o fato de que estes últimos se preocupam demasiadamente com problemas da superfície do texto.

Diante dessas discussões, propomos, neste trabalho, verificar a relação entre as mudanças efetuadas na reescrita da seção justificativa e o uso de operadores argumentativos, tendo em vista que cabe a estes morfemas determinar a orientação do discurso para determinadas conclusões em detrimento de outras, contribuindo, portanto, para justificar a relevância da pesquisa. Com isso, buscamos analisar a contribuição da reescrita para além de aspectos formais, ainda que os sujeitos sejam iniciantes na escrita da seção justificativa do gênero projeto de pesquisa.

Quanto à organização deste artigo, discorreremos, inicialmente, sobre os fundamentos teóricos que embasam o estudo dos operadores argumentativos (DUCROT, 1980, 1983, 1995; ANSCOMBRE, 1989, 1995; KOCH, 2011, 2012) e da revisão de base cognitiva (FLOWER E

HAYES, 1981; HAYES *et al.*, 1987; HAYES, 2004, 2006); em seguida, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados (FABRE-COLS, 2002); por último, tecemos nossas considerações finais.

Operadores argumentativos

Até sua elaboração recente, a Teoria da Argumentação na Língua, preocupada, inicialmente, com a descrição semântica da língua como um grande arsenal de potencial argumentativo, conheceu três fases principais ao longo de sua evolução, fundamentadas na noção de encadeamento. A primeira fase centrou-se e aprofundou-se no estudo dos articuladores textuais e dos conteúdos implícitos; à segunda fase acrescentou-se o conceito de *topoi* argumentativos; e, atualmente, nomeada de teoria dos blocos semânticos e em colaboração com Marion Carel, a terceira fase trata da descrição dos encadeamentos. (ALVES, 2011). Tendo em vista esse percurso teórico, bem como seus desdobramentos, consideraremos, neste estudo, a fase inicial da TAL, reportando-nos aos conceitos de classe e escala argumentativa e operadores argumentativos.

A tese de Ducrot e Anscombe (1995) de que a argumentação está inscrita na própria língua vai de encontro, inicialmente, à visão da gramática tradicional que concebe elementos da língua (como, por exemplo, conjunções) como meros elementos de ligação. Os autores contestam tal posição e apresentam a visão argumentativa da gramática, nesta primeira fase da teoria, através do estudo de alguns morfemas que, conforme argumentam, são responsáveis por determinar a orientação argumentativa, levando o interlocutor para determinadas conclusões, com exclusão de outras.

Ducrot (1983) diferencia esses morfemas em duas categorias: a dos conectores e a dos operadores argumentativos. Para o teórico, enquanto os conectores podem servir para ligar dois ou mais enunciados, atribuindo-lhes um papel especial em uma estratégia argumentativa, os operadores argumentativos têm por escopo um enunciado único, ou, mais precisamente, a sentença realizada por este enunciado. Na visão de Serra,

Os operadores argumentativos transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões. São ainda os operadores que permitem o encadeamento dos actos ilocutórios que, como os elos de uma cadeia, constituem o discurso. [...] Quanto aos conectores argumentativos, eles são os dispositivos (advérbios, conjunções e locuções de subordinação ou de conjunção, etc) que permitem a conexão ou a ligação recíproca de dois ou mais enunciados. (SERRA, 1995, p.9-10).

Ducrot (1980) ressalta que muitos enunciados têm funções argumentativas. Isso ocorre, conforme o autor, através de morfemas e expressões que atribuem ao enunciado certa orientação argumentativa, indo além do valor puramente informativo. Ao expor a noção de argumentação, Ducrot (1980) exemplifica utilizando os seguintes enunciados:

(a) Ele não leu todos os romances de Balzac⁸⁵.

(b) Ele leu alguns romances de Balzac⁸⁶.

A tese de Ducrot (1980) era – e ainda é – que o primeiro enunciado (a) é necessariamente orientado para uma conclusão negativa no sentido de que a pessoa em questão conhece mal Balzac. O segundo enunciado (b), ao contrário, orienta em direção a uma conclusão positiva, no sentido de que a pessoa citada conhece Balzac.

Para explicar como funcionam os operadores argumentativos, Ducrot utiliza as noções de escala argumentativa e classe argumentativa. Assim, na classe argumentativa temos um conjunto de enunciados que funcionam como argumentos que apontam para uma mesma conclusão. Por outro lado, esses enunciados podem se apresentar de forma gradativa em relação à força que cada um imprime no sentido de uma mesma conclusão, indo, por exemplo, de um argumento mais fraco a um argumento mais forte. Nesse caso, tem-se uma escala argumentativa.

As noções de classe e escala argumentativa podem ser vistas no exemplo (1) de Koch (2012, p.30-31).

1. João é o melhor candidato. (conclusão R)

arg. 1 – tem boa formação em Economia

arg. 2 – tem experiência no cargo

arg. 3 – não se envolve em negociatas

Nesse caso, temos um exemplo de classe argumentativa, na qual os três argumentos têm o mesmo peso para levar o interlocutor à mesma conclusão, o que não ocorre com o exemplo seguinte, já que os argumentos têm pesos diferenciados, indo do mais fraco ao argumento mais forte.

2. A apresentação foi coroada de sucesso. (conclusão R)

arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico

arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

arg. 3 – esteve presente o presidente da república (argumento mais forte)

Tradução nossa do original:

⁸⁵ (a) Il n'a pas lu tous les romans de Balzac. (DUCROT, 1980, p.7).

⁸⁶ (b) Il a lu quelques romans de Balzac. (DUCROT, 1980, p.7).

Com base na tese de Ducrot e Anscombre, Koch defende “[...] que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo”. (KOCH, 2011, p.101). Ao se comunicar, o sujeito faz uso de marcas discursivas que determinam a orientação do discurso. Isso ocorre porque o sujeito assume uma posição e precisa direcionar seus argumentos na defesa de seu ponto de vista. Para tanto, faz uso de elementos presentes na gramática de cada língua, que servem para estabelecer relações no sentido de direcionar o discurso para determinado fim. Tais elementos são denominados operadores argumentativos ou discursivos que são “[...] morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação [...]”. (KOCH, 2011, p.101).

Para Koch “[...] grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas e o fato de se tentar minimizar a sua importância pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico”. (KOCH, 2011, p.107). A crítica da autora dirige-se ao tratamento dado aos operadores argumentativos tanto por parte da gramática normativa como por parte do ensino de língua materna, tratando-os meramente como elementos secundários. Do mesmo modo, assinala que, vistos dessa forma, esses elementos discursivos passam despercebidos, cabendo ao sujeito simplesmente memorizá-los, sem maiores reflexões sobre a sua real função. Entretanto, diante da força argumentativa que tais elementos fornecem ao texto, a autora destaca “[...] a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso”. (KOCH, 2011, p.107).

Na visão de Anscombre (1989), um operador argumentativo é um operador que, aplicado a uma frase, modifica a classe das conclusões que lhe é vinculada. Ducrot (1983) explica que um morfema X é um operador argumentativo se, introduzindo X em uma frase P, produz-se uma frase P’, cujo potencial argumentativo é diferente daquele de P, de forma que essa diferença não pode ser deduzida a partir da diferença entre o valor informativo dos enunciados de P e P’.

Um operador argumentativo não é (ou pelo menos não necessariamente) um operador que altera a classe de conclusões tiradas de um enunciado. É simplesmente um operador que atua sobre o percurso que pode ser feito para ir do enunciado previsto à conclusão visada. (ANSCOMBRE, 1995). Em Koch (2012, p.33) temos um exemplo:

3. João é o melhor candidato: *não só* tem boa formação em Economia, *mas também* tem experiência no cargo *e* não se envolve em negociações.

Vemos, nesse exemplo, a inclusão de três operadores argumentativos (*não só, mas também, e*) que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou, conforme já explicitado no exemplo 1, argumentos pertencentes a uma mesma classe argumentativa. Para Espíndola (2004) cabe aos

operadores a função de introduzir a argumentatividade na estrutura semântica das frases. Na visão de Serra, os operadores argumentativos “[...] transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões”. (SERRA, 1995, p.9).

Koch (2006) utiliza o termo articuladores textuais ou operadores do discurso para nomear os recursos linguísticos responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão. Em trabalhos posteriores, a autora (2011, 2012) usa o termo operadores argumentativos para o que Ducrot, inicialmente, define como conectores e operadores argumentativos. Segundo a autora (2012, p.30), “o termo operadores argumentativos foi cunhado por O. Ducrot [...] para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. (grifos da autora). A partir de Ducrot, Koch (2011, 2012) relaciona os operadores a seguir.

Quadro 1 – Síntese dos operadores argumentativos organizados por Koch (2011; 2012)

OPERADORES	RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS
mesmo, até, até mesmo, inclusive,	Estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão r.
ao menos, pelo menos, no mínimo	Introduzem argumentos subentendendo a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.
e, também, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso... etc.	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa.
portanto, logo, por conseguinte, pois, conseqüentemente etc.	Introduzem uma conclusão relativa e argumentos apresentados em enunciados anteriores:
ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.
mais que, menos que, tão... como etc.	Estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão.
porque, que, já que, pois etc.	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)	Indicam oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos.
já, ainda, agora etc.	Têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.
um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente	Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro para a negação total.
aliás, além do mais	Introduzem um argumento decisivo a título de acréscimo, como se fosse desnecessário.
isto é, quer dizer, se, ou seja, ou, ou melhor, de fato, etc	Visam a esclarecer, retificar, desenvolver uma enunciação anterior.
tudo, todos, nada, nenhum	São usados para dar seqüência ao discurso quando se tem escalas no sentido da afirmação ou da negação plena.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos operadores argumentativos e das relações que estes estabelecem no uso da linguagem, determinando a orientação discursiva dos enunciados.

Reescrita e argumentação do (no) texto

A atividade de revisão, seja de forma recursiva, na qual o sujeito, durante a escrita, sente necessidade de rever e fazer alterações no texto, seja de forma mais pontual após a escrita, é, certamente, uma necessidade que tem o autor de tentar melhorar o texto e atender aos propósitos desse perante uma comunidade discursiva, o que faz da revisão uma estratégia de grande relevância utilizada por escritores. Entretanto, estudos têm evidenciado que há diferenças entre as estratégias utilizadas por escritores experientes e escritores iniciantes quando revisam/reescrevem seus textos. Uma diferença apontada é que escritores iniciantes têm o olhar voltado, quase sempre, para aspectos puramente formais (acentuação, pontuação e ortografia), enquanto escritores experientes preocupam-se mais com aspectos textuais. (HAYES e FLOWER, 1980; FLOWER e HAYES, 1981; HAYES *et al.*, 1987).

Para Gonçalves (1992), a revisão, vista como um processo cognitivo, permite ao sujeito identificar e corrigir problemas em um texto. Nesse sentido, a atividade de revisão diz respeito ao ato de rever o texto com o objetivo de reconsiderar algo escrito e realizar mudanças quando necessárias. Ainda na visão da autora, o principal objetivo da revisão é aperfeiçoar o texto, levando-se em consideração as “[...] convenções linguísticas, o conteúdo, as características da audiência e os objetivos definidos”. (GONÇALVES, 1992, p.12). Já Serafini, ressalta que, muitas vezes, “[...] a revisão consiste em efetuar transformações locais aos textos: cortar e simplificar frases longas demais e muito retorcidas, suprimir palavras, pronomes, adjetivos ou advérbios supérfluos, colocar as frases na voz ativa, eliminar as duplas negativas e assim por diante. (SERAFINI, 1992, p.82). Essa perspectiva reducionista é também destacada por Antunes (2003) para quem a revisão ainda está muito centrada em aspectos formais.

Independentemente de focarem aspectos locais e/ou globais, estudos têm mostrado que os sujeitos realizam inúmeras mudanças em decorrência da revisão/reescrita de textos. Sobre essas modificações Fabre-Cols (2002) propõe a seguinte tipologia: a) Substituição, que consiste em suprimir um elemento, de forma que outro elemento é colocado em seu lugar e pode envolver palavras, sintagmas ou sobre conjuntos generalizados; b) Adição, na qual há o acréscimo de

elementos, podendo ser um acento, um sinal de pontuação, uma palavra, um sintagma, uma ou várias frases etc.; c) Supressão, que consiste em remover um elemento presente em um estado do texto sem substituí-lo por outro elemento em um estado posterior do texto, podendo ser aplicada também sobre diversas unidades linguísticas (acentos, sílabas, palavras, frases etc); d) Deslocamento, a qual permite que um elemento (ou vários) se desloque para outra parte do texto, alterando a ordem e promovendo uma nova configuração.

Na compreensão de que a atividade de revisão/reescrita é uma estratégia utilizada pelo sujeito com o objetivo de aprimorar o escrito, comparamos os textos escritos/reescritos da seção justificativa do projeto de pesquisa, considerando a versão inicial e a versão final, de graduandos do segundo semestre do curso de Letras da UFC, e identificamos, inicialmente, as marcas indicativas de alterações entre as duas versões (FABRE-COLS, 2002). A identificação de cada operação ocorreu mediante o uso da seguinte simbologia: adição (**negrito**), supressão (~~tachado~~), substituição (sublinhado), deslocamento (uso de marca--texto).

Na próxima seção, analisamos os dados buscando responder à questão: em que medida se verificam nos textos reescritos mudanças referentes ao uso de operadores argumentativos, marcas inscritas na própria estrutura da língua, cuja função é conduzir a orientação do discurso para determinadas conclusões em detrimento de outras?

A seção justificativa e a argumentação do texto

Segundo Findley, Costa e Guedes (2006), a justificativa constitui-se como parte fundamental do projeto, uma vez que cabe a ela convencer o leitor de que vale a pena realizar a pesquisa. Para isso, destacam os autores a necessidade de fazer recortes a fim de delimitar o tema, já que não é possível abranger uma ampla área de conhecimento em uma única pesquisa; mostrar a relevância da pesquisa evidenciando a sua contribuição para a ciência; demonstrar a viabilidade financeira, material e temporal de execução da pesquisa. Na visão de Tozoni-Reis (2012, p.4) “Justificar significa argumentar a favor da importância do estudo proposto, isto é, demonstrar as razões pelas quais ele se justifica. É preciso, portanto, buscar nos autores e obras que tratam do tema subsídios para a justificativa”. Nesse sentido, Motta-Roth e Hendges (2010, p.56) ressaltam que a justificativa é uma seção “altamente argumentativa”, pois busca “[...] convencer o leitor a concordar com determinado argumento”.

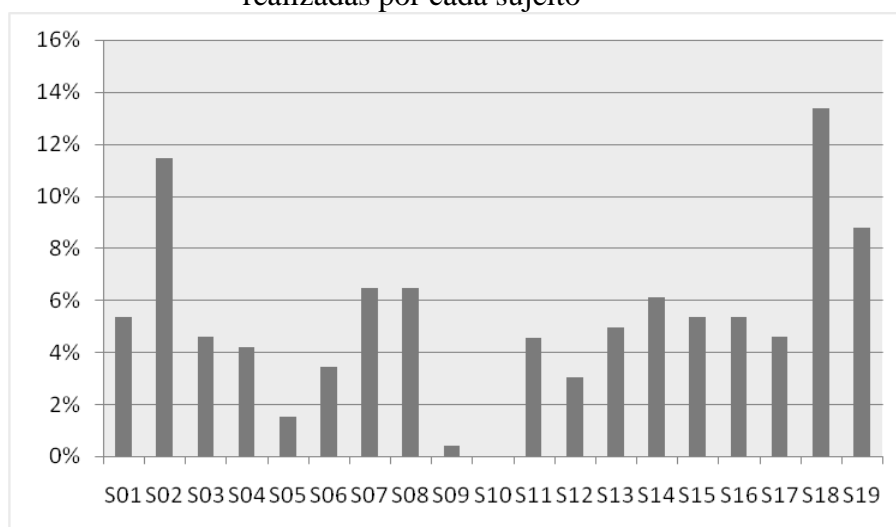
De forma geral, podemos concluir que a justificativa é uma etapa de suma importância do projeto, uma vez que busca expor, de forma sucinta, as razões de ordem teórica e prática que mostram a relevância da pesquisa.

Na seção seguinte, passamos à análise dos operadores argumentativos identificados nos textos revisados/reescritos.

O uso de operadores argumentativos

Inicialmente, apresentamos o quantitativo de operadores identificados em nosso *corpus*. O gráfico 1 mostra os percentuais de operadores envolvidos nas operações de adição, supressão, substituição e deslocamento. (FABRE-COLS, 2002).

Gráfico 1 – Porcentagem de operadores identificados nas mudanças realizadas por cada sujeito



O Quadro 1 - Síntese dos operadores argumentativos organizado por Koch (2011; 2012), citado anteriormente, que nos subsidia em nossas análises, apresenta uma relação de operadores argumentativos e explicita as possíveis relações que esses estabelecem com outros enunciados, cujo intuito é orientar o interlocutor para uma determinada conclusão. Com vistas a identificar essas marcas linguísticas, realizamos um levantamento dos operadores argumentativos encontrados nas mudanças realizadas pelos sujeitos. Após a categorização desses operadores, apresentamos exemplos mostrando a orientação argumentativa que cada operador busca estabelecer.

Nos exemplos (01), (02) e (03), trechos adicionados às versões finais dos textos, observamos o uso dos operadores *até mesmo*, *inclusive* e *mesmo*, cujo intuito é assinalar o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.

- (01) **Quanto aos celulares as normas são claras e diretas, [...], por exemplo: salas de bate-papo, downloads, e até mesmo vídeos são proibidos, desta forma no computador da escola só se pode acessar conteúdos que tem fins educativos e oferecem material para pesquisa. [...]. (S18)**
- (02) **No município de Carnaubais - RN, o problema da indisciplina também ocorre de modo bastante acentuado. Um exemplo disso é a Escola Municipal Abel Alberto da Fonseca. Nessa escola, alguns alunos chegam, inclusive, a agredir verbalmente os professores e a direção [...]. (S17)**
- (03) **É de conhecimento de todos que o trânsito das grandes cidades está cada vez pior. Em metrópoles como São Paulo, por exemplo, já existe inclusive um sistema de rodízio de automóveis, [...], o rodízio alivia, mas não resolve o problema porque mesmo com o rodízio de veículos o fluxo ainda é muito grande. (S16)**

De acordo com Ducrot (1983), um morfema X é um operador argumentativo se, ao ser introduzido em uma frase P, tal introdução de X em P produz uma sentença P', cujo potencial argumentativo é diferente daquele de P e que esta diferença não pode ser deduzida a partir da diferença entre o valor informativo dos enunciados de P e P'. Em (07) observamos que o operador *até mesmo* introduz um argumento mais forte na escala argumentativa no sentido de conduzir à conclusão de que há um excesso de restrições por parte das escolas em relação ao uso dos computadores e, mais precisamente, ao acesso à internet. Diante de uma série com três argumentos visando a uma dada conclusão, verificamos que a inclusão de *até mesmo* sinaliza para aquele com maior força argumentativa.

Consideremos, portanto, a conclusão (R) de que *As escolas impõem restrições quanto aos sites que podem ser acessados* e os seguintes argumentos: salas de bate-papo são proibidas (1); downloads são proibidos (2); e vídeos são proibidos (3) em P e P'.

P: Salas de bate-papo, downloads e vídeos são proibidos.
P': Salas de bate-papo, downloads e <i>até mesmo</i> vídeos são proibidos.

A inclusão de X (*até mesmo*) em P' permite conclusões diferentes entre P e P', de forma que, enquanto em P os argumentos têm pesos iguais para se chegar à conclusão R, em P' há uma gradação devido ao uso do operador *até mesmo* que assinala o argumento mais forte de uma escala para se chegar à determinada conclusão R. Vê-se, portanto, neste caso, que os argumentos (1), (2) e (3),

embora sejam no mesmo sentido, não apresentam o mesmo potencial argumentativo, uma vez que a inclusão do operador *até mesmo* confere a (3) maior força na escala argumentativa.

Em (02) e (03) o uso dos operadores *inclusive* e *mesmo* também segue no mesmo sentido de *até mesmo* (01). Tanto em (02) - *Nessa escola, alguns alunos chegam, inclusive, a agredir verbalmente os professores e a direção [...]*, como em (03) - *[...] já existe inclusive um sistema de rodízio de automóveis, [...] o rodízio alivia, mas não resolve o problema porque mesmo com o rodízio de veículos o fluxo ainda é muito grande*, a inserção dos operadores argumentativos *inclusive* e *mesmo*, como parte de trechos adicionados aos textos na reescrita, aponta para a força desses argumentos, situando-os como mais fortes na escala argumentativa. (KOCH, 2012).

Outra categoria discutida por Koch (2011; 2012), e que apresentou a maior frequência de uso em nosso *corpus*, diz respeito aos operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, como, por exemplo: *e, também, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de...* etc. Para exemplificar, citamos (04), (05), (06) e (07).

- (04) **Conforme Silva (2008), o blog promove interação e comunicação entre professor e alunos, [...]. O uso do blog também possibilita que os alunos se sintam mais confortáveis em trabalhar sua expressão escrita [...]. (S04)**
- (05) **Para Guarilha (2009), um aspecto relevante dos blogs é que, além de poderem proporcionar uma interação entre aprendizes e docentes, possibilita uma melhor compreensão das necessidades e expectativas a respeito do conteúdo planejado para a disciplina ministrada. (S04)**
- (06) **[...] Quando bem utilizadas, as brinquedotecas tendem a ser um instrumento pedagógico que não só permite uma ampla e rica variedade de jogos e brincadeiras, mas também desperta nas crianças um senso de responsabilidade coletiva que serve de preparação para a vida [...]. (S15)**
- (07) **O mundo virtual possibilita que as pessoas cuidem de suas finanças, façam compras, se relacionem e, além disso, que conheçam outras pessoas. (S18)**

Em (04), (05), (06) e (07) a inclusão dos operadores *também*, *além de*, *não só...mas também*, *e*, *além disso*, todos eles resultantes da operação de adição de elementos na revisão/reescrita dos textos, ocorrem no sentido de somar argumentos em uma escala a favor de uma mesma conclusão, haja vista que tais morfemas apresentam a mesma força argumentativa. Em (07) observa-se, ainda, que o operador *e* é reforçado pelo operador *além disso*, uma vez que ambos apresentam a ideia de

adição e funcionam como introdutores de argumentos. Esses exemplos resultaram das operações de adição e deslocamento realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto. Vejamos o exemplo (05) de (S04), no qual a inserção do operador *além de* permite ao sujeito, além de introduzir um argumento a mais a favor da relevância do blog, também intensificar os argumentos na defesa do seu ponto de vista.

Para Guarilha (2009), um aspecto relevante do blog é que,

além de poderem proporcionar uma interação entre aprendizes e docentes,

possibilita uma melhor compreensão das necessidades e expectativas a respeito do conteúdo planejado para a disciplina ministrada.

Koch (2011) lembra que se temos dois ou mais argumentos, os quais orientam para a mesma conclusão, podem-se encadear seus elementos por meio de operadores, como, por exemplo: *além de*, *além disso* etc. Ao analisar o uso desses operadores argumentativos em anúncios publicitários, Almeida (2001) assinala que cabe aos operadores *além de* e *além disso* a responsabilidade por grande parte da força expressiva atribuída ao enunciado, já que

Sob o ponto de vista da orientação argumentativa, esses operadores possuem uma forte caracterização persuasiva na organização textual introduzindo um argumento decisivo: são responsáveis pela orientação persuasiva, como se essas marcas fossem imprescindíveis como estratégia argumentativa para tentar mudar o comportamento do provável consumidor. (ALMEIDA, 2001, p.68).

Em (08) e (09) consideremos os operadores que introduzem uma conclusão relativa e argumentos apresentados em enunciados anteriores, tais como: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc.

(08) **Atualmente é cada vez mais comum a discussão sobre a importância do brincar [...]. Portanto, entendemos que brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança [...]. (S15)**

(09) Em primeiro lugar, os pais devem dar uma educação exemplar a seus filhos e não jogar essa responsabilidade na escola e, conseqüentemente, nos professores. Estes têm como função complementar a educação dada pela família para que o aluno realmente se integre dentro da perspectiva da escola [...]. (S17)

Resultado de uma operação de adição, a inserção de *portanto* em (08) orienta para a conclusão da grande relevância que representa o brincar na socialização e formação integral da criança. Similarmente, ocorre com *conseqüentemente* em (09), também adicionado na reescrita do texto, cujo propósito é apontar para a conclusão de que cabe aos pais a educação dos filhos, enquanto

à escola e aos professores cabe a função de complementar essa educação. Nesse sentido, esses operadores são responsáveis pela orientação dos enunciados, já que funcionam como argumentos. Na visão de Almeida (2001, p.95), podemos dizer que, nesse caso, “têm-se, na verdade, conclusões que são argumentos”.

Também identificamos mudanças envolvendo operadores que introduzem argumentos alternativos e que levam a conclusões diferentes ou opostas (*ou, ou então, quer... quer, seja... seja* etc.) como verificamos em (10), cujo trecho deslocado no texto na revisão/reescrita revela o uso dos operadores *seja* e *ou* que articulam duas proposições, as quais os sentidos se alternam. Neste trecho, percebe-se que tais proposições assumem o papel de argumentos que têm como objetivo contrapor dois enunciados com diferentes orientações discursivas.

- (10) O fato de um texto depender do conhecimento de outros textos remete aos postulados teóricos bakhtinianos, em que o texto é uma trama de fios dialógicos, [...]. Revela-se, então, que as linguagens não se extinguem [...], mas sim se perpassam de diversos modos, *seja* se confrontando *ou* se fundindo.

De acordo com os estudos de Koch (2006, 2011 e 2012), esses operadores são introdutórios de relações do tipo disjuntivo exclusivo. A autora alerta para o problema da ambiguidade em torno do uso do termo *ou*, já que pode ser tanto inclusivo como exclusivo, e esclarece que a disjunção inclusiva “é verdadeira se uma das proposições ou ambas forem verdadeiras”, enquanto a disjunção exclusiva “é verdadeira somente no caso de uma ou outra das proposições ser verdadeira, mas nunca ambas”. (KOCH, 2011, p.124).

Em (11) temos um trecho em que destacamos o operador *mais... do que*, o qual estabelece relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão, assim como: *menos que, tão... como* etc. Vê-se, portanto, um confronto entre os métodos de ensino para crianças surdas e para crianças ouvintes, cujo intuito é apresentar um argumento favorável aos métodos utilizados no ensino das crianças surdas, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por essas crianças e o tempo necessário à aquisição do conhecimento pelos sujeitos em questão.

- (11) Esses métodos de ensino são ainda *mais* intensos *do que* o ensino das crianças ouvintes, pois **para uma criança surda conseguir ser proficiente nesses métodos demora-se, em média, o dobro do tempo previsto para o ensino de português para uma criança ouvinte.** (S01)

Considerando as relações discursivo-argumentativas, Koch e Elias relacionam também operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (*porque*,

que, já que, pois etc.). As autoras explicam que por meio dessas relações “[...] encadeiam-se não conteúdos (estados de coisas de que falam os enunciados anteriormente apresentados), mas atos de fala, em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões.” (KOCH e ELIAS, 2006, p.170). Nesse sentido, encadeia-se um novo ato de fala para justificar ou explicar um ato de fala anterior, como podemos observar em (12), (13), (14) e (15), cujos enunciados são introduzidos, respectivamente, pelos operadores *porque, visto que, uma vez que* e *já que*.

- (12) **[...] A pesquisa pretende também mostrar que a linguagem na internet é ágil e capaz de ser absorvida pelo internauta no seu dia a dia. Ela também será importante porque mostrará como a língua escrita as vezes depende de outros meios de linguagem e comunicação para propagar a mensagem desejada. (S13)**
- (13) **Do mesmo modo, a cidade de Fortaleza está envolvida por esse grave problema que hoje castiga as grandes capitais, que é o caos no trânsito, visto que suas ruas e avenidas tornaram-se estreitas para suportar a frota de veículos que cresce continuamente. [...]. (S16)**
- (14) **Em segundo lugar, é de responsabilidade do sistema educacional que deixa bastante a desejar, colocando pessoas muitas vezes despreparadas, dentro das salas de aula [...]. Portanto, fica claro que diante dessa problemática se faz importante, a realização de pesquisa em torno desse assunto, uma vez que é marcante a ausência de pesquisa sobre a indisciplina dos alunos no âmbito escolar. (S17)**
- (15) **Na contemporaneidade é impossível pensar numa escola à parte das tecnologias digitais, pois vivemos na era da informação. Sendo assim, à medida que a escola se insere no meio tecnológico, é inevitável sua transformação, já que necessita se adaptar a este novo modelo de sociedade que depende da tecnologia da informação. [...]. (S18)**

Há operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, como, por exemplo: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto)* e *embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc)*. Ducrot (1983) argumenta que o operador *mas*, colocado entre dois enunciados, indica que o primeiro porta uma visão argumentativa oposta àquela do segundo. Segundo Koch (2012, p.37), “do ponto de vista semântico, os operadores do grupo do MAS e os do grupo do EMBORA têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias”. Nesse caso, estabelece-se a relação discursivo-argumentativa do tipo contrajunção. Ressalte-se que, conforme explicitam Koch e Elias (2006), a contrajunção pode ocorrer não apenas entre segmentos sucessivos mas também entre sequências mais distantes, porções maiores do texto, além de conteúdos explícitos e implícitos.

- (16) **Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio. Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. [...] *Entretanto* o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa. (S03)**
- (17) **Outros trabalhos foram realizados a fim de estudar a relação locutor-ouvinte, como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), [...]. *No entanto*, não fica claro nos resultados do trabalho a conclusão que se obteve deste objetivo específico [...]. (S03)**
- (18) **Sabe-se que é positiva a entrada da tecnologia dentro da escola, *todavia* para que se obtenham bons resultados é importante que o profissional que vier a usar as ferramentas digitais dentro da escola esteja realmente apto a isso, [...]. (S18)**
- (19) **Bruno Bettelheim (1979), *apesar de* muito ter contribuído para o estudo e compreensão dessas narrativas no imaginário infantil, afirma que a o maravilhoso coloca o irreal como verdadeiro, embora diferente da realidade. [...]. (S19)**

Um aspecto abordado acerca dos operadores por Guimarães (2007) diz respeito ao papel desempenhado pela orientação argumentativa na progressão do texto. Na visão do teórico “[...] a organização textual tem como um dos seus fundamentos a orientação argumentativa”. (GUIMARÃES, 2007, p.116). Em (16), (17), (18) e (19) a orientação argumentativa desencadeada, principalmente, pelos operadores *entretanto*, *no entanto*, *todavia* e *apesar de*, além de assumirem a função de contrapor os enunciados anteriores, auxiliam para que o texto progrida. Outra questão retomada por Koch e Elias (2006) sobre esses operadores refere-se à diferença entre os articuladores adversativos e os concessivos, esclarecendo que tal diferença reside não na relação semântica, mas no tipo de estratégia argumentativa utilizada. Para as autoras, enquanto o uso da adversativa coloca em jogo a estratégia do suspense, uma vez que não revela de imediato a qual argumento fará adesão, o uso da concessiva antecipa o argumento que pretende destruir. (KOCH e ELIAS, 2006).

Em (20) e (21), a inserção de trechos com os operadores *já* e *ainda* tem como função introduzir nos enunciados conteúdos pressupostos.

- (20) **Outros trabalhos foram realizados [...] como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), [...]. *Já* no estudo de Gomes (2006) ele afirma que o ouvinte participa de forma ativa, voluntária e consciente do processo radiofônico [...]. (S03)**
- (21) **Assim sendo, podemos dizer que o volume de carros não é o único aspecto negativo do trânsito nas grandes cidades. *Ainda* no que diz respeito à Fortaleza,**

outros problemas são bastante preocupantes. Entre eles, podemos citar: buracos, falta de sinalização, obras inacabadas, [...]. (S16)

Em (22) e (23) citamos exemplos de mudanças envolvendo o acréscimo de trechos aos textos revisados/reescritos com os operadores *quase* e *apenas* que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.

- (22) Temos como objetivos específicos: descrever os aspectos de literariedade, presentes no cordel, [...]; descrever marcas da linguagem cotidiana como aspecto estilístico do cordel, **considerando a pontuação quase não utilizada, os neologismos, entre outros. (S08)**
- (23) **Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, [...]. Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa. (S03)**

Note-se que a inserção de *quase* em (22) resulta em uma mudança, apontando para a quase totalidade da não utilização da pontuação, o que, teoricamente, parece indicar uma falha ou limitação da pesquisa em questão. Em (23) o operador *apenas* aponta para restrição, assim como *só*, *somente*, resultando na inversão do sentido da escala. Observamos que em ambos os casos, o uso do operador tem como objetivo apontar uma limitação da pesquisa realizada, autorizando, teoricamente, uma nova pesquisa. Isso ocorre em virtude da necessidade que tem o autor de definir o seu objeto de estudo, bem como da contribuição deste estudo à ciência, partindo de pesquisas já realizadas e apontando limitações dessas pesquisas.

Vejamos, então, as sequências encadeadas em (23):

Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio

Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. [...]

Entretanto o autor analisa *apenas* os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa

Podemos notar que este trecho faz o seguinte percurso: apresenta-se uma generalização acerca do assunto, marcada pela expressão *algumas pesquisas*; situa uma pesquisa na área de estudo pretendida ao citar *Heffernan (2010), por exemplo, analisou [...]*; e, por último, introduz os operadores *entretanto* (para refutar o estudo citado no enunciado anterior) e *apenas* (para mostrar limitações da pesquisa) visando conduzir à conclusão de que sua pesquisa é necessária e relevante.

Considerações finais

Para orientar nossas considerações finais, retomemos nossa questão norteadora: em que medida se verificam nos textos reescritos mudanças referentes ao uso de operadores argumentativos, marcas inscritas na própria estrutura da língua, cuja função é conduzir a orientação do discurso para determinadas conclusões em detrimento de outras?

Ao identificar os operadores argumentativos envolvidos nas operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, bem como a força argumentativa que tais operadores indicam nos enunciados, com base na Teoria da Argumentação da Língua, verificamos que: i) nas quatro operações linguísticas realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto (adição, supressão, substituição e deslocamento) postuladas por Fabre-Cols (2002), identificamos um número considerável de mudanças envolvendo o uso de operadores argumentativos, totalizando 262 operadores; ii) a operação de adição foi responsável pelo maior número das mudanças, perfazendo um total, aproximado, de 66%, seguida, respectivamente, das operações de deslocamento (16%), supressão (12%) e substituição (6%); iii) a maior recorrência de uso de operadores ocorreu no sentido de: somar argumentos a favor de uma mesma conclusão (*e, também*), introduzir conteúdos pressupostos (*ainda, já*), contrapor argumentos, orientando para uma conclusão contrária (*mas*), introduzir justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (*pois*), introduzir conclusão relativa a argumento apresentado em enunciado anterior (*portanto*).

Ressaltamos que, de forma geral, a atividade de revisão/reescrita favoreceu a argumentação do (no) texto, haja vista que permitiu aos sujeitos refletir sobre os escritos e efetuar mudanças redirecionando, em alguns casos, e ampliando a argumentação dos textos através do uso de operadores argumentativos, entre outras marcas linguísticas utilizadas pelos sujeitos.

Por outro lado, embora os resultados tenham mostrado relações entre as mudanças realizadas e os operadores argumentativos, assim como em outras pesquisas (SOARES, 2003), também verificamos que muitas dessas mudanças são de superfície textual, principalmente, relacionadas a problemas ortográficos. Entretanto, cabe assinalar aqui três aspectos que julgamos pertinentes na escrita de textos: o papel desempenhado pelo professor no processo de escrita, oportunizando aos alunos o exercício da escrita e da reescrita, a definição adequada de tarefa na revisão a partir de um modelo estruturado e o *feedback* do professor.

Referências

- ALMEIDA, L. **Análise semântica de operadores argumentativos em textos publicitários**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2001.
- ALVES, G. M. S. L. M. **Operadores argumentativos em anúncios publicitários**. 2011. 396f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.
- ANSCOMBRE, J. C. Théorie de l'argumentation, topoi et structuration discursive. **Revue québécoise de linguistique**, vol. 18, n° 1, 1989, p13-55.
- _____. **Théorie des topoi**. Paris: Éditions Kimé, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BEZERRA, S. N. C. **Saberes lingüísticos sobre escrita mobilizados por professores e alunos em processo de reescrita textual**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2007.
- DUCROT, O. **Les échelles argumentatives**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- _____. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. **Cahiers de Linguistique Française**, n° 5, 1983.
- _____. Topoi et formes topiques. In.: ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Théorie des topoi**. Paris: Éditions Kimé, 1995.
- ESPÍNDOLA, L. **A entrevista: um olhar argumentativo**. João Pessoa: EDUFPB, 2004.
- FABRE-COLS, C. **Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée**. France: ESF éditeur, 2002.
- FINDLEY, E. A. G.; COSTA, M.; GUEDES, S. P.L. C. **Guia para elaboração de projetos de pesquisa**. Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC, 2006.
- FLOWER, L.; HAYES, J. **A cognitive process theory of writing**. *College Composition and Communication*. v. 32, n° 4, 1981, p.365-387.
- GAFFURI, P.; MENEGASSI, R. J. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. **ANAIS - ISSN 2177-6350**. Maringá-PR, 2010.
- GONÇALVES, M. D. M. **Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem**. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.
- GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. 4ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

HAYES, J. What triggers revision? In.: ALLAL, L.; CHANQUOI, L.; LARGY, P.(Eds.). **Revision: Cognitive and Instructional Processes**. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2004.

_____. New directions in writing theory. In.: MACARTHUR, C. A. GRAHAM, S. FITZGERALD, J. (Orgs.). **Handbook of Writing Research**. Guilford Publications, 2006.

HAYES *et al.* Cognitive processes in revision. In. ROSENBERG, S.(Org.). **Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing and language learning**. v. 2. Cambridge University Press, 1987.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

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

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.

SERRA, P. **Retórica e argumentação**. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/jpserra_retorica.pdf. Acesso em: 10/09/2012.

SOARES, M. V. **A tarefa de reformulação de texto**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: UFC, 2003.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Do projeto ao relatório de pesquisa**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/197/3/01d10a01.pdf>. Acesso em: 13/10/2012.