

(Organizadores)

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Adriana Moreira Pedro

Agildo Santos Silva de Oliveira

Alexandre Marques Silva

Gabriel Isola-Lanzoni

Sergio Mikio Kobayashi

Winola Weiss

Trajetórias teórico- metodológicas nos estudos do discurso

FFLCH/USP

SÃO PAULO, 2019



Revisão técnica

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Adriana Moreira Pedro
Agildo Santos Silva de Oliveira
Alexandre Marques Silva
Gabriel Isola-Lanzoni
Sergio Mikio Kobayashi
Winola Weiss

Conselho Editorial

Adriana Santos Batista
Adriano Dantas de Oliveira
Alexandre Marques Silva
Álvaro Antonio Caretta
Ana Elvira Luciano Gebara
Ana Lucia Tinoco Cabral
Beatriz Daruj Gil
Carolina Tomasi
Cibélia Renata da Silva Pires
Cristina Lopomo Defendi
Dalby Dienstbach Hubert
Daniel de Mello Ferraz
Daniela Nienkötter Sardá
Émerson de Pietri
Fábio Fernando Lima

Filipe Mantovani Ferreira
Geraldo Tadeu Souza
Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Janaína Michele de Oliveira Silva
Kelly Cristina de Oliveira
Larissa Minuesa Pontes Marenga
Leonor Lopes Fávero
Lineide do Lago Salvador Mosca
Márcia Regina C. Pereira Mariano
Maria Lúcia da C. V. de O. Andrade
Maria Otília Guimarães Ninin
Michele Siqueira
Moisés Olímpio Ferreira
Mona Mohamad Hawi
Nathália Luiz de Freitas

Norma Seltzer Goldstein
Paula de Souza Gonçalves Morasco
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Plínio Barbosa
Renata Ferreira Munhoz
Renata Palumbo
Rosalice Pinto
Rubens Damasceno-Morais
Rui Grácio
Solange Vereza
Tânia Maris de Azevedo
Valdir Heitor Barzotto
Vânia Lúcia Menezes Torga
Vinícius Gonçalves dos Santos
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan
Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

Diretora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda
Vice-Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Chefe: Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Suplente: Profa. Dra. Adma Fadul Muhana

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa

Coordenadora: Profa. Dra. Maria Clara Paixão de Sousa
Vice-coordenadora: Profa. Dra. Flaviane Romani Fernandes Svartman

Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Adriana Moreira Pedro

Agildo Santos Silva de Oliveira

Alexandre Marques Silva

Gabriel Isola-Lanzoni

Sergio Mikio Kobayashi

Winola Weiss

(Organizadores)

Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso

FFLCH/USP

São Paulo, 2019

10.11606/9788575063910

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Elaborado por Charles Pereira Campos CRB-8/8057

T688 Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso [recurso eletrônico] / Organizadores: Paulo Roberto Gonçalves-Segundo...[*et al.*]. – São Paulo: FFLCH, 2019.
6.696 Kb ; PDF.

ISBN 978-85-7506-391-0

DOI 10.11606/9788575063910

1. Análise do Discurso I. Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto, *coord.* II. Pedro, Adriana Moreira, *coord.* III. Oliveira, Agildo Santos Silva de, *coord.* IV. MARQUES SILVA, Alexandre, *coord.* V. Isola-Lanzoni, Gabriel, *coord.* VI. Kobayashi, Sérgio Mikio, *coord.* VII. Weiss, Winola, *coord.*

CDD 401.41

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.

Serviços de editoração e Distribuição

Revisão

Paulo Roberto Gonçalves Segundo
Adriana Moreira Pedro
Agildo Santos Silva de Oliveira
Alexandre Marques Silva
Gabriel Isola-Lanzoni
Sergio Mikio Kobayashi
Winola Weiss

Projeto Gráfico de Capa e de Diagramação

Gabriel Isola-Lanzoni

Os artigos publicados nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

Sumário

Apresentação	7
Paixão e Guerra: fundamentos de um projeto identitário de resistência Alexandre MARQUES SILVA	13
O silêncio do narrador diante do olhar do cão: mecanismos de apagamento do posicionamento enunciativo em 'A Caverna', de Saramago	31
Alvaro Magalhães Pereira da SILVA	
Uma análise comparativa das avaliações sociais sobre língua nos jornais <i>Folha de S. Paulo</i> e <i>The New York Times</i>	44
Ana Clara Neves SILVEIRA	
Análise preliminar da prosódia de pacientes acometidos pela esquizofrenia a partir do ExProsodia.....	61
Ana Cristina Aparecida JORGE	
Mariana: uma leitura sócio-discursiva da tragédia.....	72
Célia Regina ARAES	
O alcoólatra por ele mesmo: o papel da metáfora na construção da identidade	93
Claudia CASTANHEIRA	
Propaganda e multiculturalismo: um estudo de movimentos argumentativos multimodais	103
Daiana da SILVA-TEIXEIRA	
O ensino de escrita em inglês e a escola de idiomas: local ideal ou idealizado?	119
Daniela Cleusa de Jesus CARVALHO	
Religião e gênero em textos constitucionais: Itália, Argentina, Palestina e Israel	135
Daniela Susana Segre GUERTZENSTEIN	
A mitopoiesis rosiana em "A benfazeja"	151
Edna CALOBREZI	
O funcionamento discursivo do <i>ethos</i> e do <i>pathos</i>	164
Eduardo Lopes PIRIS	

Trabalhar com cultura em aula de língua estrangeira: um estudo sobre os mecanismos de textualização na construção do objeto de discurso “conteúdos culturais”	175
Emily Caroline da SILVA	
As emoções na teoria da esquematização de Jean-Blaise Grize: o discurso de Janaína Paschoal na USP	192
Frederico Rios Cury dos SANTOS	
A construção do auditório em vídeos de <i>youtuber</i> : do acionamento à incorporação de conhecimentos prévios na argumentação.....	207
Gabriel ISOLA-LANZONI	
A construção dos objetos “fronteiras” e “imigrantes” no discurso político eleitoral brasileiro e argentino	225
Gisele Souza MOREIRA	
Procedimentos de reformulação na interação didática	240
Heloisa Gonçalves JORDÃO	
Discurso: caminhos para um conceito.....	254
Janaina OLIVEIRA SILVA	
Conotação autonímica e uso das aspas: reflexões sobre o discurso científico.....	264
Lígia Mara Boin Menossi de ARAUJO	
Escola Sem Partido: categorização e construção de referentes em textos opinativos	276
Lucas Pereira DA SILVA	
Heterogeneidade enunciativa e produção de texto do gênero crítica em <i>Português: Linguagens</i>	295
Nathalia Akemi Sato MITSUNARI	
A projeção e a captação da empatia, da dispatia e do antagonismo: em busca de uma perspectiva centrada na linguagem	309
Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO	

O ensino de adjunção adnominal na escola: reflexões críticas	323
Sabrina Nascimento ALENCAR	
Metáfora: estratégia mobilizadora de conhecimento na produção do texto argumentativo	339
Solange LUQUES	
Olhares cognitivo-funcionais sobre o ensino de vozes verbais na escola: desafios e propostas	350
Thabata HAYNAL	
O uso filosófico da metáfora e da metonímia no <i>Fédon</i> de Platão	374
Yasmin Tamara JUCKSCH	
Referências bibliográficas.....	387

Apresentação

Alexandre MARQUES SILVA
Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO

O **EPED-USP** – Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Discursivos da Universidade de São Paulo – é um evento acadêmico anual, organizado pelos pós-graduandos da área de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP). Com edições desde 2009, o encontro busca a integração entre os pós-graduandos dos diversos programas da Universidade de São Paulo, incentivando o debate franco e aberto acerca dos diferentes olhares epistemológicos, das distintas metodologias e dos variados objetos de análise que caracterizam a instituição no que concerne ao estudo da produção e da interpretação de sentido.

Realizado nos dias 25 e 26 de abril de 2018, o **X EPED-USP** centrou-se no tema *Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso*. Como se tratava de uma edição comemorativa, o evento contou com a presença – nas mesas-redondas e nas conferências – de docentes que hoje atuam em distintas universidades do país e que, anteriormente, na condição de alunos do Programa de Filologia e Língua Portuguesa, integraram a comissão organizadora de outras edições do EPED-USP.

O livro **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso** reúne vinte e cinco artigos resultantes das apresentações realizadas no âmbito do X EPED-USP. São trabalhos produzidos por pesquisadores de todos os níveis acadêmicos (Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) e por professores convidados a participarem das mesas-redondas e das conferências do evento. É importante ressaltar que os textos submetidos passam por *avaliação cega por pares*, de forma que apenas os textos aprovados por dois membros da comissão científica, composta por doutores e doutoras de diversas instituições do país, são, de fato, publicados. Por meio desse procedimento, temos conseguido garantir a qualidade das publicações ligadas ao evento, além de propiciarmos aos participantes – em especial, aos estudantes de Iniciação Científica, de Mestrado e de Doutorado – a oportunidade formativa de receber avaliações de artigos, de revisar o texto conforme as orientações de pareceristas, de defender seus posicionamentos, de repensar abordagens sobre o objeto, dentre outras.

Os capítulos que compõem esta coletânea – conforme o título do livro já sugere – ilustram distintas fundamentações teóricas e diversos procedimentos metodológicos, inseridos no campo dos Estudos Discursivos e de suas áreas afins, para o exame de diferentes *corpora*. Destacam-se, nesse sentido, a Análise do Discurso de linha francesa, a Análise Crítica do Discurso, a Análise Dialógica do Discurso, a Teoria da Argumentação, a Semiótica, a Sociolinguística Interacional, a Linguística Funcional, a Linguística Cognitiva, a Linguística Aplicada, a Lexicologia e a Teoria Literária.

De fato, os variados olhares teóricos, as distintas metodologias e os diversos objetos de análise integram as múltiplas perspectivas que formam o cenário brasileiro atual dos estudos discursivo-textuais, estudos estes alicerçados sobre a concepção de linguagem como prática social. Nesse sentido, os textos deste volume remetem a práticas sociais situadas cultural e historicamente, tais como a escolar, a artística e a midiática (tradicional ou digital).

A discussão sobre a construção discursiva da identidade é tema de dois artigos. Com base no aporte conceitual da Linguística Cognitiva, o artigo “Paixão e Guerra: fundamentos de um projeto identitário de resistência”, de Alexandre Marques Silva, discute, sob uma perspectiva interdisciplinar, a relação entre a ativação de *frames*, a construção de objetos do discurso e o apelo ao *pathos* como estratégias de edificação de um projeto identitário em Timor-Leste durante o período de dominação indonésia.

A análise das metáforas é o procedimento analítico selecionado por Claudia Castanheira para tratar da identidade no artigo “O alcoólatra por ele mesmo: o papel da metáfora na construção da identidade”. Nesse trabalho, com aporte na Linguística Cognitiva e na Teoria da Metáfora Conceptual, a autora investiga e descreve possíveis padrões linguísticos identificados nos testemunhos de alcoólatras da Associação Anti-Alcoólica Central de Rio Preto com o propósito de compreender como a metaforização do discurso auxilia na criação de representações semânticas do vocabulário do adicto, operando na reconceptualização da identidade do alcoólatra.

O universo da comunicação social, das mídias articuladas a novas tecnologias e ao mundo virtual, além dos tradicionais gêneros da esfera jornalística, tem ganhado cada vez mais relevo nos estudos sobre práticas discursivas e são tema de quatro dos trabalhos que compõem o livro. O discurso multimodal da publicidade é objeto de análise do artigo “Propaganda e multiculturalismo: um estudo de movimentos argumentativos multimodais”, de Daiana da Silva-Teixeira. Com base na Teoria da Argumentação e na Linguística Funcional, a autora discute a interação entre as modalidades verbal e pictórica na composição de movimentos argumentativos de propagandas lançadas pelas marcas Vivo e Skol, veiculadas no YouTube.

A análise contrastiva foi o recurso metodológico elencado por Ana Clara Neves Silveira para desenvolver seu trabalho, intitulado “Uma análise comparativa das avaliações sociais sobre língua nos jornais *Folha de S. Paulo* e *The New York Times*”. No artigo, a autora desenvolve uma análise comparativa entre discursos sobre língua no Brasil e nos Estados Unidos, com base na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, com destaque às noções de esfera da atividade humana, gêneros do discurso, enunciado, conteúdo temático e avaliação social.

Os processos de referenciação e de construção de atores sociais norteiam o desenvolvimento do trabalho de Lucas Pereira da Silva, cujo título é “Escola Sem Partido: categorização e construção de referentes em textos opinativos”. Fundamentando-se na análise de textos opinativos da esfera jornalística sobre o Movimento e o Projeto de Lei Escola Sem Partido, o autor discorre sobre a construção discursiva da prática

docente realizada pelos meios de comunicação que a associam à ideia de cooptação estudantil motivada por objetivos partidários.

Ainda no âmbito a comunicação social, em seu artigo, “Mariana: uma leitura sócio-discursiva da tragédia”, com apoio na Análise Crítica do Discurso e nos subsídios teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional, Célia Regina Araes discute os distintos lugares imputados pela mídia às vozes dos diferentes atores sociais envolvidos na desastre ocorrido em Mariana (MG) e a consequente relevância social que cada um deles assume a partir da divulgação de notícias e de informações pelos meios de comunicação.

Questões relativas ao ensino de língua estrangeira são discutidas em dois artigos presentes no livro. A prática pedagógica relativa ao ensino de escrita em inglês em escola de idiomas é tema do trabalho desenvolvido por Daniela Cleusa de Jesus Carvalho, intitulado “O ensino de escrita em inglês e a escola de idiomas: local ideal ou idealizado?”. Com base no mapeamento de palavras que revelassem as teorias basilares do trabalho de uma escola de inglês, identificadas no site da instituição, em documentação interna e por meio de entrevista com um dos gestores, a autora discute a importância de se refletir sobre as práticas nesses espaços e de se repensar o ensino de língua inglesa, a escrita, em particular.

A dificuldade de abordar questões relativas à cultura em aulas de língua estrangeira é o elemento norteador do artigo “Trabalhar com cultura em aula de língua estrangeira: um estudo sobre os mecanismos de textualização na construção do objeto de discurso ‘conteúdos culturais’”, de Emily Caroline da Silva. Com base na análise de entrevista realizada com professores de língua francesa, a autora discute, a partir do referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, como os objetos de discurso “conteúdos culturais” e “trabalho de ensino com os conteúdos culturais” foram construídos pelos entrevistados.

No âmbito das práticas escolares e na utilização de livros didáticos como *corpora*, há cinco trabalhos no livro. O ensino de produção escrita em Língua Portuguesa no Ensino Médio é o ponto de partida eleito por Solange Luques para o desenvolvimento do artigo “Metáfora: estratégia mobilizadora de conhecimento na produção do texto argumentativo”. No texto, a partir da consideração do que preconizam documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a autora analisa o emprego das metáforas no processo de mobilização e de construção de conhecimentos, explicitado na produção escrita do gênero dissertativo-argumentativo.

As aulas de língua portuguesa são tema do trabalho “Procedimentos de reformulação na interação didática”, de Heloisa Gonçalves Jordão. A autora fundamenta a análise dos procedimentos de reformulação em uma abordagem textual-interativa, a fim de descrever e compreender o papel da atividade verbal nos processos de coconstrução dos sentidos na transposição didática que envolve a tríade: professores, alunos e objeto do saber.

Analisar as vozes verbais à luz da perspectiva cognitivo-funcional é a proposta desenvolvida por Thabata Haynal, no artigo “Olhares cognitivo-funcionais sobre o ensino de vozes verbais na escola: desafios

e propostas”. A partir da observação de um capítulo de livro didático destinado a estudantes de Ensino Médio, a autora discorre sobre os procedimentos utilizados na transposição didática, na exposição do conteúdo e na elaboração de exercícios sobre vozes verbais de modo a enfatizar a importância das relações de causalidade para a adequada compreensão do fenômeno estudado.

No artigo “O ensino de adjunção adnominal na escola: reflexões críticas”, Sabrina Nascimento de Alencar investiga, em materiais didáticos, questões relativas ao ensino de adjuntos adnominais, com fundamento nos pressupostos da Linguística Cognitiva, da Linguística de Texto e de ensino de língua. Seu texto destaca os aspectos positivos e negativos observados tanto na definição e na explicação teórica dada pelos livros ao adjunto adnominal quanto nos exercícios cuja função é trabalhar a habilidade de domínio dessa categoria gramatical.

O trabalho com gêneros textuais em material didático de língua portuguesa do ensino fundamental e sua relação com a heterogeneidade enunciativa é o tema discutido por Nathalia Akemi Sato Mitsunari no artigo “Heterogeneidade enunciativa e produção de texto do gênero crítica em *Português: Linguagens*”. Ancorada nos conceitos de enunciado concreto, de gênero do discurso, de discurso alheio e de heterogeneidade enunciativa, a autora observa que os modos de representação do discurso alheio nos livros didáticos geram julgamentos de valor em relação aos interlocutores e ao próprio ensino de língua materna.

A partir do diálogo entre as proposições da Teoria Escandinava de Polifonia Linguística e o conceito de dimensões interacionais do discurso proposto pela escola de Genebra, Álvaro Magalhães Pereira da Silva, em seu artigo “O silêncio do narrador diante do olhar do cão: mecanismos de apagamento do posicionamento enunciativo em ‘A Caverna’, de Saramago”, investiga as estruturas de gênero e estratégias linguístico-discursivas que permitem ao locutor de um enunciado manter relativa neutralidade em relação a pontos de vista de outros seres discursivos que ele próprio coloca em cena.

Como resultado da relação entre Literatura e Semiótica Textual, o artigo “A mitopoiesis rosiana em ‘A benfazeja’”, de Edna Calobrezzi, trata da dimensão mítica desse conto de Guimarães Rosa, apontando para o fato de que esse autor utiliza o mito de forma crítica, altera sua estrutura e questiona-o e, assim, problematiza a visão maniqueísta do mundo, de modo a superar polaridades pré-estabelecidas e a manter diálogos com polos antagônicos.

Os textos legais são o ponto de partida para que Daniela Susana Segre Guertzenstein desenvolva, em seu artigo, “Religião e gênero em textos constitucionais: Itália, Argentina, Palestina e Israel”, análises que visam mensurar discriminações xenófobas, religiosas e de gênero nas leis civis desses países e colocar em relevo contradições relativas a doutrinas sociais, valores civis e fundamentos clericais, que, em defesa de interesses de autoridades políticas e sob a égide de ordem e moralidade públicas, sobrepõem-se aos direitos humanos e princípios democráticos.

A análise interpretativa da concepção filosófica da natureza da alma é o tema de investigação do artigo “O uso filosófico da metáfora e da metonímia no *Fédon* de Platão”, escrito por Yasmin Tamara Jucksch. Para

atingir seus objetivos, a autora defende que, na obra analisada, a linguagem e o contexto discursivo são peculiares, de modo que o recurso às figuras de linguagem constitui uma estratégia indispensável não só à composição literária do diálogo, mas também à edificação de seu percurso argumentativo, demonstrando que o uso filosoficamente orientado da metáfora e da metonímia favorece uma interpretação não literal das características da alma que o *Fédon* apresenta.

Por meio da articulação entre a retórica, a enunciação e o discurso, Eduardo Lopes Piris defende, em seu texto “O funcionamento discursivo do *ethos* e do *pathos*”, que as figuras do orador e do ouvinte são uma ilusão necessária à construção do sujeito discursivo. Nesse percurso, o autor destaca a indissociabilidade entre o *ethos* e o *pathos* tanto na retórica quanto no discurso, a fim de pontuar as questões específicas dessas noções em seu processo de apropriação pela análise do discurso.

As relações entre razão e emoção são o escopo do artigo “As emoções na teoria da esquematização de Jean-Blaise Grize: o discurso de Janaína Paschoal na USP”, de Frederico Rios Cury dos Santos. Em seu trabalho, o autor discorre sobre a problemática das emoções para se entender a Teoria da Esquematização de Grize e descreve, à luz das categorias teórico-metodológicas da Lógica Natural, os artifícios retóricos empreendidos por Janaína Paschoal em seu discurso de protesto na USP em 04 de abril de 2016.

Com base nos conceitos de doxa e estereotipagem e nos estudos sobre esquemas argumentativos, Gabriel Isola-Lanzoni discute, no artigo “A construção do auditório em vídeos de youtuber: do acionamento à incorporação de conhecimentos prévios na argumentação”, a articulação entre o acionamento de julgamentos prévios e a negociação de pertencimento a grupo e as estratégias de incorporação desses aspectos à argumentação no processo de construção do auditório e de adaptação a ele, a partir da análise de vídeos do YouTube.

Tendo como objeto de análise o discurso de candidatos à presidência da República do Brasil e da Argentina e com fundamentação teórica na Análise do Discurso, Gisele Souza Moreira discute, no artigo “A construção dos objetos ‘fronteiras’ e ‘imigrantes’ no discurso político eleitoral brasileiro e argentino”, como os objetos “fronteiras” e “imigrantes” foram construídos no discurso político eleitoral dos presidencialistas nas eleições de 2014 de ambos os países, levando em conta as condições de produção, a memória e as representações construídas de cada um desses pronunciamentos.

Com a proposta de realizar um percurso epistemológico acerca da contextualização sobre a Análise do Discurso de orientação francesa, o artigo “Discurso: caminhos para um conceito”, de Janaína Oliveira Silva, desenvolve uma contextualização por meio da qual a autora busca delinear quais são os conceitos e aspectos relativos à Análise do Discurso que norteiam a construção dos sentidos, desde o âmbito da materialidade linguística à relação imbricada com sua exterioridade.

O tratamento dado ao dialeto caipira em textos acadêmicos é o tema discutido por Lígia Mara Boin Menossi de Araujo no artigo “Conotação autonímica e uso das aspas: reflexões sobre o discurso científico”. Com base na Análise do Discurso francesa, em especial, na teoria enunciativa, a autora analisa como os

produtores desses textos negociam com a heterogeneidade constitutiva de seus discursos de modo a explicitarem as outras vozes que compõem seus enunciados sobre o caipira e seu dialeto.

Tendo como escopo discutir a dinâmica de projeção e de captação de empatia, dispatia e antagonismo, considerando sua manifestação em termos tanto de processos de construção textual, explanados pela perspectiva textual-interativa, quanto de operações de perspectivação conceptual, assumidas no âmbito da Linguística Cognitiva, no artigo “A projeção e a captação da empatia, da dispatia e do antagonismo: em busca de uma perspectiva centrada na linguagem”, Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, discute, a partir da análise de uma entrevista televisiva, como se processa tal dinâmica, levando em conta os interactantes com possibilidade de participação imediata recíproca (entrevistadores e entrevistada) e a audiência visada, cuja possibilidade de interação imediata e recíproca é limitada pelas coerções da mídia e do suporte.

Considerando que a voz de cada indivíduo fornece elementos relevantes para a identificação da personalidade e para a inferência sobre seu estado mental, a prosódia é o tema de investigação do trabalho “Análise preliminar da prosódia de pacientes acometidos pela esquizofrenia a partir do ExProsodia”, de Ana Cristina Aparecida Jorge, no qual a autora defende que uma análise da variação da entoação de voz de pacientes esquizofrênicos, por meio do exame de sinais prosódicos, pode caracterizá-la como indicativo de diagnóstico para a esquizofrenia.

Apresentado esse panorama, convidamos os leitores a explorarem e se enveredarem pelas distintas trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso que caracterizam os vinte e cinco artigos reunidos neste livro. Desejamos a todos uma leitura profícua e agradável, com votos de que tais pesquisas não apenas ilustrem as reflexões atuais sobre discurso e texto, bem como suas teorias e metodologias de análise, mas também os instiguem a expandir os trabalhos na área.

Paixão e Guerra: fundamentos de um projeto identitário de resistência

Alexandre MARQUES SILVA¹

Resumo: Neste trabalho², nosso objetivo nuclear é discutir a relação entre a ativação de frames, a construção de objetos do discurso e o apelo ao pathos como estratégias de construção de um projeto identitário em Timor-Leste durante o período de dominação indonésia. Para tanto, centraremos nossas análises na observação das estratégias linguístico-discursivas subjacentes à edificação do Frame de Guerra presente no pronunciamento realizado por Xanana Gusmão em 13 de outubro de 1982 e na relação desses com a edificação de um projeto identitário leste-timorense. Como aporte teórico, apoiamos-nos essencialmente nos trabalhos de Aquino (1997), Charaudeau (2007), Goffman (2006 [1974]), Marques Silva (2018), Mendes (2005), Meyer (2003) e van Dijk (2008). Ao final de nosso processo analítico, pudemos observar que, do ponto de vista do enunciador, houve a delimitação das identidades dos atores sociais mencionados em seu discurso por meio da ativação do Frame de Guerra. Além disso, as estratégias de patemização despontaram como elementos sobre os quais também se assentou o discurso de Xanana Gusmão e se instaurou a oposição entre um “nós” versus um “eles”, permitindo, assim, que se forjasse discursivamente um projeto de identidade de resistência para os leste-timorenses.

Palavras-chave: Identidade; Frames; Patemização; Discurso de Resistência; Timor-Leste.

Introdução

Uma nação não se constitui apenas de um conjunto de indivíduos vivendo em uma mesma sociedade e compartilhando entre si elementos culturais. Para além das questões de natureza objetiva e que se inscrevem, por exemplo, na área do Direito, como a definição de uma Constituição nacional e de um conjunto de leis que organize e regule a vida cotidiana, existem outras características que, não dissociadas do ordenamento jurídico-legal, influenciam muito diretamente no modo como cada Estado nacional se articula em termos internos e internacionais, como é o caso das construções identitárias. Nesse sentido, voltamos nossa atenção aos discursos circulantes e estruturantes dessas sociedades, em especial, o político, por seu lócus privilegiado na definição das agendas públicas bem como no estabelecimento e disseminação de valores e ideologias.

Interessa-nos observar como, por meio da mobilização de recursos linguístico-discursivos, o enunciador ativa *frames*³ que atribuem a seu pronunciamento uma característica patêmica, a qual consideramos estratégica no processo de convencimento de seu auditório, e forja – discursivamente – um contexto favorável às forças nacionais de resistência o que, conseqüente, entendemos participar decisivamente na construção da identidade dos combatentes leste-timorenses. Assim, tomamos como *corpus* de análise o discurso proferido por Xanana Gusmão, à época, líder das forças de resistência, em 13 de outubro de 1982, momento em que Timor-Leste estava, há oito anos, sob jugo indonésio. Esse

¹ Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. E-mail: alexandremarques@usp.br.

² Este artigo, que representa um recorte temático de nossa tese, foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

³ Neste trabalho, todavia, trataremos apenas do *Frame* de Guerra.

pronunciamento foi veiculado pela rádio construída clandestinamente pelas FDTL e, embora nominalmente endereçado aos companheiros de luta, como se evidencia pelo vocativo apresentado ao início: “Camaradas, membros do Governo Revolucionário da República Democrática de Timor-Leste, Patriotas de Timor-Leste!”, também destinava-se aos leste-timorenses apoiadores das forças de resistência.

A fim de observarmos o procedimento linguísticos-discursivos subjacentes à construção de um projeto⁴ identitário de resistência, selecionamos como categoria analítica o *Frame* de Guerra, o qual responde mais diretamente pela instituição no discurso de temas relacionados à guerra e às paixões do auditório.

1. O movimento de resistência: uma breve apresentação

A ocupação do território leste-timorense pela Indonésia ocorreu em menos de um mês após a independência daquele da primeira colonização, realizada por Portugal. Para levar adiante seu plano de expansão territorial e obter apoio internacional, o governo indonésio criou um *factoide*, segundo o qual Timor-Leste passava por uma desordem interna fomentada sobretudo pela atuação desumana da esquerda marxista, representada àquela altura pela FRETILIN (Força Revolucionária de Timor-Leste Independente), da qual Xanana Gusmão fazia parte como soldado. Desse modo, criou-se junto à comunidade internacional uma imagem de Timor-Leste como uma ameaça iminente aos projetos expansionistas dos países centrais/capitalistas. Ademais, o uso da força e da intimidação foram recursos amplamente empregados pela Indonésia em seu intento de anexação de Timor-Leste.

Durante a invasão indonésia, foram cometidos inúmeros assassinatos em massa, estima-se que aproximadamente 60.000 leste-timorenses tenham sido mortos apenas na primeira quinzena do mês de dezembro de 1975. A atitude devastadora e autoritária das tropas indonésias causou a revolta dos habitantes locais, que passaram a apoiar organizações clandestinas de resistência, entre as quais se destacaram as Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste (FALINTIL), que assumiram um caráter de resistência nacional e que, a partir de 1981, passaram a ser comandadas por Xanana Gusmão, o qual se tornaria o primeiro presidente após o estabelecimento da República. As FALINTIL, utilizando a língua portuguesa como forma de comunicação e resistência, atuaram dentro e fora de Timor-Leste.

Diante de um cenário claramente desfavorável e desproporcional em termos de poderio bélico e de efetivo militar, muitos leste-timorenses viram-se obrigados a buscar refúgio longe da capital, Díli. De acordo com Marques Silva (2018, pp. 47-48):

4 Escolhemos tratar o fenômeno como projeto, porque, efetivamente, não nos é possível quantificar, tampouco aferir em que medida os discursos de Xanana Gusmão interferiram na construção das identidades dos leste-timorenses. Todavia, em função desfecho do conflito contra a Indonésia, é possível, sim, observar que, da perspectiva de manutenção de uma unidade de confronto, houve êxito, sobretudo, em função da realidade discursivamente construída por ele, conforme discutimos como mais detalhamento em nosso trabalho de 2018 (referido ao final deste artigo).

Logo que Timor-Leste foi invadido pela Indonésia, as FALINTIL (o segmento armado da FRETILIN), bem como boa parte da população leste-timorense, refugiaram-se nas montanhas. Inicialmente, a previsão era de que a resistência durasse entre dois e três anos, tendo em vista o armamento e as munições de que os guerrilheiros dispunham. No entanto, a capacidade de resistência dos guerrilheiros e da população leste-timorense foi muito além do estimado.

As forças de ocupação, diante da resistência inesperada, empreenderam, a partir do final de 1977, as chamadas campanhas de cerco e aniquilamento, verdadeiras ondas de destruição de vidas e de recursos, caracterizadas pela mobilização de expressivos contingentes militares e por bombardeamentos sistemáticos.

A partir da organização de uma força de resistência leste-timorense, a ocupação indonésia foi intermitentemente contestada durante seus 24 anos de existência pelas diferentes frentes de ação dos defensores da autonomia de Timor-Leste. Nos últimos anos da ocupação, a resistência leste-timorense estava organizada em três frentes, sob direção do Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT): a frente armada, representada pelas FALINTIL; a frente clandestina, composta por integrantes da sociedade civil leste-timorense no território; e a frente diplomática, formada por componentes das diásporas timorenses radicados na Austrália, em Portugal, em Moçambique e em Angola. Essas frentes possuíam relações orgânicas entre si: as FALINTIL, por exemplo, sobreviveram durante 24 anos com armas e outros tipos de bens retirados do próprio exército indonésio ou enviados pela frente clandestina.

Apesar da instauração do movimento de resistência, estima-se que, em função das assimetrias relativamente ao contingente e ao poderio bélico, um terço da população de Timor-Leste tenha sido dizimada durante o período de ocupação indonésia, o que levou Chomsky (1999) a caracterizar o Estado indonésio como praticante do maior genocídio ocorrido no mundo depois do Holocausto. Além da implantação de um estado de terror, a homogeneização linguística, conforme já destacamos, foi uma política fundamental no processo de incorporação de Timor-Leste à Indonésia. Sendo assim, o aprendizado da língua indonésia foi obrigatório e a utilização da língua portuguesa, absolutamente proibida. Em contrapartida, uma vez que os oficiais do Estado indonésio não compreendiam o português, a utilização desse idioma representava uma ameaça ao controle e à governabilidade do território, o que engendrava atos cada vez mais cruéis e violentos contra os insurgentes. Na análise de Rizzi (2010, p. 61):

[...]a fim de dar à ocupação um caráter irreversível, foi baixada a Lei Marcial, desenvolveu-se uma política de descaracterização do território, quer no plano cultural (proibição do ensino do português e a islamização), no plano demográfico (javanização, aldeias de recolonização e esterilização forçada de mulheres timorenses), ou ainda no plano político (invasão efetiva das Forças Armadas Indonésias em junho de 1976 e integração do Timor na Indonésia como sua 27ª província, a partir de decreto do Presidente Suharto em 17 de julho de 1976). A essa descaracterização há que acrescentar a exploração das riquezas naturais através de um acordo com a Austrália para a exploração do petróleo no Mar do Timor (Timor Gap). Portugal, após esse episódio, rompeu relações com a Indonésia e usou os canais diplomáticos para forçar a retirada das tropas indonésias.

Consideramos relevante destacar que o interesse fundamental da Indonésia desde o princípio de sua operação de anexação não consistia em tratar pacificamente a questão, mas em aniquilar a população leste-

timorense considerada inimiga, visto que, durante o processo de invasão indonésia, estima-se que aproximadamente 60.000 leste-timorenses tenham sido mortos apenas na primeira quinzena do mês de dezembro de 1975. O aniquilamento do povo leste-timorense promovido pela Indonésia não se caracterizou somente pela matança generalizada da população no decorrer de vinte e quatro anos, mas pela imposição de seu modelo identitário e da usurpação da identidade nacional e da essência da população leste-timorense. Com o propósito de assegurar o domínio territorial, político, cultural e ideológico, o regime indonésio tratou de substituir os referenciais até então em vigor, particularmente o uso da língua portuguesa, que se restringiu ao código utilizado para a comunicação entre os membros da FRETILIN, basicamente.

Nesse contexto de sociedade devastada e ultrajada em seus direitos fundamentais, ganharam substância os movimentos populares revoltosos, que passaram a apoiar organizações clandestinas de resistência, entre as quais se destacaram as FALINTIL (Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste), que assumiram um caráter de resistência nacional e que, a partir de 1981, passaram a ser comandadas por Xanana Gusmão, o qual se tornaria o primeiro presidente de Timor-Leste após o estabelecimento da República.

2. Identidade: um conceito ontologicamente interdisciplinar

Os estudos acerca da identidade têm interessado, de forma peculiar, a diversas disciplinas das ciências humanas desde a virada do século XX. Não se trata de um fenômeno casual, mas, conforme se discute contemporaneamente no âmbito das Ciências Sociais, de uma tendência oriunda das profundas transformações pelas quais o mundo vem passando desde o advento da globalização e de seus impactos na estruturação das sociedades e dos processos de identificação decorrentes de tal processo. Em seu trabalho acerca da identidade leste-timorense, desenvolvido sob a ótica das relações internacionais, Mendes (2005, p. 50) pondera:

A proliferação dos estudos sobre identidade gerou diferentes modos de a interpretar e conseqüentemente uma grande variedade de definições do conceito [...]. Não existe consenso, nem consistência quanto ao modo de determinar o conteúdo e o âmbito da identidade, as mudanças e contestações, nem sequer técnicas ainda suficientemente desenvolvidas que permitam considerá-la como variável independente para explicar ações políticas, económicas e sociais. As óticas pelo qual tem sido considerada remetem para a lógica da interdisciplinaridade [...].

Mendes (2005) aponta para uma questão de cerne: o fato de a identidade ser simultaneamente objeto de tantas disciplinas situa-a em um quadro conceitual bastante amplo e difuso, o que impede que ela seja considerada um conceito transparente e autoexplicativo. Em função disso, devido à sua natureza expansiva, o trabalho com a identidade demanda que se construa um aporte naturalmente multidisciplinar capaz de circunscrevê-la, ainda sob o risco necessário de se proceder a certos reducionismos, em um quadro teórico que delimita, para este trabalho, as fronteiras de sua significação. Assim, dadas as limitações impostas a este

trabalho, realizaremos uma brevíssima explanação acerca desse conceito, partindo do princípio nuclear de que toda identidade é produto de uma interação social mediada pela linguagem e materializada por discursos contextualmente situados. Assim, de acordo com o que preconiza Moita Lopes (2006, p. 30):

Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. Isso quer dizer que alteridade e contexto são categorias básicas para compreender como o significado é elaborado na sociedade [...]. É por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agirem no mundo por intermédio da linguagem.

Subjacente ao posicionamento de Moita Lopes (op. cit.), reside a perspectiva de que cada indivíduo, em seu cotidiano, performa distintos papéis que conformam variegadas identidades sociais, as quais estão sempre em processo, porque dependem de realizações discursivas em circunstâncias particulares. Essas identidades plurais são oriundas dos distintos lugares sociais ocupados pelos indivíduos. Tais posições são dotadas de significado e implicam padrões de ação e de ser, estando, por conseguinte, atreladas aos processos de representações sociais. Por exemplo, ser político, médico ou professor demanda a assunção de determinados padrões comportamentais e discursivos compatíveis com o que, aprioristicamente, espera-se dos sujeitos que ocupam cada uma dessas posições.

Observamos, assim, que os participantes do processo discursivo atuam no mundo em condições sócio-históricas particulares, as quais se refletem em seus projetos políticos nas relações de poder nas quais operam (Fairclough, 1989, apud. Moita Lopes, 2006, p. 33). As identidades sociais, sob essa perspectiva, são resultado das distintas posições em que o sujeito se engaja na sociedade, confrontando-se com outros, em uma necessária relação de alteridade, e as representações decorrentes desse engajamento constroem a trajetória identitária de cada indivíduo. A materialização dessa trajetória depende da autoconstrução de uma narrativa do “eu”. Para Giddens (2002, p. 20), a autoidentidade é resultado, de um lado, da trajetória das posições ocupadas pelo indivíduo no interior das práticas sociais e, de outro, da reflexividade pela qual todo o indivíduo é responsável.

Com base na discussão proposta até este ponto, podemos reconhecer, com base em Marques Silva (2018), que o conceito de identidade possui um caráter relacional e fundado em um sistema de diferenciação positiva, isto é, como produto das relações intersubjetivas por meio das quais são postas em relação dialógica e/ou dialéticas as alteridades. Dessa forma, em confronto com o outro, o indivíduo tem a possibilidade de se reconhecer, de atribuir-se uma identidade que se estabelece por continuidade ou disjunção com a do outro. Todavia, reconhecemos que esse processo marca-se por sua complexidade e que as identidades, por seu caráter dinâmico, permitem que os indivíduos possuam não uma identidade, mas identidades que se conformam aos papéis sociais que cada um deles desempenha cotidianamente (e ao longo de suas vidas).

Atendo-se ao caráter ontológico do conceito, Cuche (2002, p. 2) defende a identidade como uma “condição imanente do indivíduo definindo-o de maneira estável e definitiva”, permitindo-lhe, a um só

tempo, localizar-se e ser localizado em um sistema social. Assim, o viés social da identidade não somente atribui características ao indivíduo dentro de um meio, mas também caracteriza o meio em que o indivíduo está inserido, possibilitando que dado grupo seja identificado dentro do que Cuche (2002) denomina de “conjunto social”. Nesse conjunto, o reconhecimento das diferenças culturais entre os distintos grupos expressa-se pela dicotomia básica “*nós versus eles*”.

Segundo essa concepção, podemos inferir que são as práticas linguístico-discursivas, portanto, as responsáveis por fomentar e difundir espectros específicos de cada uma das identidades grupais coexistentes no conjunto social, delimitando-as. Quando se trata do caso particular de Timor-Leste, Gunn (2001) argumenta que o “problema da identidade” não é somente causado pelo fato de o país haver se tornado independente recentemente ou pelo passado histórico complicado, mas também pelas diferentes combinações presentes na sociedade seja em nível linguístico ou religioso, por exemplo. Desse ponto de vista, Timor-Leste configura uma sociedade marcada pela multidimensionalidade, por “múltiplas identidades” em constante tensão, produto de um expediente comum aos processos de colonização europeus, conforme destaca Quijano (2005, p.121):

[...] os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, [...], as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...]. Em terceiro lugar, forçaram – em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura.

Em conformidade com as referências apresentadas, reconhecemos que o processo de constituição de identidade/identificação é contingencial. As identidades passam por constantes transformações em razão das formas como o sujeito é cerceado pelos sistemas sociais em que está inserido. Em outras palavras, esses sistemas representam e interpelam o indivíduo à medida que formam e transformam suas identidades. Sujeito a múltiplos deslocamentos identitários, o indivíduo assume identidades diversas de acordo com diferentes momentos de sua vida. Dessa forma, o que temos observado até aqui é que basicamente as formulações acerca da identidade apelam a um sentido de reconhecimento, pressupõem diferença e atribuição de significado, descrevem um processo cognitivo-afetivo, baseiam-se em imagens e representações e apelam a um sentido de pertença.

3. A patemização como estratégia discursiva na construção de identidades

Pensadores dedicados aos estudos da Argumentação como Aristóteles, Cícero e, mais contemporaneamente, os teóricos da Nova Retórica são unânimes no reconhecimento de que a mobilização das paixões constitui um dos recursos mais significativos no processo de persuasão. Efetivamente, as estratégias utilizadas por um enunciador para se fazer crível dependem de vários fatores, todavia, consideramos as relacionadas à patemização por entendermos que se articulam de forma recorrente a um projeto maior: o de edificação discursiva de identidades. A respeito da relevância das estratégias para a composição argumentativa dos discursos, Aquino (1997, p. 53) elucida que elas correspondem a pistas auxiliares no processo de percepção, de formulação e de compreensão do discurso, uma vez que se associam diretamente às expectativas que se formam durante a atividade discursiva e sua utilização, junto à multiplicidade de pistas que se localizam na atividade em curso, organiza e facilita a compreensão do discurso.

No que tange ao papel das emoções como construções culturais e discursivas, Salgado (2003, pp. 314-315), assim localiza a discussão:

Progressivamente distanciada da esfera do individual e do essencialismo, a emoção tem sido representada como um construto cultural e discursivo. De acordo com a perspectiva discursiva, o conceito naturalizado de emoção deve ser desconstruído em função de uma percepção do fenômeno como prática social. [...] A ênfase no discurso propicia uma visão mais complexa dos múltiplos e mutáveis significados das trocas e enunciados emocionais, afastando a possibilidade de um conceito monolítico de emoção. E mais, permite reflexões valiosas sobre emoção como algo delimitado por valores culturais e como um operador da atividade social, um idioma para comunicar não apenas sentimentos, mas diferentes questões, tais como conflitos sociais, papéis [...] e relações de poder.

Entre estudiosos do discurso, é natural que se reconheça o fato de que a linguagem é potencialmente provocadora de efeitos psicológicos e sociais junto aos interlocutores de um dado discurso, sobretudo quando se trata de um pronunciamento dirigido a um auditório particular. Nesse sentido, entre os efeitos psicológicos desencadeados pelo desenvolvimento da argumentação, Charaudeau (2007, s/p)⁵ destaca o caráter social dos de natureza emocional:

[...] as emoções não advêm somente da pulsão, do irracional e do incontrolável, mas elas têm também um caráter social. Elas seriam a garantia da coesão social, permitiriam ao indivíduo constituir seu sentimento de pertencimento a um grupo [...], representariam a vitalidade da consciência coletiva. Isso quer dizer que, sendo sinal de reconhecimento para os membros de um grupo, elas se apoiam em julgamentos coletivos que se instituem numa espécie de regra moral.

Um dos pressupostos fundamentais aos estudos da argumentação, da perspectiva aristotélica, reside no fato de que as paixões visam à definição da identidade de um indivíduo em relação aos demais. Assim, observamos que, no desenvolvimento de um discurso que visa a promover o sentimento de pertencimento

⁵ Não nos é possível localizar cada referência na página uma vez que o documento encontra-se em formato HTML.

a um grupo, recorrer às emoções constitui uma estratégia de apelo a uma consciência coletiva e torna esse discurso menos passível à rejeição por parte dos interlocutores, dado que, segundo Meyer (2003, p. 35), as paixões são “o lugar do Outro [...]. A paixão é, portanto, relação com o outro e representação interiorizada da diferença entre nós e esse outro. A paixão é a própria alteridade [...]”.

O posicionamento de Meyer (op. cit.) esclarece que as paixões são capazes de promover relações identitárias ao estabelecerem “afinidades de alteridade” entre os indivíduos por meio de um jogo de imagens, ou seja, elas refletem, no fundo, as representações que os interlocutores fazem uns dos outros, mesmo que isso esteja única ou inicialmente no âmbito da imaginação. Dessa forma, a patemização do discurso, como uma estratégia argumentativa, concorre para a edificação e a consolidação de projetos identitários, pois “a identidade e a diferença entre os homens exprimem-se e medem-se por suas paixões”. (MEYER, op. cit., p. 42), o que explicita a variação nos modos como o Outro é referido no discurso, a depender de como o interlocutor apreenda esse Outro, seja como inferior, igual ou superior a si.

Ademais, Charaudeau (op. cit.) defende a importância de se considerar, segundo um escopo argumentativo do discurso, que as emoções não derivam apenas de sensações, mas que possuem também um componente racional. Para ilustrar seu argumento, ele discorre sobre duas emoções diferentes associadas a uma mesma sensação, e elege o “ciúme” e o “desejo”, que podem, segundo ele, corresponder à sensação de dor. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que uma mesma emoção – como o ciúme – pode provocar “estados qualitativos” distintos (dor, excitação, abatimento, cólera, etc.). A partir desse esclarecimento, as emoções passam a ser compreendidas como um fenômeno relacionado aos saberes de crença, conforme indicado a seguir:

[...] as emoções se manifestam em um sujeito “a propósito” de algo que ele se imagina, de algo que possa ser nomeado de intencional. A compaixão ou o ódio que se manifestam em um sujeito não é o simples resultado de uma pulsão, não se mensura somente por uma sensação de torpor ocasionada pela adrenalina; ela é vivenciada na representação de um objeto que afeta o sujeito ou que ele procura combater. Isso alarga o conceito de “estados intencionais”: dizem respeito ao intelecto e à emoção, e todos são, ao mesmo tempo, exógenos (remetem a um objeto externo para o qual são orientados) e endógenos (imaginados pelo próprio sujeito, que, de maneira reflexiva, constrói a representação desse objeto). (CHARAUDEAU, 2007, s/p).

Observamos, dessa forma, que a mobilização das paixões dos interlocutores é uma estratégia constituinte não apenas dos discursos de Xanana Gusmão, mas do discurso político, em sua acepção mais alargada, pois, conforme esclarece Charaudeau (2008, p. 19): “Todos os grandes políticos disseram, ou deram a entender, que a arte política reside em uma boa gestão das paixões coletivas, isto é, em um ‘sentir com os outros’”. Tal expediente, no caso deste trabalho, conforme pormenorizamos nas análises a seguir, concorre para a mitigação das assimetrias de poder e de representatividade, já que está no cerne do apelo que se faz (ou que se tenta fazer) a um denominador comum à sociedade leste-timorense, como o recurso à mauberização ou a uma origem ancestral comum.

4. *Frames*: o ponto de partida para a análise da identidade de resistência leste-timorense

Apesar de o espectro de abordagem do conceito de *frame* ser bastante eclético, assim como o de identidade, Morato (2010, p. 98) reconhece que há entre as distintas perspectivas um traço comum: “seja qual for o ponto de vista a partir do qual é tomada, a noção de *frame* tem a ver efetivamente com a questão do *conhecimento*.” (itálicos da autora). Todavia, a autora esclarece que, embora a questão do conhecimento seja central, não se trata de considerar os *frames* sob uma concepção essencialmente generalista, já que:

Na realidade, vários são os modelos ou construtos teóricos que têm sido formulados para dar conta, teórica e empiricamente, da forma pela qual os indivíduos constroem (compartilham, modificam, organizam, regulam, representam, justificam, reconhecem) a experiência de conhecimento de mundo: *contexto, prática, sistemas de referência, enquadre, esquema, conhecimento prévio, situação social, script, moldura comunicativa*. Contudo, esses termos, ainda que assemelhados entre si, não tratam exatamente da mesma coisa; *tampouco são a mesma coisa*. (MORATO, 2010, p. 94) (itálicos da autora)

Para nós, interessa a discussão acerca dos *frames* como elemento estruturante dos e estruturado pelos discursos. Dessa forma, não nos propomos a realizar uma descrição exaustiva das diferentes concepções teóricas relativas ao conceito de *frame*, as quais, no limite, convergem para uma concepção mais geral de que os *frames* são utilizados em referência a algum tipo de estrutura que organiza cognitivamente a experiência.

Neste trabalho, propomo-nos a verificar, como a mobilização do *Frame de Guerra* (considerada por nós estratégica) participa da constituição de um projeto identitário de resistência leste-timorense. Para tanto, recuperemos as pesquisas iniciadas por Aquino no final da década de 1980, para quem, uma primeira aproximação aos *frames* permite reconhecê-los como

[...] elementos organizadores da produção discursiva. Funcionam como procedimentos interpretativos. O *frame* diz respeito à representação de qualquer coisa que pode figurar como tópico ou assunto ou referente dentro de uma atividade; corresponde a entidades passíveis de serem evocadas ou referidas nas atividades e representam pessoas, tipos, processos, objetos, conceitos abstratos ou processos que combinem entidades. (AQUINO, 1997, p. 41)

Entendemos, com base nessas considerações iniciais, que uma investigação sobre os *frames* mobilizados pelo produtor do discurso revela, além de seu posicionamento ideológico e do sistema de crenças no qual sua produção discursiva se funda, as estratégias de ordem linguístico-discursivas utilizadas para o convencimento de seu público.

Goffman (2006 [1974]) chama a atenção para o fato de que grande parte dos elementos que contribuem para a construção dos *frames* são dados como pressupostos pelos indivíduos, ou seja, não há reflexão em torno deles – talvez possamos pensar que estejam relacionados mais que a hábitos essencializados pela *práxis*, mas que também façam parte de um sistema de valores e de conhecimentos arraigados em uma

comunidade epistêmica⁶, a qual estabelece a relevância de determinadas formas de interpretação dos fatos em detrimento de outras, impactando, assim, nos modos de ação e de interação dos agentes sociais. Ao considerar os *frames* como produtos da interação, o Goffman (op. cit.) reconhece que as experiências são vulneráveis, sobretudo, em função das diferentes interpretações que podem desencadear. Embora haja um aparato contextual que, na maior parte das vezes, constrange as possibilidades de uma compreensão ambígua, não se pode esperar que todos os participantes envolvidos na interação façam parte da mesma comunidade epistêmica e que ativem os mesmos conhecimentos e emoções diante de uma situação. Por conseguinte, reconhecendo esse entrave, Goffman (op. cit.) elucida que há um conjunto especial de atividades socialmente ritualizadas, cujo propósito é ancorar as ações dos indivíduos, permitindo-lhes uma rápida adequação ao contexto; um exemplo disso é o uso, no âmbito jurídico, do martelo para iniciar e encerrar julgamentos. Uma vez reconhecidas as características daquela atividade, é pressuposto que os indivíduos ativem os *frames* necessários à sua compreensão e também aqueles relativos às expectativas de padrões de comportamento. Ou seja, há, nas sociedades, atividades altamente ritualísticas para as quais os *frames* estão antecipadamente definidos, bastando aos atores sociais, portanto, – se pretenderem realizar interações adequadas – ajustarem-se a eles.

Não podemos desconsiderar, entretanto, que os *frames* são construções sociais e, por isso, passíveis de transformações tanto de ordem sincrônica quanto diacrônica. À medida que as convenções sociais se transformam, há uma influência no modo como as situações passam a ser enquadradas e isso exige uma reconfiguração dos *frames* associados a elas. Nesse sentido, entendemos que essa sensibilidade a mudanças contextuais também interfere na construção das representações que os indivíduos fazem acerca de si mesmos e dos outros, ou seja, na edificação das identidades.

Em suma, entendemos que, independentemente da filiação epistemológica responsável por sua definição, os *frames* fazem parte da vida do ser humano em suas interações cotidianas, pois saber que o comportamento que se tem em uma arquibancada de jogo de futebol é diferente do que é esperado em uma reunião de trabalho, por exemplo, envolve compreender *frames* evocados nas/por essas situações específicas. Desse modo, por estarem diretamente inseridos em processos sociodiscursivos e por serem responsáveis pela ordenação de nossas performances cognitivas, reconhecemos que os *frames* são ideologicamente orientados e podem variar de acordo com cada cultura.

Como produtos culturais, os *frames* também podem ser – e comumente o são – instrumentalizados como parte de projetos argumentativos. Desse modo, compreendemos que distintas abordagens sobre *frames* permitem que se entreveja um viés que os perpassa e que pode muito bem enriquecer nossa

⁶ “Comunidade epistêmica” é uma expressão que tomamos emprestada de van Dijk (2014) e que, em linha gerais, refere-se a comunidades nas quais os vários conhecimentos circulam de forma mais ou menos estável e são compartilhados por diferentes grupos.

concepção, possibilitando procedermos à análise dos processos de construção das identidades lestemorenses ancorados em práticas linguístico-discursivas.

5. Paixão e Guerra: análise do discurso de resistência

No processo de delineamento de nossa metodologia de análise, é relevante elucidar que o *frame* com o qual trabalhamos constitui-se a partir de procedimentos e estratégias cognitivas, linguísticas e discursivas predominantes, mas não exclusivas. Ademais, para procedermos à análise do *Frame* de Guerra, apoiamo-nos na concepção de “cognição política”, cunhada por van Dijk (2008) e que se refere basicamente à aquisição, aos usos e às estruturas de representações mentais sobre situações, eventos atores e grupos políticos. Por meio desses elementos, é possível investigar a organização das crenças políticas; os estereótipos e preconceitos; a identidade de grupos políticos, entre outros tópicos associados às representações da memória e aos processos mentais envolvidos na compreensão e interação políticas. Além disso, respaldamo-nos também no posicionamento de Marcuschi (2007, p. 78), para quem:

A maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva sobre o mundo e de nossa inserção sócio-cognitiva no mundo pelo uso de nossa imaginação em atividades de ‘integração conceitual’, do que simples fruto de procedimentos formais de categorização linguística. O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo construtivo e imaginativo e não de uma identificação de realidades discretas e formalmente determinadas. A primeira consequência disso é a impossibilidade de relação biunívoca entre linguagem e mundo, ou seja, cai por terra a visão representacional de linguagem, tão cara a todos os formalistas. Entra em cena uma continuidade conceitual elaborada com base na diversidade dos esquemas que mapeiam relações cognitivas estáveis.

Por fim, para a consecução de nossos objetivos, destacamos como categoria analítica o *Frame* de Guerra, cujas características constitutivas⁷ são apresentadas a seguir.

Frame de Guerra: neste *frame* estabelece-se fundamentalmente a polarização entre “nós” *versus* “eles”. Trata-se de, discursivamente, construir e disseminar projetos identitários que estejam conformados aos valores ideológicos vigentes no período em que Timor-Leste fora ocupado pela Indonésia. Para tanto, surgem como elementos basilares deste *frame* as nominalizações, materializadas no discurso, sobretudo, pela seleção lexical atinente ao contexto da guerra, seja bélica ou ideologicamente orientada.

Retomando o discurso que compõe o *corpus* desta análise (disponível nos anexos), a título de contextualização, observamos a instauração da perspectiva pessoal discursivamente legitimada no início do pronunciamento, no qual Xanana afirma falar em nome de uma série de grupos e atores sociais como “os membros do Conselho Nacional da Resistência Revolucionária” (l. 9), “todo o pessoal militar e civil”, “as gloriosas Falintil” (l. 10) e o “ mil vezes heróico Povo Maubere” (l. 10). A partir desse procedimento,

⁷ Vale ressaltar que tais definições foram estruturadas a partir da observação pautada no critério da recorrência em um *corpus* mais extenso, utilizado para a composição da tese da qual este artigo deriva.

pragmaticamente, o que se diz assume *status* de consenso, de “verdade”, uma vez que parece se tratar de uma comunicação fruto da deliberação entre todos os membros da sociedade e de que Xanana é tão somente o porta-voz.

Na primeira parte do discurso, voltada a uma retrospectiva, equilibram-se uma perspectiva factualmente distópica relativa às perdas decorrentes da investida indonésia, como se verifica em: “Durante sete longos anos, Timor-Leste foi devastado pelo horror de uma guerra genocida, sustentada pela camarilha sanguinária de Suharto. Por sete anos, o Povo Maubere tem sido dizimado por seus executores indonésios” [l. 18-19], e outra, discursivamente, utópica pautada na exaltação do potencial maubere para resistência e para o sacrifício pela pátria: “O Povo Maubere está política, moral e militarmente preparado para resistir por tanto tempo quanto for preciso para expulsar o ocupante estrangeiro, criminoso e bárbaro de sua terra natal.” [l. 40-41].

Por meio da retomada do passado, apresenta-se um cenário desolador, mas no qual o ímpeto do “Povo Maubere” se destaca e é o responsável por manter acesa a esperança da vitória. Para isso, milhares de heróicos patriotas deram suas vidas e fizeram “ofertas generosas de sangue”. O massacre sofrido pelas forças de defesa ganha outro contorno a partir da instauração da perspectiva de Xanana ao apresentar sua versão do confronto, a qual se materializa pela seleção lexical pautada na construção discursiva de um cenário desolador, revelado sobretudo pelo emprego de sintagmas adjetivais, conforme observamos no excerto a seguir:

(01) Durante sete longos anos, **Timor-Leste foi devastado pelo horror de uma guerra genocida**, sustentada pela camarilha sanguinária de Suharto. Por sete anos, **o Povo Maubere tem sido dizimado por seus executores indonésios**, mas também provou ao mundo sua vontade indomável de derrotar o agressor bárbaro e afirmar seu forte e total repúdio à ocupação militar realizada pelo expansionismo colonial javanês. [l. 18-21]

Desde a entrada em território leste-timorense, a Indonésia teve suas ações caracterizadas pela violência, seja impedindo o uso da língua portuguesa, seja por meio da violação a mulheres e crianças ou à prática de execuções em massa dos prisioneiros de guerra e de seus aliados. Assim, ao construir discursivamente, com o apoio em processos de nominalização, destacadamente os sintagmas nominais adjetivais, a situação como “guerra genocida” (l. 18) Xanana Gusmão associa ao discurso uma perspectiva facilmente comprovável pela observação da realidade externa a ele, mas consideravelmente eficiente na construção do ponto de vista sobre ela. Além disso, o uso da voz passiva na construção do enunciado: “Durante sete longos anos, Timor-Leste foi devastado pelo horror de uma guerra genocida, sustentada pela camarilha sanguinária de Suharto” (l. 18-19) permite-nos reconhecer que Timor-Leste sofre as ações realizadas de forma criminosa por um agente externo, personificado na figura de Suharto (presidente da Indonésia à época de ocupação do território leste-timorense). Dessa forma, é justificável que alguém ou um país, que foi atacado, aja em legítima defesa. Apesar da situação de horror, o povo maubere – originário e proprietário por direito das terras ocupadas –, que vinha sendo sistemática e covardemente dizimado pelos

“executores indonésios”, tem a seu favor uma “vontade indomável de derrotar o agressor bárbaro”, de modo a afirmar seu “total repúdio à ocupação militar realizada pelo expansionismo colonial javanês” (l. 20-21).

Não se trata de negar a derrota, mas de dimensioná-la em plano inferior relativamente à disposição dos leste-timorenses, dos “filhos da terra” de se sacrificarem pela defesa da “querida Pátria”. No limite, a morte pela defesa legítima da terra justifica-se por si só, e consiste em um motivo nobre que se reforça pelo slogan assumido a partir desse momento pelas FALINTIL e com o qual Xanana encerra seus pronunciamentos: “Pátria ou morte”. O posicionamento é claro: não há vida possível fora da Pátria livre.

A “realidade” é reconceptualizada e a inferioridade bélica dos leste-timorenses é compensada pela coragem dos resistentes; sua morte, tal como a dos mártires, está a serviço de uma causa maior: se a pátria é a família, morrer para proteger os “irmãos” e as “irmãs” é naturalmente justificável. Nesse processo, ganham relevo, mais uma vez, os procedimentos de patemização do discurso, caracterizados, por exemplo, pelo emprego de sintagmas nominais adjetivais, conforme observamos nos elementos destacados nos seguintes excertos:

(02) Sob o manto **de sangue que cobre** o solo **sagrado** da nossa **querida** Pátria e sobre as cinzas **dos seus mártires**, o Povo Maubere, sua resistência **armada** e a liderança, depois de um período **difícil** e **doloroso** de campanhas **que destruíram** nossas bases de apoio, voltam a levantar a resistência **armada**. [l. 30-32]

(03) As ações **políticas e militares** da **gloriosa** Falintil contra os **criminosos** soldados de Jacarta os tornam cada vez mais **impotentes**, tornaram-se **uma enorme dor de cabeça** para seus generais. A situação atual é de **instabilidade** para o inimigo e **insegurança** nas aldeias controladas pelo agressor. Esta situação significa que temos desenvolvido uma posição **estratégica de contraofensiva**. [l. 47-50]

O que, à primeira vista, pode sugerir se tratar apenas de um simples ato linguageiro ou demagógico, em termos práticos, revela-se uma estratégia argumentativa fundada na mobilização das paixões do auditório. Ao contrastarmos os fragmentos (02) e (03), observamos que se elabora uma sequência discursiva pautada na categorização, primeiro, da situação em que o país se encontra, após a investida do exército indonésio; depois, da capacidade reativa da luta armada. Todavia, a escolha de determinados elementos para a categorização revela que se trata de um projeto de dizer estruturado na patemização, sobretudo, porque, em (02), por exemplo, Xanana recorre a símbolos do universo cristão: “manto de sangue” (l. 30), “solo sagrado” (l. 30) e “mártires” (l. 30), o qual se tornou fortemente arraigado na sociedade leste-timorense, posteriormente à ocupação indonésia. Ou seja, apela-se à religião, ao sobrenatural, como forma de despertar nos indivíduos uma crença e uma esperança que não poderiam ter outra fonte se não essa, já que a “realidade” revela-se demasiadamente árida. Dessa forma, ao situar os resistentes no plano religioso, Xanana Gusmão atribui-lhes uma identidade que se assemelha a dos mártires das narrativas bíblicas – Jesus, em especial – que sacrificou a própria vida para a salvação de seus pares. A partir da associação promovida pela ativação de um *frame cristão*, procede-se à sacralização do discurso, o que permite a construção de um modelo mental de interpretação dos fatos sob a perspectiva da nobreza da morte, é possível atribuir a eles um contorno positivo, tal como se observa em (03).

Além disso, no excerto (03), a conjugação entre os tempos verbais do modo indicativo (pretérito perfeito e presente), atribui à parte final do discurso uma perspectiva de verdade, de fatos que se podem comprovar e que sugerem uma relação lógica entre si. Assim, devido ao fato de a ação das FALINTIL (apesar das perdas, das mortes e do derramamento de sangue) haverem se tornado um “grande” problema para os indonésios, é possível afirmar (e acreditar) que a resistência é responsável pela criação de um clima de “instabilidade” e de “insegurança” para o “inimigo”. Entretanto, devemos observar que a criação dessa versão dos fatos pauta-se no contraste entre dois campos naturalmente distintos: o *concreto* – caracterizado e comprovado pela destruição do território leste-timorense perpetrada pelo exército indonésio, palpável, portanto; e o *abstrato* – criado pela projeção de uma perspectiva, de um desejo de “instabilidade do inimigo”, impalpável, mas discursivamente construído como verdade na qual todos devem (ou deveriam) crer.

Com base na criação desse modelo mental acerca do conflito, em que a realidade externa surge como menos relevante que o discurso construído sobre ela, o presente é mobilizado, sem que as consequências nefastas do passado sejam desprezadas, como possibilidade de redenção, por meio do martírio daqueles que desejam ver sua pátria livre. Para além da exaltação do patriotismo, o sacrifício converte-se em argumento, pateticamente orientado, sobretudo, porque se funda na nobreza da morte como ato heroico. Nesse sentido, ao localizar o discurso no tempo presente (da enunciação), Xanana conclama a seus apoiadores que não meçam esforços na luta pela libertação nacional, uma vez que isso está fortemente atrelado à expressão de um arraigado sentimento de “magnífico [...] patriotismo e de abnegação dos filhos desta terra, plenamente conscientes de que suas mortes consolidarão nossa macha para a vitória”. [l. 27-29]

O discurso precisa se incumbir de fazer o que uma análise crua da realidade não permitiria: persuadir as pessoas de que a luta era válida e de que, naquele momento, havia concretas chances de vitória contra o inimigo, uma vez que o “o fogo libertador de nossas armas foi reacendido em todo o território e a nossa presença política ampliou-se profundamente nos campos de concentração, garantindo a organização de sólida resistência popular.” [l. 37-38].

Ao acionar uma relação argumentativa de causa-consequência, que ignora a dimensão real das perdas sofridas pelas forças de resistência, Xanana visa a persuadir seus interlocutores à adesão à “realidade” criada em seu discurso, de modo que se desconsiderassem as assimetrias bélicas e que se instaurasse um sentimento de profundo orgulho da pátria que, até então, vinha sendo vitimada por ações de violência injustificáveis, as quais serviram como combustível para que a resistência pudesse se reerguer, tal como a mitológica fênix ressurgida de suas próprias cinzas.

Por meio da construção do objeto de discurso leste-timorenses introduzida desde o início do pronunciamento, chega-se à representação da população como “Povo Maubere” [l. 10], o que é crucial ao projeto identitário delineado a partir daí. O termo “maubere”, de origem autóctone, era usado para designar os povos nativos do território de Timor. Assim, além de marcar posição e oposição relativamente ao outro (quer seja o invasor, quer sejam os leste-timorenses que o apoiam), reforça o sentimento de uma

ancestralidade comum ao povo. Ademais, quando o termo “maubere” é analisado pelo viés etimológico, podemos entender que sua escolha como elemento designativo participa de forma significativa da constituição identitária dos favoráveis à independência. Em Macassae, a palavra maubere é formada por dois radicais: **mau**, que significa “venha”, “junte-se” e **bere**, cujo significado é “grande”, “crescer”, assim, por extensão, este vocábulo pode ser entendido como “juntos somos grandes”. Desse modo, o emprego do termo gentílico “Maubere” – apesar das polêmicas relativas a seu uso –, revela, conforme aponta Mendes (2005), uma estratégia de unificação identitária, que encontrou no nacionalismo um elemento congregador e sintético das diversas identidades, antagônicas, inclusive, existentes no território de Timor-Leste. Trata-se, pois, de um estereótipo fundador a partir do qual se intenta delinear “a” identidade leste-timorense – totalizante e supranacional – em oposição à indonésia.

Considerações finais

Retomando o projeto socioconstrucionista desenvolvido por Moita Lopes (2006), reconhecemos que as identidades são constructos sociais decorrentes de ações discursivas intersubjetivas e que os indivíduos, como usuários da linguagem e engajados em seus discursos, constroem, em circunstâncias sócio-históricas particulares, a si mesmos, os outros e a realidade social em que se inserem. Associada a essa perspectiva subjaz a concepção de que as identidades não são escolhidas pelos sujeitos, mas estão inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas.

A partir da análise realizada neste trabalho, observamos, portanto, que houve, do ponto de vista do orador, um esforço discursivo na construção das identidades dos atores sociais referidos em seu discurso por meio da ativação do *Frame de Guerra*, considerando os aspectos semânticos e cognitivos desencadeados por ele: os leste-timorenses são o Povo Maubere, mártir e resiliente, acossado por um regime cruel, o qual dizima inocentes e cujo agente é construído no discurso como “agressor bárbaro”, “ocupante estrangeiro” e “executor indonésio”. Nesse sentido, ganham relevo as estratégias de patemização como elementos sobre quais também se assenta o discurso de Xanana Gusmão e se instaura a oposição entre um “nós” *versus* um “eles”, permitindo, assim, que se forjasse discursivamente um projeto de identidade de resistência para os leste-timorenses.

Cabe destacar, por fim, que intentamos explicitar, o quanto possível, que a realidade histórica em que o discurso que suportou nossas análises foi pronunciado era explicitamente desfavorável às forças de defesa leste-timorenses, assim, embora Xanana Gusmão discursasse preferencialmente para seus companheiros imediatos de luta, estes estavam dispersos pelo território e, possivelmente, não tinham dimensão da gravidade dos eventos ocorridos em Díli. Em função disso, entendemos que o discurso pronunciado por ele possui um enfoque persuasivo de cerne, uma vez que não se espera, ainda que em contexto de guerra, que a maior parte dos indivíduos, cientes de suas desvantagens em termos de poderio bélico e de contingente,

esteja disposta a sacrificar a própria vida de maneira irrefutável. Nesse caso, o que Xanana Gusmão conclama a seus compatriotas é a morte pela pátria, a exemplo das dos mártires históricos, uma vez que havia outra alternativa ao sacrifício: a rendição aos indonésios. Assim, apelar às paixões: ao sentimento de pertença identitária e de exaltação de uma ancestralidade comum; e construir – discursivamente – um cenário utópico diante de uma realidade distópica conformam as estratégias utilizadas pelo orador para fundamentar seus argumentos e persuadir seu auditório de que a situação em que Timor-Leste estava permitia a assunção de apenas uma das duas posições viáveis e autoexcludentes defendidas pelas FDTL: pátria livre ou morte.

Como citar este capítulo:

MARQUES SILVA, Alexandre. Paixão e Guerra: fundamentos de um projeto identitário de resistência. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 13-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Anexos

Anexo I – Discurso de 13 de outubro de 1982

Mensagem de 13 de outubro de 1982

5 Camaradas, membros do Governo Revolucionário da República Democrática de Timor-Leste, Patriotas de Timor-Leste!

10 Em nome dos membros do Conselho Nacional da Resistência Revolucionária, e de todo o pessoal militar e civil; em nome da gloriosa e heroica Falintil e do – mil vezes heróico – Povo Maubere, eu saúdo, com grande satisfação pessoal e confiança, os membros da Delegação Externa do Governo Revolucionário de República Democrática de Timor-Leste que estão envolvidos na nossa luta, todos os filhos de Timor-Leste, que de longe continuaram a seguir com tristeza e orgulho os feitos heróicos de seus irmãos e irmãs.

15 Temos tomado, de forma decidida, outro grande passo para a vitória do Povo Maubere, uma certa e inevitável vitória enraizada na determinação inabalável do heróico e amado Povo Maubere. Esta vitória resulta do dom sagrado daquelas crianças que deram suas vidas defendendo sua pátria e é cimentado por ofertas generosas de sangue fértil de seus heróis.

20 Durante sete longos anos, Timor-Leste foi devastado pelo horror de uma guerra genocida, sustentada pela camarilha sanguinária de Suharto. Por sete anos, o Povo Maubere tem sido dizimado por seus executores indonésios, mas também provou ao mundo sua vontade indomável de derrotar o agressor bárbaro e afirmar seu forte e total repúdio à ocupação militar realizada pelo expansionismo colonial javanês.

25 Centenas de milhares de patriotas deram suas vidas para a nossa Pátria: a partir dos membros heróicos do sábio, intrépido e glorioso Comitê Central da Fretilin, nomeadamente os nossos companheiros amados, Nicolau Lobato, Mau Lear e Bieky Sahe, guerrilheiros valorosos das Falintil; as dezenas de milhares de quadros da Fretilin formados pelas massas populares: idosos, crianças, mulheres, homens, jovens e adultos que não recusaram os sacrifícios que lhes foram exigidos.

30 Hoje continuamos a testemunhar, nos campos de concentração e nas montanhas de Timor-Leste, magnífico exemplo de patriotismo e abnegação dos filhos desta terra, plenamente conscientes de que suas mortes consolidarão nossa macha para a vitória.

35 Sob o manto de sangue que cobre o solo sagrado da nossa querida Pátria e sobre as cinzas dos seus mártires, o Povo Maubere, sua resistência armada e a liderança, depois de um período difícil e doloroso de campanhas que destruíram nossas bases de apoio, voltam a levantar a resistência armada.

40 Muitos dos melhores filhos de Timor-Leste mantiveram-se resolutos na intenção de lutar até o último homem e superar um período de dois anos de longa e crítica desorganização, vindos de todas as partes do território, reunidos em março de 1981, para a primeira Conferência Nacional. A nação foi reorganizada, as forças de libertação, reestruturadas e uma nova liderança nomeada.

45 Hoje, o fogo libertador de nossas armas foi reacendido em todo o território e a nossa presença política ampliou-se profundamente nos campos de concentração, garantindo a organização de sólida resistência popular. Em resumo, mudaram-se para um novo nível de controle político e militar do país.

O Povo Maubere está política, moral e militarmente preparado para resistir por tanto tempo quanto for preciso para expulsar o ocupante estrangeiro, criminoso e bárbaro de sua terra natal.

50 Os indonésios assassinos, cometendo todo tipo de barbaridades em Timor-Leste, em formas mais abomináveis, não tiveram nenhuma restrição a sua fúria em exterminar o Povo Maubere. O agressor vândalo tenta em vão esconder do mundo milhares de casos de exílio, prisão, tortura, massacre, perseguição e ameaças constantes. No entanto, tudo isto constitui uma prova eloquente da crescente rejeição do novo ocupante da Pátria. A consciência Maubere e seu ódio mortal do inimigo aumentam e consolidam-se à medida que a repressão se intensifica.

55 As ações políticas e militares da gloriosa Falintil contra os criminosos soldados de Jacarta os tornam cada vez mais impotentes, tornaram-se uma enorme dor de cabeça para seus generais. A situação atual é de instabilidade para o inimigo e insegurança nas aldeias controladas pelo agressor. Esta situação significa que temos desenvolvido uma posição estratégica de contraofensiva.

60 Camaradas Membros do Governo Revolucionário da República Democrática do Timor-Leste, Patriotas de Timor-Leste!

55 Nós sabemos o quanto vocês se preocupam com a nossa pátria amada! Nós sabemos o quanto vocês se preocupam com o futuro do nosso amado povo! Seja em países amigos ou estrangeiros, na realização do trabalho da luta ou nas outras circunstâncias, sabemos que seus pensamentos estão conosco, certo de que vocês têm confiança na força vital e inesgotável dos timorenses que encontraram uma nova maneira de lutar por nossa libertação.

60 Agradecemos seus esforços incansáveis na difícil tarefa de mudar a opinião pública mundial a favor da nossa luta. Sabemos de seus esforços para solicitar, a partir de países amigos e dos governos, dos aliados naturais e das nações anticoloniais, dos amantes da paz e do progresso, o apoio necessário para exigir que o governo fantoche de Jacarta implemente as resoluções imediatas da ONU em Timor-Leste. Seguimos, apesar das circunstâncias difíceis da nossa liderança de luta, os seus esforços para garantir e consolidar nossas vitórias no campo diplomático contra o agressor bárbaro.

65 Ombro a ombro. Unidos pela mesma fé na vitória e mesmo objectivo sagrado de libertar a nossa Pátria e pessoas queridas, vamos continuar a realizar as nossas tarefas nas diversas frentes da luta com o aumento do compromisso. Vamos remover todos os obstáculos, superar as cada vez maiores dificuldades e vamos sempre enfrentar novas exigências, porque a luta continua, mais difícil e sem trégua, nas aldeias e montanhas de Timor-Leste e em todas as frentes!

70 Pátria ou morte!
Resistir é vencer!
Presidente do Conselho [CRRN]
Kay Rala Xanana Gusmão
Comandante-em-chefe das Falintil
Sede CRRN em Timor-Leste, 12 out 1982

O silêncio do narrador diante do olhar do cão: mecanismos de apagamento do posicionamento enunciativo em ‘A Caverna’, de Saramago

Alvaro Magalhães Pereira da SILVA¹

Resumo: Com base nas proposições da Teoria Escandinava de Polifonia Linguística (ScaPoLine) e com o apoio do conceito de dimensões interacionais do discurso proposto pela escola de Genebra, o presente artigo debruça-se sobre um pequeno trecho do romance *A Caverna*, de Saramago, para descrever estruturas de gênero e estratégias linguístico-discursivas que permitem ao locutor de um enunciado manter relativa neutralidade em relação a pontos de vista de outros seres discursivos que ele próprio coloca em cena, apagando seu posicionamento ante tais pontos de vista ao fazer emergir no texto a polifonia plena, ou seja, a polifonia conforme concebida por Bakhtin. Do ponto de vista genérico, a análise indicou que contribui para a polifonia plena o fato de o romance narrado em terceira pessoa apresentar narrador e personagem em dimensões interacionais distintas. Na perspectiva discursiva, foi identificada a digressão que tematiza o ponto de vista da personagem como uma estratégia que amplia a autonomia da visão de mundo da personagem. No aspecto linguístico, notou-se que a locução adverbial “apesar de” e o advérbio “não” são utilizados pelo locutor para ao mesmo tempo colocar em cena e negar pontos de vista que contradizem o ponto de vista da personagem.

PALAVRAS-CHAVE: posicionamento enunciativo; polifonia; ScaPoLine; Bakhtin; Saramago

Introdução

O presente artigo pretende analisar mecanismos que, dentro do aparelho formal da enunciação (BENVENISTE, 1989), contribuem para o apagamento do posicionamento enunciativo do locutor do enunciado. Mais precisamente, pretendo descrever os meios pelos quais emerge na enunciação uma forma já bastante observada, embora nem sempre descrita, de apagamento do posicionamento enunciativo. Trata-se do que os autores da Teoria Escandinava de Polifonia Linguística (ScaPoLine)² definem como *polifonia plena* ou *polifonia autêntica* (NØLKE & OLSEN, 2000; FLØTTUM, 2004b)³.

O conceito de *polifonia plena*⁴ corresponde, segundo os autores da escola escandinava, à polifonia concebida por Mikhail Bakhtin em seu estudo sobre a obra de Fiódor Dostoiévski (FLØTTUM, 2004b, p. 152). Bakhtin identifica na literatura de Dostoiévski a autonomia do herói em relação ao autor, que o deixa livre para manifestar seu ponto de vista. Diz Bakhtin:

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade. E-mail: alvaromps2@gmail.com.

² Na segunda parte deste artigo, traço um breve histórico da ScaPoLine.

³ É por considerar, como propõe Teun Van Dijk, que a escolha do tópico de pesquisa científica não é neutra, mas depende do engajamento do pesquisador (VAN DIJK, 2012, p. 15), que decidi redigir este artigo predominantemente na primeira pessoa do singular. De todo modo, ressalto que o que exponho é resultado de um trabalho coletivo de aproximação de conceitos teóricos, discutidos e aplicados, durante minha pesquisa de mestrado.

⁴ Optei neste artigo pela primeira nomenclatura. Creio que o complemento “plena” evite possíveis confusões que poderiam surgir com o complemento “autêntica”, cuja carga semântica é capaz de conduzir à conclusão equivocada de que as demais formas de polifonia não passariam, segundo a ScaPoLine, de simulacros.

estrutura da obra, é como se soasse *ao lado* [grifo original] da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis. (BAKHTIN, 2015, p. 5)

Tal percepção leva o autor à célebre asserção: “Para Dostoievski não importa o que a sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma” (BAKHTIN, 2015, p. 52). Assim, segundo Bakhtin, a personagem dostoievskiana “não é uma imagem objetiva, mas um discurso pleno, uma *voz pura* [grifo original]” do herói sobre si e sobre o mundo (BAKHTIN, 2015, p. 60).

Levando em conta esse fenômeno apontado pelo autor na obra de Dostoievski, minha questão é⁵: se, como diz Émile Benveniste, “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” colocando o “locutor em relação constante e *necessária* [grifo meu] com sua enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 84), que mecanismos enunciativos tornam possível ao locutor de um enunciado deixar de impor seu julgamento sobre o ponto de vista de uma personagem de sua fala, mantendo entre sua visão de mundo e a visão de mundo da personagem uma relação de igualdade?

O objetivo do presente artigo é, portanto, descrever estruturas de gênero⁶ e estratégias linguístico-discursivas que permitem ao locutor de um enunciado manter relativa neutralidade em relação a pontos de vista de outros seres discursivos que ele próprio, locutor, coloca em cena.

Para uma aproximação inicial a essa questão, decidi me debruçar sobre um pequeno trecho do romance *A Caverna*, de José Saramago (SARAMAGO, 2000). Publicada em 2000, dois anos após o autor receber o Nobel de Literatura, a obra relata as transformações no cotidiano de uma família de oleiros, a qual pertence o cão Achado⁷. Em diversas passagens do livro, narrado em terceira pessoa, manifesta-se o ponto de vista do animal diante dos acontecimentos e das ações de seus donos.

Para os propósitos deste artigo, julguei particularmente interessante a obra e o trecho escolhidos, em primeiro lugar, por Saramago, devido ao seu estilo narrativo marcado por digressões, não parecer à primeira vista um representante do romance polifônico inaugurado por Dostoievski – impressão que, a meu ver, desfaz-se diante de um exame mais detalhado, tornando-se as digressões típicas das narrativas criadas pelo autor antes um pilar que um obstáculo na construção da *polifonia plena*. Em segundo lugar, considero que a análise das relações polifônicas ligadas ao ponto de vista de uma personagem não humana, cuja forma de

⁵ É por considerar, como propõe Teun Van Dijk, que a escolha do tópico de pesquisa científica não é neutra, mas depende do engajamento do pesquisador (VAN DIJK, 2012, p. 15), que decidi redigir este artigo predominantemente na primeira pessoa do singular.

⁶ A despeito da definição clássica de gênero proposta por Bakhtin, como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 262), utilizo aqui a conceituação de Kjersti Fløttum: “Um gênero é uma prática discursiva que, por razões históricas e socioculturais, recebeu um nome que pouco a pouco se fixou de forma que os sujeitos falantes têm uma concepção suficientemente clara para poder produzi-lo e interpretá-lo” (FLØTTUM 2004b:151) [Texto original em francês: “Un genre est une pratique discursive, qui, por des raisons historiques et soci-culturelles, a reçu un nom que peu à peu s'est fixé de sorte que les sujets parlantes en ont une conception suffisamment claire pour pouvoir le produire et l'interpréter” (FLØTTUM 2004b:151). Tradução pelo autor deste artigo].

⁷ A personagem Achado teria sido inspirada no cão d'água Camões, que apareceu na casa de Saramago no mesmo dia em que ele recebia o prêmio Camões de Literatura, em 1995, e foi adotado pelo escritor. A revelação consta de texto publicado em 2012 no site oficial de Saramago por Pilar del Río, mulher do escritor, na ocasião da morte do cão. Disponível em <<https://www.josesaramago.org/morreu-camoes-o-cao-que-inspirou-saramago/>>. Acesso em 17 jun. 2017.

pensar distancia-se de certo modo da forma de pensar dos homens, torne mais evidente a construção do herói não como uma imagem objetiva, mas como “resultado definitivo de sua consciência e autoconsciência” (BAKHTIN, 2015, p. 53).

A análise que apresento adiante tem como fundamento teórico os conceitos propostos pelos autores da ScaPoLine, a respeito dos quais faço um breve resumo a seguir, na segunda parte deste artigo. No entanto, para melhor descrever o meio pelo qual o locutor do enunciado analisado, ou seja, o narrador, deixa de impor um ponto de vista hierárquico sobre o ponto de vista do cão, procurei também apoio nas proposições a respeito das dimensões interacionais do discurso desenvolvidas pela escola de Genebra. Tais proposições foram sintetizadas por Marcel Burger no capítulo “La dimension interactionelle” (BURGER, 2001), o quinto da obra *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, organizada por Eddy Roulet, Laurent Filletaz e Anne Grobet (ROULET et al., 2001). Detalho o modelo da escola de Genebra na terceira parte deste artigo, dedicada à análise do *corpus*.

Antes de passar à fundamentação teórica, vale destacar que, embora as escolas escandinava e genebrense possuam concepções diferentes – e sob certos aspectos, antagônicas – de polifonia⁸, o quadro interacional desenvolvido pelos pesquisadores suíços não possui, internamente, relação com o conceito de polifonia, podendo, a meu ver, contribuir para uma análise scapoline⁹ de relações polifônicas sem que a sua utilização conduza a paradoxos.

1. Considerações teóricas: a ScaPoLine

Encabeçados por Henning Nølke, da Universidade de Aarhus, os autores da ScaPoLine procuram desenvolver uma teoria a respeito da manifestação do ponto de vista de outrem na fala que, se por um lado tem como objeto as restrições que a língua impõe à interpretação polifônica dos enunciados, por outro se estende ao nível discursivo, permitindo relacionar os seres do discurso com atores sociais.

⁸ A diferença fundamental entre a teoria genebrense e a escandinava é que os pesquisadores suíços restringem a noção de polifonia às vozes de locutores reais ou representados em um enunciado, enquanto os autores da ScaPoLine admitem a existência de pontos de vista relacionados a seres discursivos não explicitados na enunciação. Ambas as escolas descendem das proposições de Oswald Ducrot (DUCROT, 1980; DUCROT, 1987), mas, enquanto Genebra não invoca o conceito de *enunciador* do pesquisador francês, os escandinavos o remodelaram e o rebatizaram como *fonte do ponto de vista*. Na obra *O Dizer e o Dito*, publicada originalmente em 1984 e traduzida para o português três anos depois, Ducrot contesta o pressuposto da unicidade do sujeito falante e, influenciado pelo trabalho de Gérard Genette (GENETTE, 1972), propõe distinção entre *locutor* e *enunciador*. A respeito do *locutor*, Ducrot afirma: “Por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado” (DUCROT, 1987, p. 182). Após observar que, dentro de um discurso, é frequente que se encontre a voz de alguém que não tenha as propriedades atribuídas ao *locutor*, o autor define o conceito de *enunciador* como seres que se expressam por meio da enunciação, sem que necessariamente se atribua a eles palavras precisas: “Se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras” (DUCROT, 1987, p. 192).

⁹ Embora o termo ScaPoLine tenha sido cunhado como substantivo para designar a teoria escandinava, seus autores também o utilizam como adjetivo para se referirem às análises empreendidas com base no aparato teórico desenvolvido por eles. Aqui, assim como no título deste artigo, utilizo desta forma a palavra.

Embora Nølke já abordasse questões ligadas à polifonia desde meados dos anos 1990 (NØLKE 1993; NØLKE 1994), o grupo de estudos que deu origem à ScaPoLine teve início em 1999. Os resultados das discussões foram publicados, até 2004, na revista *Polyphonie: linguistique et littéraire*. Ainda em 2004, Nølke, Kjersti Fløttum e Coco Norén organizaram a obra *ScaPoLine: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique* (NØLKE et al., 2004a), que sintetizava o estado da arte da teoria escandinava até então. No livro de 2004, Nølke, Fløttum e Norén definem da seguinte maneira o objetivo da escola escandinava:

[...] se a ScaPoLine é uma teoria estritamente linguística na medida em que seu objeto de estudo é a língua, seu objetivo último é prever e explicar as interpretações resultantes dos enunciados e dos textos. Mais precisamente, seu objetivo é especificar as restrições propriamente linguísticas que a língua impõe aos aspectos polifônicos associados à interpretação. (NØLKE et al., 2004b, p. 17).

No quadro teórico da ScaPoLine, a configuração polifônica – fato observável cujo aspecto é restringido pelas instruções linguísticas da estrutura polifônica (estrutura-p) – é constituída por quatro componentes (NØLKE et al., 2004b; NØLKE, 2009a; NØLKE, 2013): (a) LOC: locutor-enquanto-construtor¹⁰, responsável pela enunciação; (b) PDV: ponto de vista, conteúdo semântico sustentado por uma fonte¹¹; (c) Ê-D: ser discursivo, capaz de saturar a fonte; (d) ELO: ligação enunciativa, que relaciona Ê-D e PDV¹².

A respeito de LOC, Nølke, Fløttum e Norén afirmam:

LOC está sempre presente na configuração na medida em que é ele que é o construtor do sentido. [...] Sua propriedade essencial e constitutiva é, entretanto, a de ser autor da enunciação, vista como um acontecimento histórico associado a uma situação enunciativa e todas suas implicações. Para empregar uma vez mais a bem conhecida metáfora teatral, pode-se dizer que cada enunciado é um drama em que LOC é às vezes o autor e o diretor. LOC comunica, então, através dos atores que ele dirige. Ele mesmo nunca entra em cena, mas pode fazer um ator falar em seu nome¹³. (NØLKE et al., 2004b, p. 31)

Os atores a que o trecho acima se refere são os Ê-Ds, ligados aos PDVs por diferentes tipos de ELOs. De acordo com a ScaPoLine, o PDV pode ser definido sob a seguinte fórmula geral (NØLKE et al., 2004b; NØLKE, 2009a; NØLKE, 2013):

[X] (JULGA (p)

Onde “X” representa uma fonte; “JULGA” representa um julgamento; e “p” representa um conteúdo proposicional. A ScaPoLine propõe uma subdivisão do PDV em três tipos (NØLKE et al., 2004b; NØLKE, 2009a; NØLKE, 2013): (a) simples; (b) complexo hierárquico; e (c) complexo relacional.

¹⁰ Em francês, “locuteur-en-tant-que-constructeur” (NØLKE et al., 2004, p. 30).

¹¹ Nølke, Fløttum e Norén associam a fonte ao conceito de enunciadador de Ducrot (NØLKE et al., 2004, p. 30).

¹² Mantivemos a origem francesa da sigla Ê-D (être-discursive) e LOC (locuteur-en-tant-que-constructeur) para facilitar o diálogo com os textos originais da ScaPoLine.

¹³ Texto original em francês: “LOC est toujours présent dans la configuration dans la mesure où c'est lui qui est constructeur du sens. [...] Sa propriété essentielle et constitutive est cependant celle d'être auteur de l'enonciation, vue comme un événement historique associé à une situation énonciative avec tout ce que cela implique. Pour employer une fois de plus la métaphore théâtrale bien connue, on peut dire que chaque énoncé est un drame dont LOC est à la fois l'auteur et le metteur en scène. LOC communique donc à travers des acteurs qu'il met en scène. Il n'entre jamais lui-même en scène, mais il peut faire parler un acteur en son nom”. (NØLKE et al., 2004, p. 31). Tradução pelo autor deste artigo.

De acordo com a teoria escandinava, o PDV simples é independente de outros PDVs do mesmo enunciado. Ele é constituído de um conteúdo e de um julgamento sobre esse conteúdo. Por default, o julgamento que a fonte lança sobre o conteúdo proposicional de um PDV simples é: “é verdadeiro que” (NØLKE et al., 2004b, p. 33). Já o PDV hierárquico, segundo a ScaPoLine, é aquele que julga outro PDV (NØLKE, 2009a; NØLKE, 2013). O julgamento de um PDV hierárquico sobre outro PDV varia em uma escala de probabilidades que parte de “é falso que” até “é verdadeiro que”. Quanto ao PDV relacional, a teoria escandinava afirma que esse segundo tipo de PDV complexo conecta PDVs simples ou hierárquicos entre si. Linguisticamente, o PDV relacional é marcado pela presença, na estrutura-p, de conectores pragmáticos (NØLKE, 2004, p. 85).

Já os Ê-Ds são, para a ScaPoLine, como personagens construídos por LOC no enunciado capazes de saturar a fonte de um PDV. De acordo com a teoria escandinava, os Ê-Ds podem ser subdivididos em três tipos (NØLKE et al., 2004b; NØLKE, 2009a; NØLKE, 2013): (a) Ê-Ds de primeira pessoa: imagens que LOC constrói de si mesmo no enunciado; (b) Ê-Ds de segunda pessoa: imagens do alocutário, chamados pela ScaPoLine de ALLOC, construídas por LOC no enunciado; (c) Ê-Ds de terceira pessoa: imagens de terceiros, também construídas por LOC.

Ainda dentro do quadro teórico da ScaPoLine, o elo enunciativo se apresenta como componente de ligação entre um Ê-D e um PDV. São os elos que indicam o posicionamento enunciativo dos vários Ê-Ds em relação aos PDVs expressos na configuração polifônica (NØLKE et al., 2004b, p. 43). A teoria escandinava apresenta dois tipos fundamentais de elos (NØLKE et al., 2004b; NØLKE, 2009a; NØLKE, 2013): (a) elo de responsabilidade; e (b) elo de não-responsabilidade. Em relação ao elo de responsabilidade, NØlke, Fløttum e Norén afirmam:

O elo de responsabilidade é de longe o mais importante para a análise polifônica. A justificativa desse postulado reside no fato de que para cada PDV deve-se se questionar: “quem é responsável por ele?” A determinação dos elos faz parte dos princípios gerais que dirigem o processo de interpretação. A noção de “ser responsável por” [...] significa “ser a fonte de”.¹⁴ (NØLKE et al., 2004b, p. 44)

O primeiro princípio proposto pela ScaPoLine a respeito dos elos enunciativos é que “um Ê-D é responsável por um PDV se e somente se esse Ê-D for a fonte do PDV”¹⁵ (NØLKE et al., 2004b, p. 44).

Já os elos de não-responsabilidade são subdivididos em duas subcategorias: (i) elo de não-responsabilidade refutativo; e (ii) elo de não-responsabilidade não-refutativo. Em 2013, NØlke expõe as consequências da presença de cada subtipo de elo:

¹⁴ Texto original em francês: “Le lien de responsabilité est de loin le plus important pour l'analyse polyphonique. La justification de ce postulat réside dans le fait que pour chaque pdv on doit se poser la question 'qui en est responsable?' La détermination des liens fait partie des principes généraux qui dirigent le processus d'interprétation. La notion 'être responsable de' [...] signifie 'être la source de'” (NØLKE et al., 2004b, p. 44). Tradução pelo autor deste artigo.

¹⁵ Texto original em francês: “Un ê-d est responsable de pdv si e seulement si cet ê-d est la source de pdv” (NØLKE et al., 2004b, p. 44). Tradução pelo autor deste artigo.

Se X estabelece um elo refutativo sobre PDV_i, isso significa que: o conteúdo proposicional do PDV_i (se houver um) é falso para X; se PDV_i não for integrado por um conteúdo proposicional, X considera que esse PDV está errado. Se X não assume a responsabilidade pelo PDV_i, nem refuta o PDV_i, ele manifesta um acordo em certo grau. Esse grau pode variar e parece provável que os elos de não-responsabilidade e de não-refutação se organizam sobre uma escala partindo dos elos que são muito próximos da refutação e orientados para os elos de concordância forte. Diferentes elementos linguísticos parecem suscetíveis de indicar a localização de um determinado elo nessa escala.¹⁶ (NØLKE, 2013, p. 150)

A ScaPoLine considera que, por default, I₀ é responsável por ao menos um PDV (NØLKE et al., 2004b, p. 51; FLØTTUM, 2004a, p. 105). A escola escandinava ainda propõe, como um segundo princípio ligado aos elos enunciativos que, “para todo PDV do qual I₀ não é responsável, o intérprete tende a estabelecer um elo de não-responsabilidade específico entre I₀ e o PDV em questão”¹⁷ (NØLKE et al., 2004b, p. 45).

Os elementos da configuração polifônica, segundo a teoria escandinava, referem-se a fenômenos presentes na enunciação. A partir dela, no entanto, os autores da ScaPoLine propõem uma extensão da análise ao nível discursivo. A esse respeito, diz Fløttum: “Considerando nosso ponto de partida na estrutura-p, passamos primeiro à configuração, que serve de ponte às análises textuais, para em seguida passar às análises propriamente discursivas, considerando o contexto na qual a obra em questão é produzida”¹⁸ (FLØTTUM, 2004a, p. 99). Na análise discursiva das relações polifônicas, segundo a ScaPoLine, procura-se relacionar os diversos Ê-Ds a seres reais – ou ficcionais, em casos de obras de ficção – a fim de chegar a um sentido global potencial do texto (FLØTTUM, 2004a, p. 101).

2. Análise do corpus

O *corpus* selecionado para este artigo consta do seguinte trecho de *A Caverna*, de Saramago:

Apesar de estar aqui [na casa dos Algores] há poucos dias, [o cão Achado] não tem dúvidas de que a casa dos donos é a sua casa, mas o seu sentido de propriedade, por incipiente, ainda não o autoriza a dizer, olhando em redor, Tudo isto é meu. Aliás, um cão, seja qual for o tamanho, a raça e o carácter, jamais se atreveria a pronunciar palavras tão brutalmente possessivas, diria, quando muito, Tudo isto é nosso, e ainda assim, revertendo ao caso particular destes oleiros e dos seus bens móveis e imóveis, o cão Achado nem daqui a dez anos será capaz de ver-se a si mesmo como terceiro proprietário. O máximo a que talvez consiga chegar quando for cão velho é ao obscuro e vago sentimento de participar em algo arriscadamente complexo e, por assim dizer, de escorregadias significações, um todo feito de partes em que cada uma é, ao mesmo tempo, a parte que é e o todo de que faz parte. Ideias aventureiras como esta, que o cérebro humano, grosso modo, é mais ou menos capaz de conceber, mas que logo tem uma enorme dificuldade em trocar por miúdos, são o pão nosso de cada dia nas diferentes nações caninas, quer de um ponto de vista meramente teórico quer no que se refere às suas consequências práticas. (SARAMAGO, 2000, pp. 85-86)

¹⁶ Texto original em francês: “Si X engage un lien réfutatif envers pdvi, cela signifie que: le contenu propositionnel de pdvi (s’il y en a un) est faux pour X; si pdvi n’apporte pas de contenu propositionnel, X considère que ce pdv est erroné. Si X n’assume la responsabilité de pdvi ni ne réfute pdvi il l’accorde à un certain degré. Ce degré peut varier et il semble probable que les liens de non-responsabilité et de non-réfutation s’organisent sur une échelle partant des liens qui sont tout près de la réfutation et orientée vers les liens d’accord fort. Différents éléments linguistiques semblent susceptibles d’indiquer l’emplacement d’un lien donné sur cette échelle” (NØLKE 2013, p. 150). Tradução pelo autor deste artigo.

¹⁷ Texto original em francês: “Pour tout pdv, dont I₀ n’est pas responsable, l’interpréteur tend à établir un lien de non-responsabilité spécifié entre I₀ et pdv en l’occurrence” (NØLKE et al., 2004b, p. 45). Tradução pelo autor deste artigo.

¹⁸ Texto original em francês: “En prenant notre point de départ dans la structure-p, nous passons d’abord à la configuration, qui sert de pont aux analyses textuelles, pour ensuite passer aux analyses proprement discursives, tenant compte du contexte dans lequel l’œuvre en question est produite.” (FLØTTUM, 2004, p. 99). Tradução pelo autor deste artigo.

Não me deterei sobre o trecho todo, mas apenas a seu princípio. De toda forma, considero relevante a observação de passagem em sua totalidade, já que as partes subsequentes ao segmento que me proponho a analisar aparentemente reforçam os resultados da análise. O *corpus* propriamente dito deste artigo será constituído somente pelo seguinte enunciado¹⁹:

Apesar de estar aqui [na casa dos Algores] há poucos dias, [o cão Achado] não tem dúvidas de que a casa dos donos é a sua casa [...] (SARAMAGO, 2000, p. 85)

Princípio a análise por um fragmento ainda menor, de onde conseguimos extrair o PDV de Achado:

[...] [o cão Achado] não tem dúvidas de que a casa dos donos é a sua casa [...] (SARAMAGO, 2000, p. 85)

No fragmento, podemos inicialmente identificar o conteúdo proposicional p_1 :

p_1 : “A casa dos Algores é a casa do cão Achado”

Ligado a esse conteúdo, há um PDV simples, cujo julgamento, por default, é “é verdadeiro que” e cujo Ê-D que satura a fonte é um terceiro, x_t :

PDV_1 : [x_t] (VERDADEIRO (p_1))

Discursivamente, x_t identifica-se com Achado. Assim, chegamos à descrição do PDV do cão:

PDV_1 : [*Achado*] (VERDADEIRO (p_1))

Ou seja, LOC atribui a um terceiro x_t , identificado com o cão Achado, o ponto de vista que considera verdadeiro o conteúdo “A casa dos Algores é a casa do cão Achado”.

Poderíamos, a partir de uma interpretação por default, considerar que, sobreposto ao PDV_1 , deva haver um PDV_2 , cuja fonte é o locutor do enunciado, l_0 . Sem que haja, na estrutura-p, marcas linguísticas do posicionamento do locutor, o julgamento que integra o PDV_2 seria “é possível que”. Ou seja, l_0 tem o PDV_1 como hipótese:

PDV_2 : [l_0] (POSSÍVEL (PDV_1))

Discursivamente, l_0 estaria identificado com o narrador do romance. De onde teríamos:

PDV_2 : [*Narrador*] (POSSÍVEL (PDV_1))

Dessa forma, a descrição das relações polifônicas do enunciado apresentaria um quadro clássico, em que o PDV de l_0 aparece no mais alto nível hierárquico. No entanto, essa interpretação soa um tanto forçada: se é certo que, dentro do quadro teórico da ScaPoline, o PDV_2 está previsto, é menos certo que, empiricamente, ele se manifeste. Que mecanismos enunciativos empalidecem tal PDV a ponto de podermos considerar que ele inexistente? Aqui, chegamos à questão central deste artigo. Para responde-la de modo

¹⁹ Se considerarmos a definição de enunciado de Ducrot como uma sucessão de escolhas do sujeito falante que guarda simultaneamente as condições de coesão e de independência (DUCROT, 1987, pp. 164-166), eu diria, para ser exato, que o *corpus* deste artigo é um fragmento de enunciado. Sua totalidade seria composta por toda a primeira frase do trecho: “Apesar de estar aqui [na casa dos Algores] há poucos dias, [o cão Achado] não tem dúvidas de que a casa dos donos é a sua casa, mas o seu sentido de propriedade, por incipiente, ainda não o autoriza a dizer, olhando em redor, Tudo isto é meu” (SARAMAGO, 2001, p. 85). Creio, porém, que o fragmento que compõe o *corpus* já é suficientemente complexo para a abordagem proposta. Por isso, não irei além.

satisfatório, é necessário levar a análise um pouco mais adiante. As relações polifônicas postas em cena no fragmento, não se esgotam nos dois PDVs descritos até o momento. Ao nos debruçarmos novamente sobre o trecho, encontramos algo aparentemente não previsto na teoria escandinava: o PDV₁, cuja fonte é saturada por um Ê-D identificado com Achado, é também parte integrante de um segundo conteúdo proposicional:

p_2 : “Achado tem dúvidas de PDV₁”

Na estrutura-p, o advérbio “não” indica a presença de dois PDVs. O primeiro deles, PDV₃, ligado diretamente a p_2 , é um PDV simples, cuja o julgamento é por default “é verdadeiro que” e cuja fonte, por ora, considerarei indeterminada. Sobre esse PDV, sobrepõem-se o PDV₄, cujo julgamento podemos concluir (com base na negação posta em cena pelo advérbio “não”) que é “é falso que” e cuja fonte é o locutor do enunciado, l_0 . De onde temos:

PDV₃ : [fonte₃] (VERDADEIRO (p_2))

PDV₄ : [l_0] (FALSO (PDV₃))

Discursivamente, l_0 identifica-se com o narrador do romance:

PDV₃ : [fonte₃] (VERDADEIRO (p_2))

PDV₄ : [Narrador] (FALSO (PDV₃))

Ou seja, o locutor do enunciado, l_0 , identificado com o narrador do romance, considera falso o ponto de vista segundo o qual é verdadeiro o conteúdo proposicional que assegura que “Achado tem dúvidas de PDV₁”.

É interessante notar aqui que não é propriamente Achado que é objeto do ponto de vista do narrador, mas sim o discurso de Achado. O fato do PDV de Achado ser tematizado, ou seja, tornar-se parte integrante de um conteúdo proposicional sobre o qual o narrador lança seu julgamento, indica que não importa ao narrador Achado como ser no mundo, mas a visão de mundo de Achado. Eis aqui uma característica da *polifonia plena*.

Assim, ao tematizar PDV₁, LOC, se não anula por completo PDV₂ (PDV inferido por uma interpretação por default), ao menos parece lançá-lo a uma posição periférica no enunciado. Isso se tornará mais claro ao prosseguirmos a análise. Tomemos, então, o trecho desde seu início:

Apesar de estar aqui [na casa dos Algores] há poucos dias, [o cão Achado] não tem dúvidas de que a casa dos donos é a sua casa [...] (SARAMAGO, 2000, p. 85)

Aqui, um novo conteúdo proposicional, p_3 , apresenta-se:

p_3 : “Achado está há poucos dias na casa dos Algores”

Ligado a p_3 , há um PDV simples, cujo julgamento por default é “é verdadeiro que” e cuja fonte é l_0 , identificado discursivamente com o narrador:

PDV₅ : [Narrador] (VERDADEIRO (p_3))

Já a locução adverbial “apesar de”, presente na estrutura-p, atua como um conector pragmático, indicando a presença de mais dois PDVs. O primeiro deles é um PDV relacional, PDV₆, que põe em conexão PDV₅ e PDV₃ e cuja fonte é diferente de I₀:

PDV₆ : [fonte₆] (VERDADEIRO (se PDV₅ então PDV₃))²⁰
Sendo fonte₆ ≠ I₀

Ou seja, a locução adverbial “apesar de” indica uma relação lógica, cuja premissa é PDV₅, que julga verdadeiro p₃ (“Achado está há poucos dias na casa dos Algores”), e a conclusão é PDV₃, que julga verdadeiro p₂ (“Achado tem dúvidas de PDV₁”). Sendo PDV₃ o resultado da relação lógica que integra PDV₆, podemos dizer que a fonte₆ se identifica com a fonte₃. De onde temos:

PDV₆ : [fonte₃] (VERDADEIRO (se PDV₅ então PDV₃))
Sendo fonte₃ ≠ I₀

O segundo PDV que podemos inferir a partir da presença da locução adverbial “apesar de” na estrutura-p é um PDV hierárquico, PDV₇, sobreposto a PDV₆, cuja fonte é o locutor do enunciado, I₀, identificado discursivamente com o narrador, e cujo julgamento é “é falso que”:

PDV₇ : [Narrador] (FALSO (PDV₆))

Para chegarmos a descrição completa das relações polifônicas do enunciado, resta determinar o Ê-D que satura a fonte₃. Aqui, buscarei apoio no conceito de dimensões interacionais do discurso proposto pela escola de Genebra.

Burger define interação de acordo com a proposta de Erving Goffman²¹ como “toda ocasião em que um indivíduo entra em contato com a resposta de um outro, seja por meio de copresença física, de ligação telefônica ou de troca de carta”²² (GOFFMAN, 1983, p. 6). O autor belga afirma que uma interação supõe minimamente dois polos, ou seja, ao menos dois interactantes, e que a materialidade da interação assume um papel relevante na constituição do tipo de relação entre eles. Diz Burger:

Toda interação se estabelece, com efeito, por meio de um canal, dispõe os interactantes uns em relação aos outros dentro do tempo e do espaço, e define suas possibilidades de agir e de retroagir. A base material da interação determina assim sensivelmente a organização do discurso.²³ (BURGER, 2001, p. 139)

O autor identifica três parâmetros da materialidade de uma interação: o *canal* (oral, escrito, visual etc), o *modo* (ligado à copresença espacial e temporal dos interactantes) e a *ligação*²⁴ (reciprocidade ou não-

²⁰ O PDV₆ aproxima-se da forma dos *topoi*, definidos por Anscombre e Ducrot como “crenças apresentadas como comuns a certa coletividade da qual ao menos fazem parte o locutor e seu alocutário” (ANSCOMBRE & DUCROT, 1994, p. 218). A ScaPoLine adota o conceito, embora considere que os *topoi* não são necessariamente graduais, como propõem os autores da teoria da Argumentação na Língua (ADL).

²¹ No texto original de Goffman, o termo, em inglês, é “contact” (GOFFMAN, 1983), traduzido para o francês na obra de Burger como “interaction” (BURGER, 2001).

²² Texto original em inglês: “[...] any occasion when an individual comes into an other's response presence, whether through physical copresence, telephonic connection or letter Exchange” (GOFFMAN, 1983, p. 6). Tradução pelo autor deste artigo.

²³ Texto original em francês: “Toute interaction s'établit en effet via un canal, dispose les interactants les uns par rapport aux autres dans le temps et dans l'espace, et définit leurs possibilités d'agir e de rétro-agir. L'ancrage matériel de l'interaction détermine ainsi sensiblement l'organisation des discours” (BURGER, 2001, p. 139). Tradução pelo autor deste artigo.

²⁴ Em francês, “lien”. Optei por traduzir o termo como “ligação”, e não como “elo”, para não o confundir com o conceito de elo enunciativo proposto pela ScaPoLine.

reciprocidade entre os interactantes) (BURGER, 2001, p. 141). Burger cita o exemplo da conversa telefônica, em que os interactantes inserem-se em uma interação na qual o *canal* é oral, o *modo* implica na copresença temporal e distância espacial e a *ligação* entre eles é de reciprocidade.

O autor, então, prossegue: “Uma interação não se limita obrigatoriamente a apenas um nível.”²⁵ (BURGER, 2001, p. 145). O romance narrado em terceira pessoa é citado por Burger como um exemplo de discurso que comporta diversos níveis interacionais:

Um romance resulta [...] da combinação de três níveis materiais embutidos uns nos outros: a materialidade do diálogo entre as personagens, a materialidade da narrativa empreendida por um narrador, e enfim a materialidade do livro impresso que coloca o autor e seu editor frente a um público leitor.²⁶ (BURGER, 2001, p. 156)

Burger propõe, então, o seguinte quadro dos níveis de interação de um romance²⁷:

Quadro 1 – Níveis de interação romanesca

escritor <romancista>	gestualizador <narrador>	interlocutor <personagem> - oral - copresença espaço-temporal - reciprocidade <DIÁLOGO ROMANESCO>	interlocutor <personagem>	receptor <narratário>	leitor <público leitor>
		- escrito - distância espaço-temporal - não-reciprocidade		<NARRATIVA>	
		- escrito - distância espaço-temporal - não-reciprocidade			<ROMANCE>

Fonte: Burger, 2001, p. 157. Tradução pelo autor deste artigo.

Com base no quadro de Burger, podemos dizer que as personagens do romance narrado em terceira pessoa, como parte integrante da diegese²⁸, interagem com outras personagens, enquanto o narrador, extradiegético, interage com o narratário. Já o autor e os editores do livro entram em interação com o público leitor. A partir dessa constatação, e voltando à análise do enunciado sobre o qual me debruço, pode-se inferir que a fonte₃ é um terceiro coletivo heterogêneo do qual faz parte o alocutário, A, identificado discursivamente com o narratário²⁹. Com isso, creio que é possível propor uma descrição das relações polifônicas do enunciado dividida em dois níveis:

²⁵ Texto original em francês: “Une interaction ne se limite pas obligatoirement à un seul niveau” (BURGER, 2001, p. 145). Tradução pelo autor deste artigo.

²⁶ Texto original em francês: “Un roman résulte [...] de la combinaison de trois niveaux matériels emboîtés les uns dans les autres: la matérialité du dialogue entre les personnages, celle du récit pris en charge par un narrateur, et enfin celle du livre imprimé qui engage l'auteur et son éditeur à un lectorat” (BURGER, 2001, p. 145).

²⁷ Burger refere-se especificamente ao romance de aventura, mas creio que é possível estendê-lo para romances com outras temáticas, como é o caso de *A Caverna*, de Saramago.

²⁸ Utilizo aqui o termo diegese conforme proposto por Étienne Souriau: “[...] tudo aquilo que pertence [...] à história contada, ao mundo suposto ou proposto pela ficção [...]” (SOURIAU, 1953, p. 7).

²⁹ Entendo aqui por narratário não o leitor do livro, mas um ser abstrato ao qual o narrador se dirige.

Quadro 2 – Descrição das relações polifônicas do enunciado

Apesar de estar aqui [na casa dos Algores] há poucos dias, [o cão Achado] não tem dúvidas de que a casa dos donos é a sua casa [...] (SARAMAGO, 2000, p. 85)	
RELAÇÕES POLIFÔNICAS NO NÍVEL INTERACIONAL DA DIEGESE: p_1 : “A casa dos Algores é a casa do cão Achado” PDV ₁ : [Achado] (VERDADEIRO (p_1)) PDV ₂ : [Narrador] (POSSÍVEL (PDV ₁)) [apagado]	LAÇÕES POLIFÔNICAS NO NÍVEL INTERACIONAL EXTRADIEGÉTICO: p_2 : “Achado tem dúvidas de PDV ₁ ” p_3 : “Achado está há poucos dias na casa dos Algores” PDV ₃ : [Coletivo+Narratário] (VERDADEIRO (p_2)) PDV ₄ : [Narrador] (FALSO (PDV ₃)) PDV ₅ : [Narrador] (VERDADEIRO (p_3)) PDV ₆ : [Coletivo+Narratário] (VERD. (se PDV ₅ então PDV ₃)) PDV ₇ : [Narrador] (FALSO (PDV ₆))

Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo.

No nível interacional diegético está o ponto de vista de Achado (PDV₁). Se aqui aparece também o ponto de vista do narrador (PDV₂), sobreposto ao ponto de vista do cão, é apenas por conta de uma interpretação por default (segundo a qual há sempre um PDV do locutor hierarquicamente sobreposto aos demais PDVs postos em cena no enunciado). Mas, na estrutura-p, não há marca linguística desse ponto de vista. Cabe perguntar, então, se o fato de o locutor (identificado com o narrador) e o terceiro em questão (identificado com Achado) pertencerem a níveis interacionais distintos, não anula essa interpretação por default. Trata-se de uma questão difícil de se resolver a partir de um *corpus* mínimo como o deste artigo. No entanto, creio que é possível dizer que, ao menos no enunciado analisado, o modo como se estruturam os níveis interacionais no gênero romance, aliado à ausência de marcas linguísticas, enfraquece sensivelmente essa interpretação, a ponto de podermos considerar que PDV₂ apaga-se, apagando-se, conseqüentemente, o elo enunciativo que define o posicionamento do narrador em relação ao PDV₁.

No nível interacional extradiegético, notamos um jogo de argumentação e contra-argumentação entre narratário e narrador sobre a possibilidade de Achado ter o ponto de vista que, na diegese, de fato tem. Em linhas gerais, o narrador antecipa-se a um possível raciocínio do narratário – segundo o qual, se “Achado está há poucos dias na casa dos Algores”, então “Achado tem dúvidas de PDV₁” – para negá-lo duas vezes: tanto o raciocínio lógico (representado por PDV₆) como isoladamente a conclusão (representada por PDV₃) são negados (negativas representadas, respectivamente, no PDV₇ e no PDV₄). Assim, a digressão típica de romances de Saramago, em que a diegese é deixada momentaneamente de lado e o ponto de vista da personagem é tematizado, apresenta-se, no enunciado analisado, como uma estratégia discursiva que reforça a interpretação de que não interessa ao narrador discutir se Achado tem ou não razão ao considerar verdadeiro que “A casa dos Algores é a casa do cão Achado”, mas, isto sim, convencer o narratário de que é

verossímil que Achado sustente seu ponto de vista, seja ele qual for. Dessa forma, novamente se torna pálida a existência de PDV₂ (presente no nível interacional diegético), corroborando a *polifonia plena*.

Com efeito, a negação de lógicas externas à visão de mundo da personagem é um pressuposto da polifonia concebida por Bakhtin. Diz o autor: “A verossimilhança da personagem é, para Dostoievski, a verossimilhança de seu discurso interior sobre si mesma em toda a sua pureza, mas para ouvi-lo e mostrá-lo, para inseri-lo no campo de visão de outra criatura torna-se necessário violar as leis desse campo de visão” (BAKHTIN, 2015, p. 61).

Do ponto de vista linguístico, o advérbio “não” e a locução adverbial “apesar de” são a base material da qual se utiliza o narrador para colocar em cena e ao mesmo tempo negar a visão de mundo do narratário, tanto em sua forma conclusiva como em sua forma argumentativa. Se prosseguíssemos a análise, veríamos que logo após o trecho analisado há dois novos advérbios – “mas” e, novamente, “não” – utilizados pelo narrador para mais uma vez quebrar as leis do campo de visão do narratário: já convencido de que a personagem crê que “A casa dos Algores é a casa do cão Achado”, o narratário poderia concluir que o cão dirá “Tudo isto é meu” – fato negado pelo narrador. A narrativa torna-se, então, uma sequência argumentativa destinada a romper pressupostos para que a visão de mundo da personagem se imponha. A análise desse novo segmento, no entanto, está além dos propósitos deste artigo.

Considerações finais

Neste artigo, procurei, com base nas proposições da ScaPoLine e apoiado no conceito das dimensões interacionais do discurso proposto pela escola de Genebra, esboçar respostas à seguinte questão: que mecanismos enunciativos tornam possível o locutor de um enunciado deixar de impor seu julgamento sobre o ponto de vista de uma personagem de sua fala, mantendo entre sua visão de mundo e a visão de mundo da personagem uma relação de igualdade?

A partir de um pequeno *corpus* – o trecho “Apesar de estar aqui [na casa dos Algores] há poucos dias, [o cão Achado] não tem dúvidas de que a casa dos donos é a sua casa [...]” –, retirado do romance *A Caverna*, de Saramago (SARAMAGO, 2000), concluí que, dentro da estrutura genérica do romance narrado em terceira pessoa, embora o ponto de vista do locutor (identificado com o narrador) não marcado linguisticamente possa ser colocado sobre o ponto de vista da personagem (identificado com o cão Achado) por meio de uma interpretação por default, a diferença entre os níveis interacionais que narrador e personagem parecem anular essa interpretação.

Considerando as estratégias discursivas, no enunciado analisado identifiquei que a digressão realizada pelo locutor (identificado com o narrador), ao deixar por um momento de lado a diegese para entrar em debate com o alocutário (identificado com o narratário) tematizando o ponto de vista da personagem

(identificado com o cão Achado), fortalece a interpretação de que não interessa a ele, locutor, julgar o ponto de vista da personagem, mas torná-lo verossímil.

Na perspectiva linguística, constatei o uso de um conector pragmático, a locução “apesar de”, e a negação direta, realizada pelo advérbio “não”, foram os meios pelos quais o locutor-enquanto-construtor colocou em cena e ao mesmo tempo negou pontos de vista que questionam a verossimilhança da visão de mundo da personagem.

Creio, com isso, ter cumprido, ao menos parcialmente, o objetivo de descrever estruturas de gênero e estratégias linguístico-discursivas que permitem ao locutor de um enunciado manter relativa neutralidade em relação a pontos de vista de outros seres discursivos que ele próprio coloca em cena. Como frisei na Introdução, este artigo é apenas de uma aproximação inicial à questão. Estas conclusões, portanto, necessitam ser colocadas à prova a partir, talvez, da análise de um *corpus* mais extenso.

Antes de terminar, gostaria de pontuar que, assim como a *polifonia plena* em Dostoiévski revela uma nova visão do homem – o homem em seu “aspecto integral”, como diz Bakhtin (BAKHTIN, 2015, p. 65) –, a *polifonia plena* em Saramago parece revelar uma nova visão do cão. Talvez se possa dizer da posição de Saramago diante dos cães o mesmo que Bakhtin diz da posição de Dostoiévski diante dos homens: “não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento à revelia. No homem sempre há algo, algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 66). A despeito das diferenças de visões de mundo de homens e cães relatadas no romance, homens e cães se igualam n’A *Caverna* de Saramago como seres discursivos e, de certa forma, libertos do autor em seus discursos.

Fontes

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Como citar este capítulo:

SILVA, Alvaro Magalhães Pereira da. O silêncio do narrador diante do olhar do cão: mecanismos de apagamento do posicionamento enunciativo em ‘A Caverna’, de Saramago. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 31-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Uma análise comparativa das avaliações sociais sobre língua nos jornais *Folha de S. Paulo* e *The New York Times*

Ana Clara Neves SILVEIRA¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo aprofundar a análise dos resultados alcançados em pesquisa recente, que teve como principal finalidade desenvolver uma análise comparativa de discursos sobre língua no Brasil e nos Estados Unidos, a partir de um corpus do segundo semestre de 2015 composto de dez enunciados: cinco do jornal brasileiro *Folha de S. Paulo* e cinco do jornal estadunidense *The New York Times*. Para aprofundar os resultados da análise foram articulados à análise comparativa de discursos os seguintes conceitos da teoria do Círculo de Bakhtin: esfera da atividade humana, gêneros do discurso, enunciado, conteúdo temático e avaliação social. Os resultados da pesquisa realizada apontaram para divergências no modo em que o fenômeno língua foi apresentado e problematizado pelos(as) autores(as) dos enunciados de cada um dos países: no caso brasileiro, a língua esteve relacionada à Gramática e ao ensino de Língua Portuguesa; e no caso estadunidense, a um fenômeno dinâmico em constante mudança e movimento, percebido também como elemento crucial para representações de grupos sociais, principalmente imigrantes.

Palavras-chave: Análise comparativa de discursos; avaliação social; língua; Brasil; Estados Unidos.

Introdução

O objetivo deste artigo é realizar uma análise comparativa das avaliações sociais sobre a língua contidas nos enunciados dos jornais brasileiro *Folha de S. Paulo* e estadunidense *The New York Times*. Para isso, abordaremos a relevância da teoria bakhtiniana para a análise comparativa de discursos, analisaremos os gêneros discursivos e o conteúdo temático dos enunciados, e a partir dessa investigação, trabalharemos com as avaliações sociais sobre língua encontradas no *corpus*.

Composto de dez enunciados referentes ao segundo semestre de 2015, cinco de cada jornal, o *corpus* foi selecionado a partir do tema comum: língua, em forma de citação ou discussão. Para isso, fizemos uma busca na versão *online* dos respectivos jornais com as palavras "língua", "língua portuguesa" (no jornal brasileiro) e "língua inglesa" (no jornal estadunidense). Nos quadros 1 e 2 é possível observar os títulos dos enunciados escolhidos de cada jornal em ordem alfabética, seus respectivos autores e autoras, datas de publicação e os gêneros jornalísticos aos quais fazem parte:

Quadro 1 - Títulos, autores, datas de publicação e gênero dos enunciados do jornal *Folha de S. Paulo*

<i>Com aumento no fluxo de refugiados, governo lança ação contra xenofobia</i>	Não consta	13/10/15	Reportagem
<i>'Imposição do Brasil' ou língua do futuro? Acordo ortográfico divide Portugal</i>	Mamede Filho	15/10/15	Reportagem
<i>Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação</i>	Fábio Takahashi	11/10/15	Reportagem
<i>Pela primeira vez, maioria dos jovens negros</i>	Fábio Takahashi	20/11/15	Reportagem

¹ Graduanda em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tendo realizado Iniciação Científica sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sheila Vieira de Camargo Grillo. Bolsista FAPESP. E-mail: ana.clara.silveira@usp.br.

<i>está no ensino médio</i>			
<i>Vamos simplificar a ortografia</i>	Gabriel Amaral Carneiro	05/09/15	Artigo de opinião

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 - Títulos, autores(as), datas de publicação e gênero dos enunciados do jornal *The New York*

Times

<i>Programas bilíngues estão aumentando, até mesmo para falantes nativos de inglês²</i>	Elizabeth A. Harris	08/10/15	Reportagem (article)
<i>'A selfie'³</i>	Ryan Bradley	05/06/15	Artigo de opinião (article)
<i>O 'R' vibrante de Vanessa Ruiz⁴</i>	Ilan Stavans	16/09/15	Artigo de opinião (op-ed)
<i>O retorno não bem-vindo de 'ilegais'⁵</i>	Emily Bazelon	18/08/15	Artigo de opinião (article)
<i>Por que 'legal' continua legal⁶</i>	Jonah Berger	20/11/15	Artigo de opinião (op-ed)

Fonte: elaboração própria.

Os enunciados foram analisados na sua inter-relação com o contexto sócio-histórico-ideológico, visando apontar quais as avaliações sociais presentes nos dois jornais em temas que perpassam a língua. Segundo Medviédev em *O método formal nos estudos literários*, a avaliação social "faz a mediação entre língua, como sistema abstrato de possibilidades, e sua realidade concreta" (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p.189), ou seja, a avaliação estabelece a relação entre os elementos linguísticos presentes nos enunciados e a realidade histórica, individual, social, política, econômica e cultural também presente neles,

pois é essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no seu significado semântico. **Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação** individual nos limites do enunciado. **Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma**, bem como a ligação entre eles. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p.184, grifo nosso).

De acordo com Medviédev, uma vez que a "língua é um sistema de avaliações" (2016 [1928], p.186), não escolhemos "as formas linguísticas, mas os valores nelas contidos" (2016 [1928], p.186), o que pode ser observado em questionamentos como: "qual é a palavra mesmo?", "mas não é isso que eu quis dizer...", "como se diz quando...?", exemplos de que não procuramos apenas uma forma linguística, mas o valor que ela carrega. Assim, nessa perspectiva considera-se que não há enunciado neutro, pois ele é determinado pela avaliação social, pelos valores, intenções e experiências do falante, seu meio, sua posição social e política

² Tradução livre: *Dual-Language Programs Are on the Rise, Even for Native English Speakers*

³ Tradução livre: *'Le Selfie'*

⁴ Tradução livre: *The Rolled R's of Vanessa Ruiz*

⁵ Tradução livre: *The Unwelcome Return of 'Illegals'*

⁶ Tradução livre: *Why 'Cool' Is Still Cool*

etc. Ou seja, a escolha do falante é determinada pela realidade circundante a ele, que engloba as diversas esferas da atividade humana em relação entre si.

Para a composição de um *corpus* em uma pesquisa comparativa é necessário um elemento de comparação comum para aproximar dois objetos analisados contrastivamente, o *tertium comparationis*, um dos conceitos metodológicos fundadores das pesquisas realizadas no *Cediscor* (Centro de pesquisa sobre discursos cotidianos e especializados⁷ - Sorbonne Nouvelle). Escolhemos como *tertium comparationis* para análise dos enunciados jornalísticos os gêneros do discurso e o conteúdo temático, que, de todos os aspectos investigados na pesquisa, foram os que nos levaram a identificar algumas das avaliações sociais sobre a língua em cada um dos dois jornais.

Como a análise comparativa de discursos é uma área ainda pouco explorada no universo de pesquisas do discurso no Brasil, e constitui-se em um campo de trabalho que possibilita novos caminhos teóricos, metodológicos e analíticos, em particular, em relação às avaliações sociais sobre a língua em diferentes países, este artigo é relevante por sua articulação dos conceitos bakhtinianos de esfera da atividade humana, gêneros do discurso, enunciado e avaliação social à análise comparativa de discursos, e por proporcionar uma discussão sobre a relatividade ideológica do fenômeno língua.

1. Círculo de Bakhtin e a análise comparativa de discursos

Assim como já discutiram Grillo e Glushkova (2016), a teoria bakhtiniana é pertinente à análise comparativa de discursos, pois a formulação da metalinguística – que tem como objeto de estudo as relações dialógicas entre enunciados e também entre elementos no interior destes – compreendeu a "comparação de fenômenos em culturas e línguas distintas" (GRILLO; GLUSHKOVA, 2016, p.70) como um modo de enriquecer ambas as culturas em comparação:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. [...] Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2015 [1979], p.366).

Tendo comparado literaturas de culturas diferentes, Bakhtin considera que essa distância entre as culturas é o que possibilita uma melhor compreensão das mesmas, devido ao diálogo que se estabelece entre as culturas ou países comparados. É com base nessa perspectiva que vemos uma possibilidade em analisar e pensar a própria língua portuguesa a partir da análise contrastiva das avaliações sociais entre o *corpus* jornalístico brasileiro e estadunidense, e também de pensar a relatividade ideológica do fenômeno língua,

⁷ Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés.

que é ao mesmo tempo individual e social, formador e revelador da consciência humana, particular e geral às diferentes esferas da atividade humana.

Na análise da avaliação social é necessário considerar, de acordo com a teoria do Círculo de Bakhtin, a relação entre os componentes linguísticos e extralinguísticos dos enunciados, pois essa avaliação é produzida tanto por uma consciência individual – constituída por meio elementos verbais e não-verbais que são adquiridos nas interações verbais –, quanto por uma coletiva, pois se relaciona não só com seu contexto imediato, sua realidade extraverbal (situação, ambiente, história, sociedade, economia, política e cultura), mas também com outros enunciados. Analisar apenas os aspectos linguísticos ou os históricos não é o mesmo que analisá-los em conjunto, como integrantes um do outro, pois "a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p.16). Por isso, analisar e pensar essa inter-relação do que está dentro e fora, o que é linguístico e extralinguístico, e como isso se mostra na produção de enunciados, tem se mostrado bastante possível com a teoria bakhtiniana.

2. Análise dos gêneros jornalísticos nos jornais

Toda atividade humana, qualquer que seja ela, está relacionada com o uso da linguagem e organiza-se em esferas⁸, como é o exemplo da esfera jornalística. Cada uma das esferas da atividade humana⁹ "possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo", "possui [...] função específica na unidade da vida social" (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.94), e "elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p.12). As esferas da atividade humana são organizadoras dos gêneros do discurso, assim como estes são organizadores dos enunciados. Dentre os gêneros e enunciados possíveis em uma esfera, o falante escolhe aquele adequado ao contexto em que está inserido.

No *corpus* encontramos os gêneros artigo de opinião e reportagem, de funções opinativa e informativa, respectivamente. No jornal brasileiro *Folha de S. Paulo*, os enunciados eram majoritariamente do gênero reportagem e no jornal estadunidense *The New York Times* do gênero artigo de opinião. Diferentemente dos enunciados do jornal brasileiro, ao final dos enunciados do jornal estadunidense o texto jornalístico fora denominado de: *article* ou *op-ed*. Os enunciados que apresentaram o nome de *op-ed* se mostraram bastante semelhantes ao gênero artigo de opinião por: serem assinados por autores não pertencentes à esfera jornalística, como professores, cientistas e escritores; apresentarem as informações

⁸ Nos textos de Bakhtin e do Círculo, as palavras "esfera" e "campo" são empregadas de modo equivalente.

⁹ Pode ser também: esfera/campo da atividade humana, da comunicação discursiva, da criatividade ideológica, da comunicação social, da utilização da língua, ou simplesmente ideologia.

dos autores em pé biográfico; e exporem a opinião do autor. Podemos ver a seguir as informações disponíveis em pé biográfico sobre os autores dos artigos dos dois jornais:

Quadro 3 - Informações sobre os autores dos artigos de opinião (*op-ed*) dos dois jornais

<i>O 'R' vibrante de Vanessa Ruiz (op-ed)</i>	Ilan Stavans	“um professor de América Latina e de Cultura Latina na faculdade de Amherst College, e mais recentemente, o autor de: 'Quixote: The Novel and the World'” ¹⁰
<i>Por que 'legal' continua legal (op-ed)</i>	Jonah Berger	“um professor associado de marketing na Escola de Wharton School da Universidade da Pensilvânia, é autor de 'Contagioso: Por que as coisas pegam'” ¹¹
<i>Vamos simplificar a ortografia</i>	Gabriel Amaral Carneiro	“8, colunista da 'Folhinha'”

Fonte: elaboração própria.

Por ser um "texto de interpretação ou opinião do autor" (FOLHA DE S. PAULO, 1987, p.149) e ser assinado, encontramos marcas de primeira pessoa que comprovam a presença pessoal do autor no texto, como podemos ver abaixo:

Quadro 4 - Marcas dos autores nos artigos de opinião (*op-ed*) indicados

<i>O 'R' vibrante de Vanessa Ruiz (op-ed)</i>	- "Sempre quando eu ouço a língua inglesa (...); - "Para mim, a mais criativa (...); - "É errado achar/pensar que (...)" ¹²
<i>Por que 'legal' continua legal (op-ed)</i>	- "meu colega Ezgi Akpinar e eu nos voltamos (...); - "Interessante, como explicamos em um recente artigo (...), descobrimos (...); - "se você der às pessoas uma lista". ¹³
<i>Vamos simplificar a ortografia</i>	- "Um dia eu estava na escola fazendo meu dever e (...) comecei a pensar"; - "O 'h' deveria ser retirado do início das palavras que começam com essa letra, porque parece que ele está ali só para enfeitar. Além disso, (...) é antiecológico (...)"

Fonte: elaboração própria.

Além dos enunciados denominados *op-ed* se aproximarem do gênero artigo de opinião, temos dois (de três) enunciados denominados *article* com as mesmas características:

Quadro 5 - Informações sobre os(as) autores(as) dos artigos (*article*) do jornal *The New York Times*

<i>'A selfie' (article)</i>	Ryan Bradley	“é um escritor vivendo em Los Angeles. Seu último texto escrito para a revista [<i>The New York Magazine</i>] foi sobre animais andando em Nova Iorque”. ¹⁴
-----------------------------	--------------	--

¹⁰ Tradução livre: “a professor of Latin America and Latino culture at Amherst College, is the author, most recently, of: 'Quixote: The Novel and the World'”.

¹¹ Tradução livre: “an associate professor of marketing at the Wharton School of the University of Pennsylvania, is the author of 'Contagious: Why Things Catch On'”.

¹² Tradução livre: “Yet whenever I hear English-language (...); “To me, the most creative (...); “It's wrong to think that (...)”.

¹³ Tradução livre: “my colleague Ezgi Akpinar and I turned (...); “Interestingly, as we explained in a recent article (...), we discovered (...); “If you give people a list (...)”.

¹⁴ Tradução livre: “is a writer living in Los Angeles. He last wrote for the magazine [*The New York Magazine*] about animals walking in New York”.

<i>O retorno não bem-vindo de 'ilegais' (article)</i>	Emily Bazelon ¹⁵	"é uma <i>staff writer</i> (jornalista regular) da revista <i>The New York Times Magazine</i> e <i>Truman Capote Fellow</i> de Escrita Criativa e Lei na Escola de Direito de Yale" (THE NEW YORK TIMES, 9 fev. 2018). ¹⁶
---	-----------------------------	--

Fonte: elaboração própria.

Quadro 6 - Marcas do autor nos artigos (*article*)

<i>'A selfie' (article)</i>	- "Aqui, nós coletamos alguns dos outros ajustes (...)". ¹⁷
<i>O retorno não bem-vindo de 'ilegais' (article)</i>	- "Luntz disse-me"; - "E 'ilegais' implica uma casta permanente"; - "Imagine se nós começarmos a chamar todos os imigrantes (...)". ¹⁸

Fonte: elaboração própria.

Apesar da diferente nomenclatura dada ao final do texto jornalístico estadunidense, os dois enunciados denominados *op-ed* e dois dos denominados *article* se assemelham com o gênero artigo de opinião. Para então diferenciar *op-ed* e *article*, analisamos a autoria dos enunciados do jornal *The New York Times*. Na tabela abaixo, temos os(as) autores(as) desses enunciados e os dados encontrados sobre eles(as) nos pés biográficos do *corpus* e também em outros textos jornalísticos do jornal estadunidense, nas redes sociais e nos perfis profissionais como o *Linked In* e o *Twitter*:

Quadro 7 - Dados sobre os(as) autores(as) dos *articles* e *op-eds*

Elizabeth A. Harris (<i>article</i>)	Repórter de educação no <i>The New York Times</i> .
Emily Bazelon (<i>article</i>)	Jornalista regular da revista <i>The New York Times Magazine</i> e <i>Truman Capote Fellow</i> de Escrita Criativa e Lei na Escola de Direito de Yale.
Ryan Bradley (<i>article</i>)	- Jornalista Freelancer , escritor e editor. - Escritor estabelecido em Los Angeles. O último texto escrito para a revista [<i>The New York Times Magazine</i>] foi sobre como os <i>experts</i> preveem o futuro ¹⁹ .
Jonah Berger (<i>op-ed</i>)	Professor associado de marketing na Escola de Wharton da Universidade da Pensilvânia, é autor de <i>'Contagioso: Por que as coisas pegam'</i> ²⁰ (THE NEW YORK TIMES, 20 nov. 2015).
Ilan Stavans (<i>op-ed</i>)	Professor de América Latina e de Cultura Latina na faculdade de Amherst College, e mais recentemente, o autor de: <i>Quixote: A novela e o mundo</i> ²¹ (THE NEW YORK TIMES, 16 set. 2015).

Fonte: elaboração própria.

¹⁵ Não havia informações sobre a autora no pé biográfico do enunciado escolhido para a análise, estas foram encontradas no site o *The New York Times*.

¹⁶ Tradução livre: "is a staff writer at *The New York Times Magazine* and is the *Truman Capote Fellow* for Creative Writing and Law at Yale Law School".

¹⁷ Tradução livre: "Here we collect some of the other adjustments (...)".

¹⁸ Tradução livre: "Luntz told me"; "And 'illegals' implies a permanent caste (...)"; "Imagine if we started calling all immigrants (...)".

¹⁹ Tradução livre: "Ryan Bradley is a writer based in Los Angeles. He last wrote for the magazine about how experts predict the future".

²⁰ Tradução livre: "An associate professor of marketing at the Wharton School of the University of Pennsylvania, is the author of *'Contagious: Why Things Catch On'*".

²¹ Tradução livre: "A professor of Latin America and Latino Culture at Amherst College, is the author, most recently, of: *'Quixote: The Novel and the World'*".

A partir desta tabela, podemos ver o perfil dos(as) autores(as) do *op-ed* e *article*. Enquanto que os *op-ed* foram escritos por professores, especialistas, figuras de fora do jornal, provavelmente convidadas para escrever algo, os *article* foram escritos por jornalistas e repórteres que trabalham no próprio jornal *The New York Times* e, no caso de Ryan Bradley, alguém que parece escrever com alguma frequência para o mesmo: "O último texto escrito para a revista [*The New York Times Magazine*] foi sobre [...]". Desse modo, a principal diferença entre os gêneros *op-ed* e *article* parece ser a autoria.

Diferentemente dos outros dois enunciados do jornal estadunidense também *article*, o enunciado *Programas bilíngues estão aumentando, até mesmo para falantes nativos de inglês* escrito por Elizabeth A. Harris apresentou semelhanças com o gênero reportagem, pois assim como estas, relata "um acontecimento importante" com "a descrição do fato, todas as versões das partes envolvidas e [...] a opinião de especialistas" (FOLHA DE S. PAULO, 1987, p.122). A autora do enunciado em questão é uma repórter de educação do próprio jornal estadunidense *The New York Times*, por isso a denominação de *article*. Então, para diferenciarmos um do outro foi preciso, após analisar a quais gêneros os enunciados se assemelham, olhar para o autor do texto, qual a relação que estabelecem com o jornal, se ele ou ela são especialistas externos ao jornal ou funcionários deste.

No jornal brasileiro *Folha de S. Paulo*, 4 dos 5 enunciados selecionados correspondem ao gênero reportagem. Se nos artigos a opinião daquele(a) que escreve é fundamental e por isso são sempre assinados, nas reportagens admite-se maior flexibilidade quanto a isso, já que não é de seu principal interesse expressar uma opinião, mas informar. Um dos enunciados brasileiros do gênero reportagem não foi assinado, o que pode enfatizar que esse gênero está relacionado com o objetivo informativo de relatar um fato, e não opinativo. Desse modo, as opiniões do autor e da empresa jornalística ficam camufladas por meio da ausência de determinadas marcas linguísticas: primeira pessoa do singular, adjetivos e advérbios avaliativos etc. Independentemente do gênero, as avaliações sociais estão presentes, mas como cada um dos gêneros têm um tipo de funcionamento e estruturação interna, a expressão dessas avaliações pode ser mais evidentes no gênero opinativo, ou menos evidentes e "disfarçadas" no gênero informativo. No *corpus*, quatro dos enunciados do jornal *Folha de S. Paulo* correspondem ao gênero reportagem e um ao gênero artigo de opinião, e um enunciado do jornal *The New York Times* corresponde ao gênero reportagem (*article*) e quatro correspondem ao gênero artigo de opinião (dois *op-ed* e dois *article*).

Se os enunciados do jornal *Folha de S. Paulo* sobre língua se manifestaram majoritariamente no gênero informativo reportagem, e os enunciados do jornal *The New York Times* no gênero opinativo artigo – mesmo que divididos entre *article* e *op-ed* –, concluímos que a esfera jornalística brasileira caracterizou-se pelo relato e informações sobre os acontecimentos em que a língua portuguesa faz parte, enquanto que a estadunidense caracterizou-se pelo posicionamento decorrente de uma discussão sobre os acontecimentos que perpassam a língua, o que é viabilizada pelo gênero opinativo.

3. Análise do conteúdo temático do *corpus*

Toda obra, todo enunciado, apresenta uma unidade temática, ou seja, uma interpretação, um recorte que permite seu norteamento para a vida real, para os seus acontecimentos, pois esta corresponde à expressão "da situação histórica concreta que gerou o enunciado" (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.228). O conteúdo temático, assim como os gêneros e o enunciado, é determinado tanto por seus elementos linguísticos quanto extralinguísticos, ou não verbais, pois este "é inseparável das circunstâncias espaciais e temporais" (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p.197), ou seja, da realidade sócio-histórico-cultural.

A presença da língua no *corpus* apareceu de três maneiras, como: **a) centro** da discussão nos enunciados; **b) elemento coadjuvante**, auxiliar, que funciona em função da discussão central dos enunciados; e **c) acessório**, dispensável. Quando a língua aparece como centro das discussões ela é conteúdo temático, mas quando se comporta como os elementos **b) e c)**, ela aparece em função de outro conteúdo temático. Temos três enunciados do jornal brasileiro e cinco estadunidenses para a categoria de **a) Língua como centro**; e um enunciado brasileiro para as categorias **b) Língua como coadjuvante** e **c) Língua como acessório**.

a. Língua como centro:

Os enunciados que apresentam a língua como conteúdo temático do jornal *Folha de S. Paulo* são três: *'Imposição do Brasil' ou língua do futuro? Acordo ortográfico divide Portugal, Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação* e *Vamos simplificar a ortografia*; e do jornal *The New York Times* são quatro: *'A selfie'*, *O 'R' vibrante de vanessa Ruiz*, *Por que 'legal' continua legal*, e *Programas bilíngues estão aumentando, até mesmo para falantes nativos de inglês*. Como a maior parte do nosso *corpus* tem a língua como centro da discussão, apresentaremos apenas um exemplo de cada jornal para representar essa categoria: *Vamos simplificar a ortografia* e *O 'R' vibrante de Vanessa Ruiz*.

No artigo *Vamos simplificar a ortografia* do jornal *Folha de S. Paulo*, a língua portuguesa é objetivamente discutida por Gabriel Amaral Carneiro de 8 anos. Ele propõe mudanças na ortografia da língua portuguesa para simplificar a escrita, aproximando-a da fala, o que não prejudicaria a comunicação e facilitaria a escrita:

Um dia eu estava na escola fazendo meu dever e achei que estava meio difícil, então comecei a pensar em algumas regras para simplificar a ortografia da língua portuguesa. Quando cheguei em casa, preparei algumas sugestões. Vejam:

– O "ç" não deveria mais ser usado. Ele deveria ser substituído por "ss";

– O "s" com som de "z" deveria ser trocado pelo próprio "z"; [...]

– O "h" deveria ser retirado do início das palavras que começam com essa letra, porque parece que ele está ali só para enfeitar. Além disso, o "h" no começo da palavra é antiecológico, pois acaba causando um desperdício de grafite, tinta e papel. (FOLHA DE S. PAULO, set. 2015).

No artigo *O 'R' vibrante de Vanessa Ruiz* do jornal *The New York Times*, a discussão é sobre qual seria a pronúncia correta de palavras em espanhol para falantes de inglês: em espanhol mesmo ou como um falante de inglês falaria? A âncora Vanessa Ruiz do jornal do Arizona pronunciou o nome do estado Arizona como os originais moradores dessa região, em sua maioria ibérica, pronunciariam: com o R vibrante. Isso causou grande confusão, pois muitos acham que, em um programa de televisão de língua inglesa, ela deveria pronunciar as palavras de origem espanhola do jeito que a maioria dos falantes de inglês pronunciam:

Ao invés de simplesmente dar as notícias, Vanessa Ruiz, uma âncora do 12 Notícias no Arizona, recentemente se tornou notícia quando sua pronúncia do espanhol gerou reclamações. O sentimento era que em um programa de televisão de língua inglesa ela deveria pronunciar essas palavras do jeito que a maioria de falantes de inglês falam, não como os falantes de espanhol fariam.²²

Ela também pronuncia outras palavras do mesmo modo, e "nos comentários *online* alguns telespectadores criticaram essas pronúncias como irritantes, estúpidas ou erradas"²³ (THE NEW YORK TIMES, set. 2015, tradução nossa)". O autor do artigo usa esse acontecimento para tratar da maleabilidade da língua, com enfoque na língua inglesa: "Mas há ainda algo maior que merece nossa atenção: a milagrosa maleabilidade da língua"²⁴ (THE NEW YORK TIMES, set. 2015, tradução nossa).

Assim, no que diz respeito à língua como centro, encontramos tanto no artigo da *Folha de S. Paulo* quanto no artigo do *The New York Times* a língua como conteúdo temático propriamente: no primeiro, temos a dificuldade do menino de 8 anos em fazer sua lição de casa e por isso propõe uma simplificação na ortografia da língua portuguesa; e, no segundo, a fala da âncora Vanessa Ruiz que motiva uma discussão sobre a língua como fenômeno e sobre a própria língua inglesa.

b. Língua como coadjuvante:

Chamamos a língua de coadjuvante quando esta já não é mais conteúdo temático do enunciado, mas está em função do conteúdo temático, do centro da discussão do enunciado. Podemos ver isso na reportagem brasileira *Pela primeira vez, maioria dos jovens negros está no ensino médio*, a única nessa categoria, na qual a discussão gira em torno do aumento do número de negros – todos aqueles que declaram a cor da sua pele como preta ou parda – no ensino médio, e segundo o ex-ministro da Educação Aloizio Mercadante, isso se deve: à redução da reprovação; à evasão dos negros no ensino fundamental, ao Fundo Nacional de Financiamento da Educação (Fundeb); à inclusão do ensino médio em programas de alimentação escolar e transporte; e à adesão de cotas em universidades. De acordo com o ex-ministro: "ao apoiarmos o ensino médio, apoiamos quem estava mais excluído". Mas mesmo com o crescimento apontado pelas

²² Tradução livre: "RATHER than simply delivering the news, Vanessa Ruiz, an anchor for 12 News in Arizona, recently became news herself when her pronunciation of Spanish words drew complaints. The feeling was that, in an English-language TV newscast, she ought to be pronouncing these words the way a majority of English speakers do — and not as Spanish speakers would".

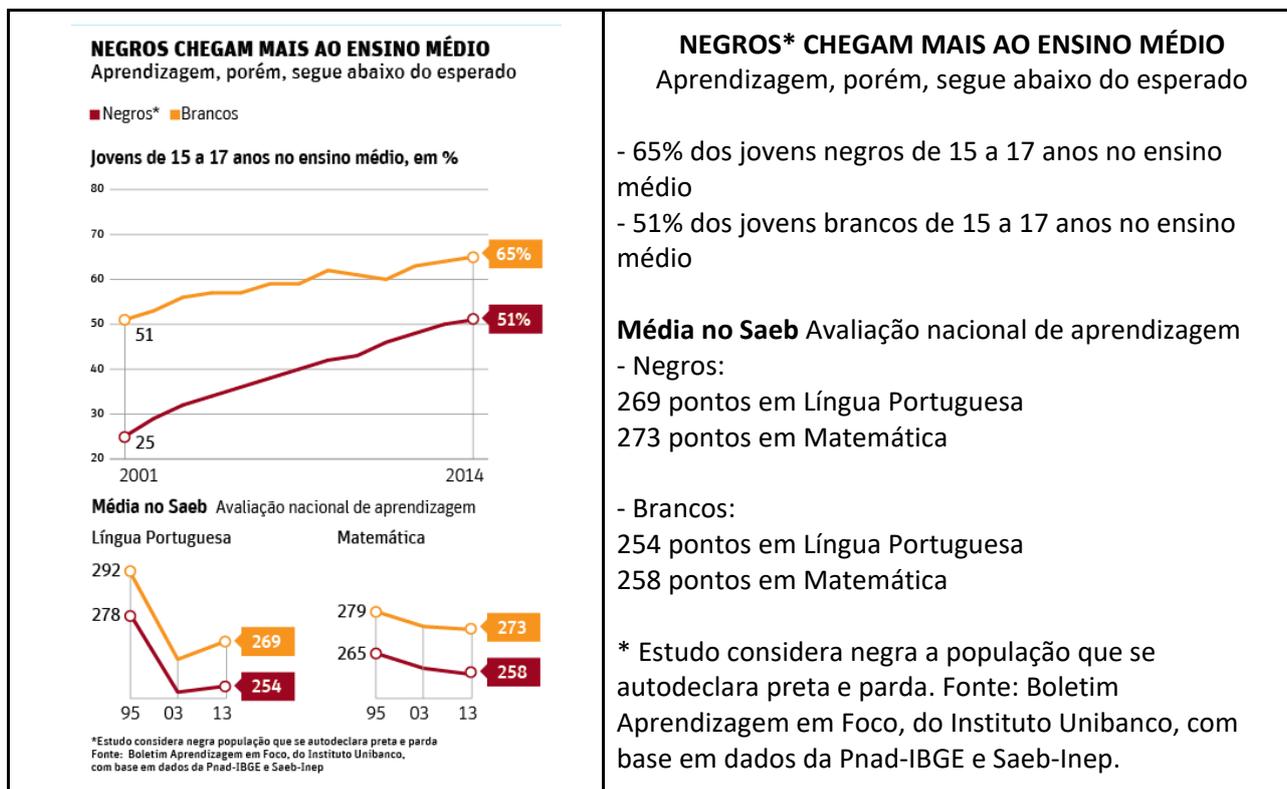
²³ Tradução livre: "In online comments, some viewers criticized these pronunciations as annoying, stupid or wrong".

²⁴ Tradução livre: "But there is an even larger picture that deserves our attention: the miraculous malleability of language".

estatísticas, o aprendizado de Matemática e Língua Portuguesa caiu para abaixo da média comparado à 1995, e isso é tanto por parte dos negros como dos brancos.

A Língua Portuguesa, juntamente com a Matemática, aparece nesse enunciado como uma disciplina base no ensino e que tem seu rendimento muito baixo. Abaixo podemos ver as informações presentes no gráfico do enunciado:

Quadro 8 - Gráfico e informações presentes nesse



Fonte: (FOLHA DE S. PAULO, nov. 2015).

A reportagem também acrescenta que, mesmo com esses dados estatísticos, o número de negros no ensino médio tem aumentado, e termina com a fala da ex-presidenta Dilma Rousseff de que "a pobreza no país sempre teve como cor predominante a negra e que a garantia de direitos iguais para as diferentes etnias será uma diretriz de seu segundo mandato" e com a entrega de títulos de posses e concessão de territórios a comunidades quilombolas em quatro estados brasileiros. Dentro da discussão maior sobre a educação básica e pública brasileira, tanto a discussão sobre a qualidade do ensino quanto sobre a inclusão social, econômica e racial na educação são questões centrais e poderiam ser amplamente exploradas e discutidas, mas no enunciado em questão a inclusão nas escolas foi o que mais se destacou. Portanto, nesse caso, a qualidade do ensino do Português nas escolas está em função do verdadeiro conteúdo temático do enunciado: o crescimento dos números de negros nas escolas, por isso a reportagem *Pela primeira vez, maioria dos jovens negros está no ensino médio* fora enquadrada na língua como coadjuvante, pois por mais que apareça de forma secundária, a língua é um elemento importante para a discussão do enunciado.

c. Língua como acessório:

A língua como acessória é quando esta não é essencial e necessária ao conteúdo temático do enunciado *Com aumento no fluxo de refugiados, governo lança ação contra xenofobia*, também a única nessa categoria, a língua portuguesa não é o enfoque da questão abordada, é citada uma vez para pontuar como os recursos liberados pelo governo para a política de assistência a refugiados e imigrantes iam ser utilizados: "A ideia é expandir parcerias com entidades ou espaços públicos que hoje ofertam, por exemplo, acolhida, **cursos de língua portuguesa** e encaminham os imigrantes para vagas de trabalho" (FOLHA DE S. PAULO, out. 2015, grifo nosso). Tanto a reportagem brasileira quanto o artigo estadunidense *O retorno não bem-vindo de 'ilegais'* (*op-ed*) falam sobre imigração, mas aqui, mesmo com a forte e presente relação entre língua e imigração, a aparição da língua é totalmente pontual e não foi desenvolvida, pois o foco da reportagem foi tratar das medidas tomadas pelo governo brasileiro em relação ao crescente número de imigrantes no Brasil, o que pode estar relacionado a amplitude da questão nos dois países. Diferentemente dos Estados Unidos, essa questão ainda está "começando a ser uma questão" no Brasil.

4. Avaliações sociais

A avaliação social é um dos componentes do conteúdo temático. As palavras escolhidas pelos(as) autores(as) dos enunciados, assim como por qualquer falante, não foram selecionadas randomicamente, toda escolha é carregada de valor. Dentro da situação discursiva imediata, vários elementos são analisados e julgados pelo(a) autor(a) para escrever: o ambiente que está inserido; os outros falantes integrantes deste; seu grau de intimidade com eles; em que esfera da atividade humana está inserido(a); que gêneros do discurso (*enunciados relativamente estáveis*) cabem dentro dessa esfera; para quem escreve ou tem que escrever e a que esfera o público pertence etc. Se unem a esses elementos ainda, as próprias experiências individuais do(a) autor(a): suas crenças, posições políticas e sociais etc. Assim, o processo de "criação" e composição do enunciado é influenciado tanto por fatores externos ao(à) autor(a) quanto internos a este(a), de modo que suas escolhas temáticas, lexicais, gramaticais e composicionais sempre terão valores atribuídos, valor este baseado em suas experiências vividas, sejam elas discursivas, históricas e/ou sociais. Desse modo, assim como os gêneros e as esferas da atividade humana, a avaliação social tem como função orientar a fala: "ela determinará a escolha e a ordem de todos os principais elementos significantes do enunciado. Não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*". (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.236).

A avaliação social "encontra a [sua] expressão mais pura e típica na entonação expressiva" (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p.185), na expressão das apreciações dos interlocutores – determinada pela situação social imediata e pelo horizonte social mais amplo. Como essas situações de enunciação, de atos de fala, de comunicação discursiva, podem se realizar na vida de formas variadas, é possível pronunciar a mesma

palavra diversas vezes com entonações diferentes, conforme as diferentes situações, produzindo, com isso, sentidos variados. Na fala é mais nítida a entonação do falante, mas, no texto escrito, ela também está presente, o que podemos observar, por exemplo, na fala escrita do autor de *O 'R' vibrante de Vanessa Ruiz*, quando diz que o alvoroço causado pela pronúncia da âncora mostra uma tentativa de legislar a língua inglesa, torná-la o oposto do que ela é, e finaliza com certa ironia: que a língua de Shakespeare tem que se adaptar a essa nova realidade social, que levou Vanessa Ruiz a usar a pronúncia espanhola²⁵. Essa ironia empregada no texto é um exemplo de "entonação escrita", onde é possível perceber a voz e o tom do autor, ou seja, a avaliação social motivada pelo contexto e pela historicidade.

Com isso, os componentes do conteúdo temático são complexos e amplos, desempenhando um papel indissociável do gênero, da esfera, do momento histórico, da cultura, da língua, da economia, da organização política e social, ou seja, das suas avaliações sociais, da sua orientação para a vida, pois como vimos no item 1, "qualquer enunciado concreto é um ato social" (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p.183), ou seja, compreende mais do que as palavras contidas neste, é sempre individual e social, particular e geral, e ao mesmo tempo individual e contextual.

No quadro abaixo podemos ver as avaliações sociais sobre língua encontradas e expressas nos enunciados dos jornais brasileiro *Folha de S. Paulo* que aparecem na categoria de língua como centro:

Quadro 9 - Avaliações sociais sobre a língua nos enunciados do jornal *Folha de S. Paulo* e exemplos

O domínio da língua vem com o domínio da gramática	"O ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante, afirma 'Você domina língua com gramática. A norma culta é discussão fundamental, precisamos reforçá-la'. Mercadante disse esperar que haja mudanças no texto após debates.
O ensino e aprendizagem da língua é ineficiente se desassociados de uma prática social	em oposição à visão das professoras da comissão responsável pelo português na base nacional: "pesquisas mostram que o ensino da gramática desvinculada de contexto de leitura/escrita, desassociada de prática social tem se mostrado ineficiente". (<i>Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação</i> , FOLHA DE S. PAULO, out. 2015).
Algo que deveria ou pode ser simplificado e mais facilmente aprendido	"Um dia eu estava (...) fazendo meu dever e achei que estava meio difícil, então comecei a pensar em algumas regras para simplificar a ortografia da língua portuguesa". (<i>Vamos simplificar a ortografia</i> , FOLHA DE S. PAULO, set. 2015).

Fonte: elaboração própria.

Esses enunciados brasileiros foram produzidos e publicados em 2015 pelo jornal *Folha de S. Paulo*, um dos jornais com maior circulação em todo Brasil. O primeiro enunciado, *Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação*, apresenta uma fala do ex-ministro da Educação Aloizio Mercadante, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), economista e político brasileiro, que integrou o governo da Presidente Dilma (2011 - 2016) primeiramente como ministro do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, e em 2012 como ministro do Ministério da Educação quando o então ministro Fernando Haddad

²⁵ Tradução livre: "The contempt expressed by some viewers of 12 News in Arizona might be seen as exactly that: an attempt at legislating language. But Ms. Ruiz's desire to use Spanish pronunciations also reflects the new social reality to which Shakespeare's tongue must adapt".

saiu para concorrer a prefeitura de São Paulo. No mesmo mês em que o enunciado foi publicado, outubro de 2015, retoma o cargo de ministro da Educação – pois em 2014 fora ministro da Casa Civil. Sua fala – "Você domina língua com gramática. A norma culta é discussão fundamental, precisamos reforçá-la'. (...) [espero] que haja mudanças no texto após debates" – aconteceu dois dias antes da publicação da reportagem, durante uma entrevista para o jornal sobre a proposta para um currículo nacional que quase não faz referências ao ensino de gramática (setembro de 2015). A visão de língua apresentada pelo ex-ministro da Educação é de língua como sistema, como sinônimo de gramática, estruturas e regras, que se aprendidas, levam ao domínio da língua alvo. A gramática não é pensada apenas como um sistema abstrato, mas contém a língua como um todo.

Em contraste a essa perspectiva temos no segundo enunciado, *Vamos simplificar a ortografia*, produzido por uma criança de 8 anos e publicado no suplemento do jornal chamado Folhinha, voltado especificamente para o público infantil. Gabriel Amaral Carneiro ao fazer sua lição de casa percebe uma língua difícil e pensa em um modo de simplificá-la. O fato da criança compreender que os sons da língua não correspondem exatamente à grafia, que um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra ou combinação delas, e que ele como usuário pode "editá-la", é pensar a língua e seus usos, como discurso.

As avaliações sociais sobre língua encontradas e expressas nos enunciados do jornal *The New York Times* se apresentaram mais extensas que as encontradas no jornal brasileiro, o que se deve, como já discutimos, à maior possibilidade de discussão e exposição de ideias nos textos de gênero opinativo artigo de opinião em contraposição com o gênero informativo reportagem. A seguir falaremos sobre algumas das avaliações sobre língua encontradas nos enunciados do jornal estadunidense.

No artigo de opinião *Programas bilíngues estão aumentando, até mesmo para falantes nativos de inglês (article)*, o conhecimento de línguas aparece como um possibilitador de oportunidades profissionais e talvez econômicas: "ela escolheu o sistema bilíngue de ensino para dar à sua filha uma vantagem profissional no futuro".²⁶ Além disso, conhecer mais de uma língua – resultado esperado quando se estuda em programas bilíngues – podem ajudar a diminuir a segregação nas escolas aumentando a diversidade linguística, cultural e socioeconômica:

Mas esses programas bilíngues também oferecem uma solução parcial para o intratável problema da segregação escolar. [...] 'podem ser um veículo para aumentar a diversidade socioeconômica e racial nas escolas'. [...] 'Permite muito mais diversidade [...] em termos socioeconômicos, de língua e de cultura'.²⁷

A ideia da língua associada à diversidade cultural, à transmissão de tradições, costumes e modos de pensar aparece bastante presente no enunciado *O retorno não bem-vindo de 'ilegais' (article)*, que enfatiza

²⁶ Tradução livre: "she chose the [dual-language bilingual] to enable her daughter (...) to give her a professional advantage in the future".

²⁷ Tradução livre: "But these programs [dual-language] also offer a partial solution to the intractable problem of the facto school segregation. (...) 'can be a vehicle to increase socioeconomic and racial diversity in schools'. (...) 'It does allow for much more diversity (...) in terms of language, culture and socioeconomically'".

o "poder" das palavras, pois estas podem acolher ou excluir um grupo – aqui, os imigrantes – a partir do discurso político estadunidense, como podemos ver abaixo:

Sempre se refira às pessoas cruzando as fronteiras ilegalmente como 'imigrantes ilegais' – NÃO como 'ilegais'. [...] se você usar a palavra 'ilegais', você não tem chance de dizer mais nada. 'Ilegais' soa ruim e áspero. Como os apelidos do colegial, é um jeito de eliminar um grupo e justificar os maus-tratos em relação à este. A frase mais comum, 'imigrante ilegal', também implica suspeita, mas omite o substantivo e toda identidade de uma pessoa que cruza a fronteira sem permissão, ou sem seu visa, é reduzida a um criminoso [...] 'Ilegais' se torna o substantivo, o insulto e a rejeição. E 'ilegais' implica uma permanente casta, como se não houvesse possibilidade de se tornar nada mais – mesmo que milhões de imigrantes no curso da história americana mostraram o contrário. Há um agravamento do medo da língua, [...] 'ilegais' estão roubando empregos, e eles também são responsáveis por uma epidemia de drogas, (...) por depravação sexual.²⁸

Nesse enunciado, a grande questão é a relação entre a "política e a língua, que tem sido bastante problemática nos Estados Unidos por décadas"²⁹ (THE NEW YORK TIMES, 18 aug. 2015). A importância dos termos que são e serão utilizados por um partido político ou candidatos é muitíssimo relevante, pois mostra a visão que os candidatos têm dos imigrantes e como eles podem rejeitar ou incluir grupos sociais e angariar ou afastar eleitores.

No artigo *O 'R' vibrante de Vanessa Ruiz (op-ed)*, a proposta é pensar na maleabilidade da língua: "the miraculous malleability of language", a língua como fenômeno dinâmico, que está continuamente sendo remodelada em significado e pronúncia, com o passar do tempo e em contato com outras línguas e variações da mesma, e que não tem como proteger totalmente uma língua de ser "influenciada" e por outras:

Para ter certeza, sempre tem aqueles que desejam policiar a língua e protegê-la dessa mistura promíscua. Todas as línguas são mutáveis ao longo do tempo. Os originais exploradores, missionários e colonizadores que migraram da Espanha para o sudoeste da América falavam diferente do espanhol falado hoje. Eles mesmos vieram de diferentes províncias com diferentes variações fonéticas, gramaticais e lexicais, então quem sabe como qualquer um deles pronunciariam 'Mesa'. Cada época linguística tem suas próprias forças de standardização. A história é feita de cumulativas adições. [...] O espanhol 'neutro' ouvido na mídia no Arizona coexiste com os múltiplos modos de falar que são usados nas ruas. Até o uso convencional nunca é estático. As palavras estão continuamente sendo remodeladas – em significado e pronúncia.³⁰

²⁸ Tradução livre: "Always refer to people crossing the border illegally as 'illegal immigrants' – NOT as 'illegals'. (...) if you used the word 'illegals', you didn't get a chance to say anything else'. 'Illegals' sounds harsh and spiky. As with 'fatties' in high school, or 'thugs', it's a way to write off a group and justify its mistreatment. The more common phrase, 'illegal immigrant', also implies suspicion, but strip the noun from it and the entire identity of a person who crosses the border without permission, or outstays his or her visa, is reduced to that of a criminal (...) 'Illegals' becomes the noun, the insult and the dismissal. (...) And 'illegals' implies a permanent caste, as if there is no possibility of becoming anything else — even if millions of immigrants in the course of American history have shown otherwise. There was an escalation of fear-mongering language, (...) 'illegals' were stealing jobs, and they were also responsible for a drug epidemic, (...) for sexual depravity".

²⁹ Tradução livre: "Immigration policy and language have been twin minefields for many decades".

³⁰ Tradução livre: "To be sure, there are always those who wish to police language and protect it from such promiscuous mixing. Yet all languages are mutable over time. The original explorers, missionaries and colonists who migrated from Spain to the American Southwest spoke quite differently from Spanish speakers today. They themselves came from different provinces, with different phonological, grammatical and lexical variations, so who even knows how any of them would have pronounced 'Mesa'./ Each linguistic epoch has its own standardizing forces. History is made by cumulative additions. (...) The 'neutral' Spanish heard on Arizona's media coexists with the multiple ways the language is used on the street. Even that mainstream usage is never static. Words are continuously being remodeled — both in meaning and in pronunciation".

Os contextos sócio-histórico-ideológicos em que as avaliações sobre a língua se constituem passam por movimentos de aproximação e distanciamento, pois ao mesmo tempo que a produção aconteceu em jornais de grandes metrópoles de dois grandes países ocidentais do continente americano, urbanos, capitalistas, e de regimes republicanos, ou seja, com muito em comum, as realidades são bastantes diversas. Os representantes políticos são outros, a língua, os estados, a história de formação e constituição dos territórios e da identidade nacional, os(as) autores(as) etc. Desse modo, as relações estabelecidas entre as esferas da atividade humana e os acontecimentos são avaliados a partir das perspectivas e posicionamentos.

No Brasil, a discussão sobre a língua em si não foi muito desenvolvida e apareceu sempre em função a outros grandes temas como Cultura, Economia, Educação e Inclusão. Nos Estados Unidos, a discussão foi mais ampla e o tema não só apareceu relacionado a outros grandes temas, como foi desenvolvido independentemente, discutido pelos(as) autores(as) dos artigos. Essas diferenças de abordagem de um mesmo grande tema, de valoração apreciativa, ou seja, diferenças na escolha dos elementos linguísticos dialogicamente ligados à sua realidade concreta histórico-social estão ligadas também aos gêneros dos enunciados, pois, no jornal brasileiro, o gênero predominante foi a reportagem e no estadunidense o artigo. No primeiro, o enfoque está no relatar algo importante, algum acontecimento, o que exige um texto objetivo que não tem muito espaço para opiniões, ainda mais sem fontes para justificá-las. Já o segundo é o lugar ideal para opiniões e interpretações que não necessariamente precisam apresentar justificativas para estas.

Nas avaliações sociais identificadas nos textos do jornal brasileiro, temos a língua associada a valores da tradicionalidade e estaticidade, como demonstram as ideias de defender a gramática, acreditar que seu domínio traz o domínio da língua, e que se há um domínio de língua, há aqueles(as) que a dominam e aqueles(as) que não, o que pode transformar a língua em um instrumento de exclusão dos brasileiros não falantes da norma linguística legitimada; em oposição a um ensino de gramática vinculado a uma prática social para ser mais produtivo e efetivo. Nos textos jornalísticos do jornal estadunidense, as avaliações sobre língua materna estiveram vinculadas à dinamicidade, flexibilidade, mutabilidade e ao aspecto processual da língua, aos(às) imigrantes e sua exclusão ou inclusão a depender do termo utilizado para se referir à eles(as); em oposição à legislação da língua de modo a não misturá-la com outras e preservar sua pureza linguística, mas prioritariamente, identitária.

Considerações finais

O caminho percorrido neste artigo foi analisar comparativamente as avaliações sociais sobre língua na esfera jornalística brasileira e estadunidense, a partir dos jornais *Folha de S. Paulo* e *The New York Times*, com um *corpus* de 10 enunciados, sendo 5 de cada jornal. Para isso, pensamos a relevância da teoria bakhtiniana e os conceitos de gêneros do discurso, conteúdo temático e avaliação social para a análise comparativa de discursos; analisamos comparativamente os gêneros jornalísticos artigo de opinião e

reportagem no jornal brasileiro e estadunidense, e o conteúdo temático no *corpus*; e por último discutimos as avaliações sociais encontradas no jornal de cada país.

Com este trabalho foi possível perceber as diferentes avaliações sociais dos jornais brasileiro e estadunidense no período do segundo semestre do ano de 2015, e algo que parece ter influenciado essas diferenças são os gêneros dos enunciados do *corpus*. Os gêneros jornalísticos encontrados majoritariamente nos *corpus* brasileiro e estadunidense foram, respectivamente, os gêneros informativo reportagem e opinativo artigo de opinião. Se o gênero predominante nos enunciados de língua inglesa é opinativo, temos um espaço próprio para discussão de assuntos dos mais diversos, o que possibilitou reflexões sobre a língua como fenômeno, como acontecimento, como algo dinâmico e mutável no decorrer do tempo e espaço, por parte dos(as) autores(as) estadunidenses. Quando temos um gênero informativo, o que encontramos em predominância nos enunciados de língua portuguesa, o objetivo explícito é apresentar narrativas sobre acontecimentos contemporâneos ancoradas em dados, fatos e testemunhos, assim, as opiniões do autor e do jornal ficam em segundo plano, “camufladas” por meio da exposição, de preferência confiável, dos acontecimentos.

As avaliações sociais encontradas no jornal brasileiro estiveram mais ligadas à tradicionalidade e estaticidade, por apresentarem ideias como defender a gramática e acreditar que o domínio dela é o que traz o domínio da língua, em oposição a um ensino de gramática vinculado a uma prática social para ser mais produtivo e efetivo. As encontradas no jornal estadunidense estiveram mais voltadas à dinamicidade, flexibilidade, mutabilidade e ao aspecto processual da língua, em oposição à legislação da língua de modo a não misturá-la com outras, por exprimirem ideias de que a língua muda no decorrer do tempo e no contato com outras línguas, que elas transmitem visões de mundo e de grupos etc.

Outra questão apresentada no artigo foi em relação à denominação dos textos jornalísticos do jornal estadunidenses. No *corpus* de enunciados do jornal *The New York Times*, os textos foram intitulados de *op-ed* ou *article*. O primeiro apresentou fortes semelhanças com o que conhecemos por artigo de opinião, e o segundo com o gênero reportagem. Mas como dois dos três textos intitulados *article* também se assemelharam com o gênero artigo de opinião, precisávamos de outro aspecto para diferenciá-los e, assim, chegamos à autoria. Descobrimos então, que os *op-ed* foram escritos por professores e especialistas externos ao jornal, e que os *article* foram escritos por funcionários do próprio jornal e por um escritor e jornalista que parecia escrever com certa frequência para o jornal.

Estamos cientes da dificuldade de atribuir os resultados à totalidade dos países envolvidos, pois foram derivados de um *corpus* de apenas cinco enunciados de cada um dos dois grandes jornais que são oriundos de duas grandes metrópoles de países com 26 e 50 estados – Brasil e Estados Unidos, respectivamente –, ou seja, o *corpus* é muito pequeno para representar dois países tão grandes e diversos. No entanto, os resultados da pesquisa discutidos neste artigo sinalizam tendências dos dois países, servindo de orientação a novas investigações. A análise evidenciou divergências nas avaliações sociais, nos valores, nas perspectivas

sobre língua expressas nos enunciados, que têm relação tanto com as experiências individuais dos(as) falantes autores(as), quanto com as experiências sociais, históricas e linguísticas destes. O que buscamos mostrar aqui é o vínculo indissociável entre a realidade material e a escolha lexical, temática e de gêneros do discurso, dos valores empregados, dos enunciados valorados, das avaliações sociais presentes em enunciados jornalísticos que tratam de diversas formas sobre o fenômeno língua.

Como citar este capítulo:

SILVEIRA, Ana Clara Neves. Uma análise comparativa das avaliações sociais sobre língua nos jornais Folha de S. Paulo e The New York Times. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 44-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Análise preliminar da prosódia de pacientes acometidos pela esquizofrenia a partir do ExProsodia

Ana Cristina Aparecida JORGE¹

Resumo: *Essa pesquisa tem como objetivo realizar uma análise da entoação de voz de pacientes com esquizofrenia para a partir dessas variantes linguísticas examinar dados que caracterizem a prosódia como um possível indicativo diagnóstico. Para a realização desta pesquisa, 16 clientes e frequentadores do “Museu de Imagens do Inconsciente”, uma das alas do hospital psiquiátrico “Instituto Nise da Silveira” (SEIs) e mais 16 pessoas sem transtorno mental que compuseram um grupo de controle (SCs), concordam em realizar um diálogo gravado com o auxílio do gravador de voz H4 ZOOM. Esse procedimento se dividiu em quatro etapas: entrevista de anamnese; relato empírico; descrição de seus trabalhos artísticos; e, por fim, a leitura de um trecho de uma história infantil. A análise dos dados coletados foi possibilitada pela rotina ExProsodia, aplicativo elaborado para a examinar automaticamente os elementos constituintes da prosódia. Através desses procedimentos foi possível identificar a possibilidade de diferenciar pacientes acometidos pela esquizofrenia de sujeitos sem histórico anterior de transtornos psíquicos ou doenças mentais baseada na análise de parâmetros acústicos de voz. Em suma, tais apontamentos poderiam indicar pistas salutares para a constituição de um diagnóstico mais acurado para a esquizofrenia..*

Palavras-chave: “Comunicação verbal”; “Entoação”; “Esquizofrenia”; “ExProsodia”; “Prosódia”.

Introdução

A voz de cada indivíduo fornece elementos relevantes para a identificação da personalidade e inferência sobre o estado mental. Indica características físicas do falante, como por exemplo, sexo e idade; aspectos emocionais, como sentimentos de alegria, tristeza, euforia ou cansaço (CHHABRA et al. 2012). Peres (2016) argumenta que um dos componentes fundamentais para a compreensão e interpretação da fala é a prosódia, fenômeno que apreende múltiplas funções no contexto comunicativo.

Ferreira-Netto (2006) em seus estudos discorre sobre parâmetros acústicos de voz humana no português falado no Brasil, relacionando-os com elementos afetivo-emocionais e a sua influência no comportamento dos falantes. Para o autor, a linguagem é uma manifestação basicamente emocional, procede de atributos biológicos do organismo somada à necessidade contextual da informação.

Para Ferreira-Netto (2006, p. 26):

A prosódia emocional de frases caracteriza-se pela variação de tons abaixo de 1KHz em pontos da frase, de maneira a estabelecer uma curva melódica bem definida que os ouvintes associam a diferentes estados emocionais. Também fenômenos prosódicos menores, como duração vocálica, intensidade, pausas atuam como marcadores prosódicos capazes de expressar emoções. Trata-se, pois, de um fenômeno complexo que necessita ser avaliado como um conjunto de manifestações linguísticas cuja finalidade é expressar algum estado emocional (FERREIRA-NETTO, 2006, p. 26).

Para Ferreira-Netto et al. (2013), existe a possibilidade de diferenciar as manifestações verbais de certas emoções através do estudo estatístico de variáveis linguísticas, uma vez que concorda com a hipótese

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Waldemar Ferreira Netto. E-mail: anacristinajorge@usp.br.

de que a entoação proceda de uma série temporal, composto por um conjunto numérico sequencial e interdependente (FERREIRA-NETTO, 2006; PERES, 2016). Tais estudos demonstram com efetividade que a análise da modulação da voz humana permite identificar que, ao exprimir certos conteúdos emocionais como a tristeza, o falante emprega uma tonalidade grave e a raiva é caracterizada com tom de voz agudo (FERREIRA-NETTO et al, 2013).

Pesquisas realizadas por Martins e Ferreira-Netto (2017, p. 3701) apontam que em momentos de estresse intenso ou em casos de algumas psicopatologias é exibido padrão verbal “Simulacrum of Neutral Intonation” (SNI), definido pelos autores como “the monotone speech produced by the speakers with a prevalence of rhythm and a flat speech melody”, caracterizado pela presença de quatro parâmetros principalmente: “(i) lower F0 value, (ii) lower dispersion of positive variations of Focus/Emphasis, (ii) lower mean interval between units of bearing of intonation, and (iv) lower median of these same intervals”.

Para o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM V/APA, 2013), compêndio utilizado por profissionais da saúde para classificação de transtornos psíquicos e doenças mentais, a esquizofrenia se caracteriza por um misto de sinais e sintomas disformes. Todavia, para o seu diagnóstico, o indivíduo deve exibir pelo menos dois dos seguintes sintomas, sendo que pelo menos um deles deve ser um dos três primeiros: delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento grosseiramente desorganizado ou catatônico e sintomas negativos, permanentes durante o período de um mês, com alguns sinais deste transtorno evidentes durante 6 meses.

Esta versão do compêndio psiquiátrico contempla a inclusão da prosódia como um dos sintomas negativos desse transtorno mental, isto é, os que afetam a expressão emocional: “inclui reduções na expressão das emoções pelo rosto, pelo contato visual, na entoação da fala (prosódia) e no movimento das mãos”, comportamentos que inferem ênfase ou facilitam o discurso. Outro sintoma negativo particular da doença é a diminuição ou perda da capacidade de sentir prazer em circunstâncias que eram anteriormente tidas como estímulos positivos ao paciente (DSM V, APA, 2013, p. 88).

Em seu estudo Park et al. (2008) afirmam que os pacientes com esquizofrenia exibem uma entoação singular, já que possuem uma redução significativa na faixa entoacional. Por sua vez, Castagna et al. (2012) perceberam que o reconhecimento prosódico também é prejudicado, já que pessoas com essa patologia possuem uma dificuldade específica ao diferenciar o conteúdo da sentença quando não está associado à mensagem expressa na fala, assim como apresentam dificuldade em discriminar o conteúdo emocional da frase quando está associado com outros estímulos visuais.

Objetivo

O objetivo dessa pesquisa é realizar uma análise da variação da entoação de voz de pacientes esquizofrênicos, visando examinar sinais prosódicos que a caracterizem como indicativo diagnóstico para a esquizofrenia.

Procedimentos éticos e metodológicos

Essa pesquisa é composta a partir da coleta de dados com 16 clientes e frequentadores do Museu de Imagens do Inconsciente, uma das alas do Instituto Municipal Nise da Silveira, localizado no bairro Engenho de Dentro na cidade do Rio de Janeiro (RJ)².

Como um cuidado especial, a pesquisadora permaneceu por um período de quinze dias antes de começar efetivamente a coleta de dados observando a rotina da instituição, buscando estabelecer vínculo afetivo com os pacientes. Ao término dos procedimentos o processo de desligamento da pesquisadora foi gradual com o propósito de não despertar sentimentos negativos nos participantes³.

A coleta de dados foi realizada com 32 participantes: 16 pacientes diagnosticados com esquizofrenia (SEIs) segundo os critérios do DSM V (APA, 2013) e 16 participantes sem histórico de transtorno mental que formaram o grupo de controles (SCs). Todos falantes nativos do português brasileiro. Em sua maioria, os SEIs utilizavam o dialeto carioca, por sua vez, a maior parte dos SCs usavam o dialeto paulista.

Os SEIs eram nove homens e sete mulheres; entre 28 e 62 anos. Apenas um desses se encontrava em internação, os demais estavam em tratamento ambulatorial frequente com acompanhamento médico e psicológico. Todos eram alfabetizados, conforme as informações obtidas, 4 possuíam ensino superior, 7 ensino médio e 5 ensino fundamental. Todos participavam das atividades cotidianas de sua instituição de saúde mental. A esses foram emparelhados os SCs quanto à idade e nível de escolaridade.

Os procedimentos metodológicos consistiram na gravação da fala dos participantes com o auxílio do gravador de voz digital portátil da marca H4 ZOOM em sala, sem isolamento acústico com a presença do participante e da pesquisadora para se assemelhar a um atendimento psicoterapêutico. As gravações foram realizadas individualmente e não se permitiu a reaplicação dos procedimentos. Os SEIs realizaram a coleta na própria instituição em que são acolhidos, em contrapartida, os SCs a efetivaram em uma sala localizada nas intermediações da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Em ambos os casos, houve pouco ruído externo no momento em que estavam sendo realizados os procedimentos.

Essa coleta de dados para ambos os grupos se dividiu em quatro etapas. Na primeira foi realizada uma entrevista sucinta de anamnese, na qual o participante verbalizou informações pessoais e dados relativos à

² Inicialmente, para a realização dos procedimentos delineados por essa pesquisa foi solicitada a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, através da Plataforma Brasil. O projeto de pesquisa teve os documentos encaminhados para o exame do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP), localizada na Avenida Professor Mello de Moraes, 1721; Butantã, São Paulo - SP, CEP: 05508-030, telefone: 0113091-4178. A aprovação foi concedida através do Parecer nº 2.065.673; emitido em 16/05/2017 às 11h27min. (ANEXO I). Na sequência, foi aplicado a proposta metodológica de coleta de dados na instituição de saúde mental, entre os meses de junho e julho de 2017.

³ Antes da coleta, os participantes receberam explicações quanto aos objetivos e procedimentos a serem desenvolvidos. Foram esclarecidas dúvidas e demais questionamentos durante a aplicação da coleta de dados. Foram garantidos o sigilo e o respeito com as informações coletadas. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta, esses documentos foram impressos em duas vias, uma delas foi entregue ao participante e a outra está sob a tutela da pesquisadora, bem como designa a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

sua rotina acadêmica e/ou laboral, no caso específico dos pacientes ainda foi versado sobre tratamento psiquiátrico e psicológico. Na etapa posterior, solicitou-se ao participante que contasse uma recordação triste e uma feliz entre suas experiências de vida. Em seguida, sugeriu-se aos SEIs que descrevessem uma de obras de arte, no entanto, foi constatado que os SCs não executam as mesmas atividades artísticas, assim foi recomendado a eles que expusessem o que notavam na Figura 1. Portanto, os SEIs discorreram sobre as suas obras de arte, enquanto os SCs retrataram o que percebiam na Figura 1.

Figura 1 – Procedimento



Fonte: <http://www.1freewallpapers.com/road-summer-background/pt>.

Na última etapa, convidamos o participante a ler em voz alta um trecho de uma história infantil sem conotação emocional. Esse trecho foi especialmente selecionado por ser um estrato literário emocionalmente neutro com simplicidade verbal e semântica.

Sugestão de texto para leitura: adaptação de um trecho da história infantil *“O mágico de Oz”* de L. Frank Baum (2011):

“Quando todos estavam sentados em fila no alto do muro, olharam para baixo e viram uma cena muito estranha.

À frente deles se estendia uma vasta região em que o solo era liso, reluzente e branco como o fundo de uma travessa de louça. Espalhadas por ele, havia muitas casas, todas feitas de porcelana e pintadas das cores mais vivas. As casas eram todas bem pequenas, e a maior delas mal chegava à cintura da menina.

Ao lado, havia pequenos celeiros rodeados por cercas de louça, reunindo grupos de vacas, carneiros, cavalos, porcos e galinhas, todos feitos de porcelana. Mas o mais diferente de tudo eram as pessoas que viviam naquela terra estranha. Eram camponesas que tiravam leite das vacas, ou pastorinhas com vestidos de cores vivas e aventais de bordas douradas; e princesas com lindos trajes prateados, dourados e púrpura; e pastores usando suspensórios e calças curtas com listras cor-de-rosa, amarelas e azuis, e fivelas de ouro nos sapatos; e príncipes com coroas na cabeça, cravejadas de pedras preciosas, usando mantos de arminho e calções de seda; e palhaços engraçados com roupas enfeitadas por muitas rendas, com manchas vermelhas pintadas nos rostos e chapéus compridos e pontudos. E, o mais estranho de tudo, essas pessoas eram todas feitas de porcelana, inclusive as suas roupas, e eram tão pequenas que a maior delas não passava da altura do joelho da menina (BAUM, 2011, p. 95)”

Cada sujeito produziu um áudio diferente. O tempo das gravações variou conforme a necessidade de cada um. A pesquisadora permitiu que os participantes se expressassem livremente. Em média foi utilizado

entre 10 e 30 minutos para SCs e SEIs respectivamente. Durante o transcorrer dessas gravações, há narrativas em que os sujeitos de ambos os grupos se emocionam; choros e risos são evidentes, em especial entre os SEIs que, em algumas vezes, já iniciam a entrevista de anamnese ansiosos ou sensibilizados.

Não houve resistência ou oposição dos grupos para a realização das tarefas propostas. Ambos os grupos a efetivaram sem pressão e com liberdade de expressão. Apenas um dos pacientes não completou as quatro etapas, pois tinha dificuldades visuais.

Análise dos dados

O presente trabalho manteve as mesmas considerações de Ferreira-Netto (2016) e Martins e Ferreira-Netto (2017) para analisar a entoação de voz dos SEIs e dos SCs. Foi realizada a análise dos parâmetros da entoação com o auxílio da rotina de dados ExProsodia⁴ (FERREIRA-NETTO, 2008, 2010, 2016).

A entoação é entendida como uma sucessão de tons iguais ou diferentes que são produzidos pela voz durante a produção da fala. Consiste em uma série temporal na qual atuam diversas componentes para a sua configuração periodicamente. Para decomposição dessa determinante, Ferreira-Netto (2006) cita a proposta de Xu e Wang (1997), em que a entoação é compreendida como a composição de dois elementos principais: composição mecânica-fisiológica do organismo e as necessidades expressivas do seu falante.

O software ExProsodia é programado em Visual-Basic para Excel com a finalidade de examinar automaticamente os elementos constituintes da prosódia. Esta ferramenta analisa as variações entre o tom médio ideal (TM), da frequência fundamental (F0) e as alterações no ritmo tonal geradas pela voz humana. Tom médio ideal de F0 consiste no esforço para a manutenção da voz com uma frequência relativamente estável. É obtido a partir de uma média aritmética acumulada no tempo em que a fala foi produzida. O ritmo tonal, entretanto, é obtido como consequência de dois componentes da fala: a sustentação (S) e a finalização (F) (FERREIRA-NETTO, 2008, 2010, 2016).

A sustentação (S) é o elemento que, conforme explica Ferreira-Netto (2016), possibilita a produção do som emitido durante a fala, denominado de UBI (termo proposto a partir do inglês *Unit of Base of Intonation*). O mesmo autor compreende que para o estabelecimento desse parâmetro é necessário que a intensidade verbal seja maior que zero, duração igual ou maior que 20 milissegundos e frequência superior a 50 Hz. Por sua vez, a Finalização (F) consiste um decréscimo gradual que há no final do enunciado.

O aplicativo ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2008, 2010, 2016) fornece uma análise quantitativa de 69 parâmetros acústicos para cada áudio: 35 relativos à frequência que engloba as medidas do foco/ênfase e do tom médio; 16 de duração; 10 de pausa e oito de intensidade.

⁴ Aplicativo desenvolvido por Ferreira-Netto (2010, p. 06) em 2008, registrado no INPI (RS08992-2), sobre ele, o seu criador explica: “o programa de pesquisa ExProsodia tem por objetivo propor uma interpretação para a relação entre a entoação e a fala”.

No entanto, considerando o objetivo deste trabalho e o tempo limitado para a análise mantivemos apenas os parâmetros mais relevantes relativos à curva da frequência para a análise em todas as etapas de fala espontânea e na leitura narrativa. São eles:

skew_F0_UBI – assimetria ou inclinação da curva de F0;

mediana_F0_UBI – mediana de F0;

cv_F0_UBI - coeficiente de variação de F0. Cálculo do desvio padrão de F0 pela média de F0 (TM);

kurt_F0_UBI - curtose da variação de F0;

TM-mUBI – diferença entre o TM e o menor valor de UBI. Esse parâmetro é obtido através do cálculo de subtração do TM pelo menor_F0_UBI;

skew_TM - assimetria do tom médio;

mediana_TM – valor relativo à mediana de TM;

cv_TM - coeficiente de variação do Tom Médio (TM). Utilizado para averiguar a dispersão, esse parâmetro é estabelecido através do cálculo de divisão do desvio padrão do TM pelo média do TM;

dp_FEpos_UBI – desvio padrão de foco/ênfase positivo;

skew_FEpos_UBI – assimetria ou inclinação do foco/ênfase positivo;

cv_FEpos_UBI - coeficiente de variação de foco/ênfase;

kurt_FEpos_UBI - curtose de foco/ênfase.

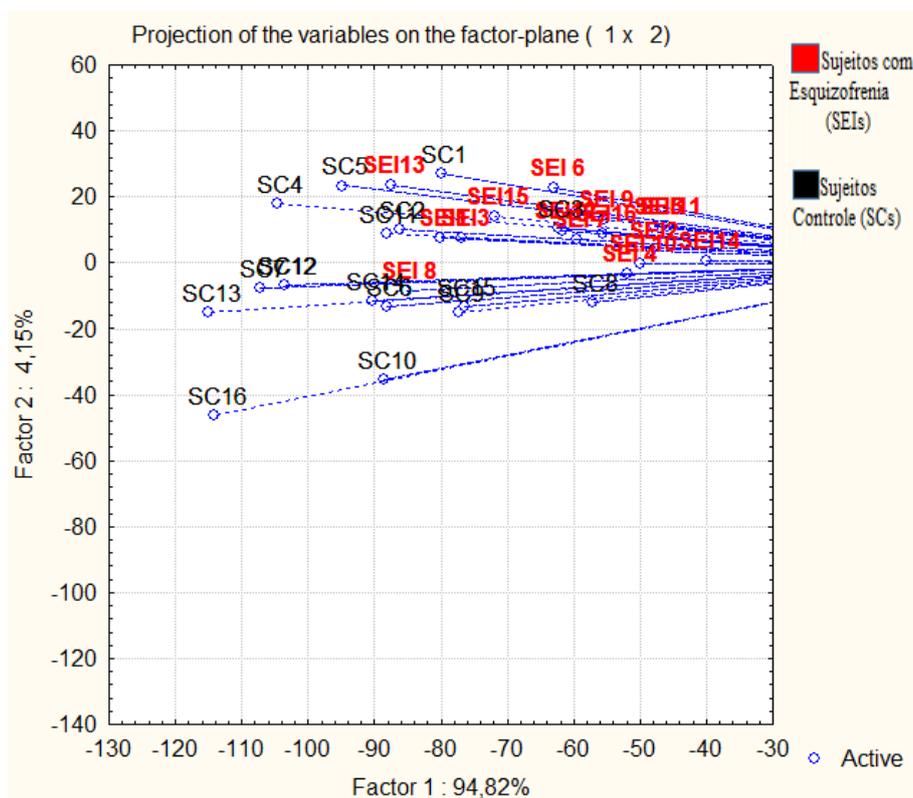
Resultados

Anamnese

Nessa etapa, os 32 participantes, 16 SEIs e 16 SCs, verbalizaram espontaneamente fatos cotidianos, história pessoal, vida acadêmica e profissional; particularmente, os SEIs descreveram aspectos de sua doença mental e do tratamento médico, psicológico e farmacológico.

Os relatos gravados foram convertidos em dados quantitativos e, posteriormente, com o auxílio do Software Statistica, fez-se a Análise de Componentes Principais (por covariância), a qual permite analisar em conjunto os diversos parâmetros acústicos extraídos por meio do aplicativo ExProsodia com a menor perda de informações possíveis (JORGE, 2018). Com isso foi possível verificar que houve uma divisão gráfica dos sujeitos. Esse fato é ilustrado com o auxílio do Gráfico 1, no qual os SEIs representados na cor vermelha permaneceram mais próximos, em oposto aos SCs que apresentaram maior dispersão. Tais informações permitem argumentar que, nessa etapa, houve uma diferença estatisticamente significativa entre a voz de pessoas sem transtorno mental e pessoas diagnosticadas com esquizofrenia em seus diferentes graus

Gráfico 1 – Anamnese – Análise de Componentes Principais (Covariância)



Fonte: elaboração própria.

Relato empírico

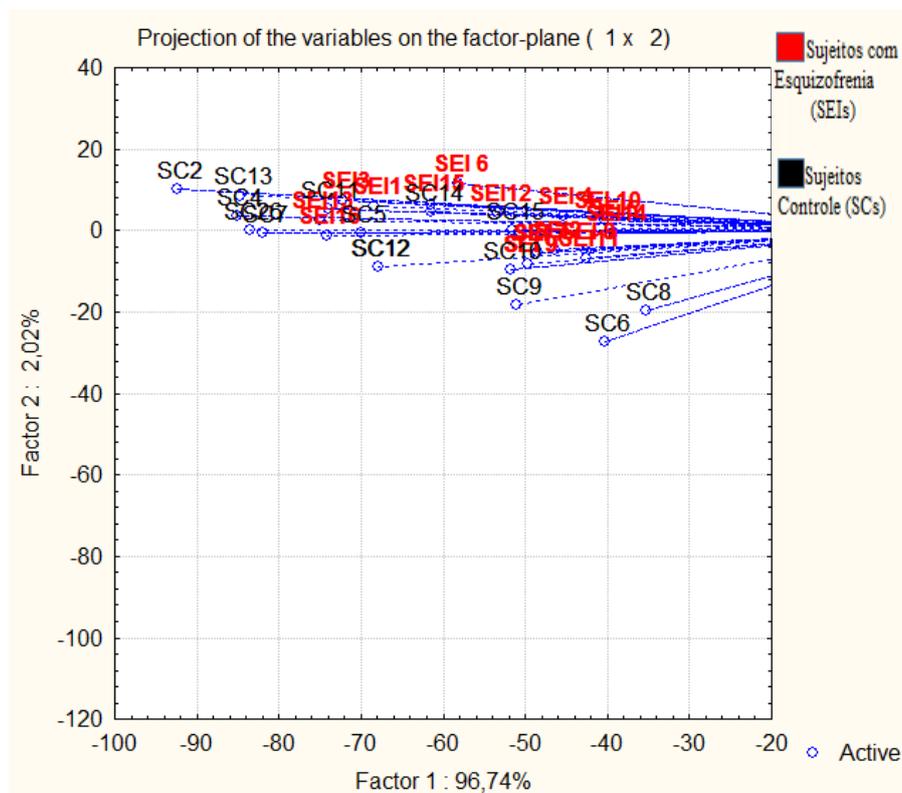
Em especial, nessa etapa, optou-se pelo uso da fala espontânea, partindo das mesmas considerações de Peres (2016), pois era nossa intenção promover manifestações emocionais decorrentes de situações reais relatadas pelos participantes, com a menor probabilidade de interferência da pesquisadora. Ainda assim estivemos expostos a uma diversidade de fatores envolvidos, devido as características pessoais distintas ou a influência do contexto clínico.

No ambiente clínico, tomar ciência das dores, dos medos e das raivas, do mesmo modo que reviver momentos felizes é uma experiência evolutiva. O analista pode ser palco de inveja, abandono, desamor ou mesmo uma figura que proporciona equilíbrio ao paciente. Esses sentimentos serão refletidos em seus comportamentos e em seu tom de voz (STEINBERG, 1990).

Os participantes de ambos os grupos se emocionaram, pois, para compor essa etapa a pesquisadora solicitava que fosse narrado um evento feliz. Ao final da explanação do participante, lhe era proposto relatar uma circunstância triste dentre os seus momentos vividos. Foram narradas história de dores, alegrias, mortes e renascimentos; são biografias verbais que descrevem marcas na psique individual garantindo a sua tonalidade emocional.

Nessa etapa, partindo dos mesmos parâmetros acústicos, também foi possível perceber a divisão gráfica dos sujeitos em que há menor dispersão entre os SEIs, do mesmo modo como exprime o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Relato empírico – Análise de Componentes Principais (Covariância)



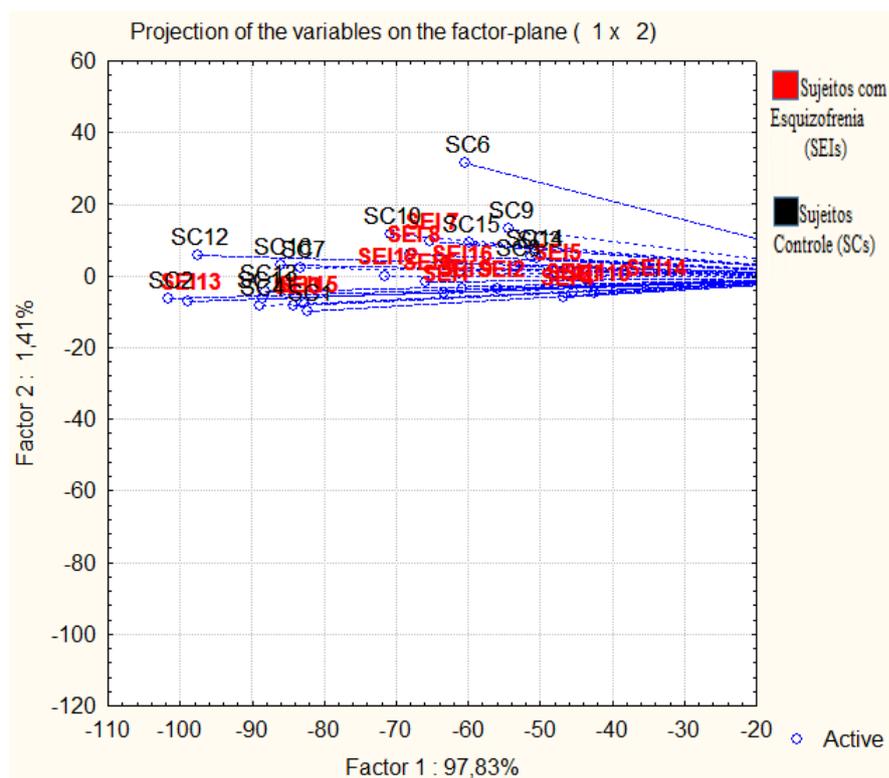
Fonte: elaboração própria.

Obras

Assim como proposto por Silveira (1981) o nascimento do Museu de Imagens do Inconsciente teve como pressuposto a criação de um ambiente afetivo no qual os frequentadores pudessem se expressar artisticamente. Em especial, essa autora destacava o uso de modelagem e pintura para os seus pacientes, pois desse modo os esquizofrênicos podiam exprimir o que havia em seu íntimo, uma vez que pela fala isso não era uma tarefa fácil. Na opinião de Silveira (1992) a comunicação com os indivíduos acometidos por essa doença mental é difícil, rara nos casos mais graves.

Nesse contexto, os grupos ficaram divididos pela sua entoação, conforme esboça o Gráficos 3, referente a Análise de Componentes Especiais (Covariância).

Gráfico 3 – Obras – Análise de Componentes Principais (Covariância)



Fonte: elaboração própria.

Leitura de texto

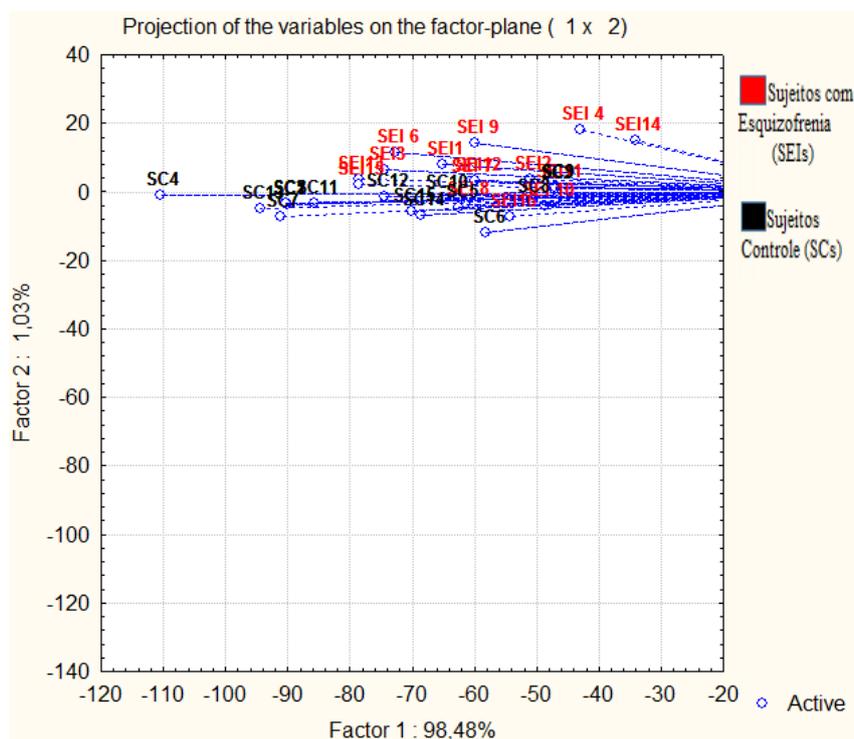
Essa etapa da pesquisa corrobora a hipótese apontada por Ferreira-Netto e Consoni (2008) ao sugerir que cada sujeito estabelecerá uma prosódia para ler um texto.

O mesmo foi apontado por Rapcan et al. (2010) ao realizar uma atividade de leitura com pessoas acometidas por esquizofrenia e sujeitos controles. Para os autores, o exame acústico possibilitado por esse teste fornece ferramentas fundamentais para o diagnóstico dessa doença mental.

Tais princípios orientaram a elaboração dessa tarefa na presente pesquisa. Ambos os grupos eram escolarizados, tinham ensino fundamental e, alguns, até pós-graduação completa. Então, atendiam os requisitos necessários para executarem o proposto. Apenas a um dos sujeitos não foi aplicada a técnica devido a dificuldades visuais. Desse modo, para igualar em termos quantitativos a análise foi retirado aleatoriamente um dos SCs

Nessa etapa se apresentam os resultados mais significativos, já que em sua maioria, os SEIs permaneceram na parte de cima da representação gráfica, em oposição aos SCs.

Gráfico 4 – Leitura de texto – Análise de Componentes Principais (Covariância)



Fonte: elaboração própria.

Discussão preliminar

Os resultados dos testes realizados por essa pesquisa apontaram para a possibilidade de diferenciação de pacientes com esquizofrenia de sujeitos controles sem histórico médico de transtornos mentais baseada na análise de parâmetros prosódicos. Assim, como propuseram Mota *et al.* (2014), avaliar como uma informação é transmitida fornece pistas salutares para a composição de uma perspectiva de diagnóstico mais acurado.

À luz dessas considerações é possível validar a hipótese do *Simulacrum of Neutral Intonation* (SNI) formulada por Martins e Ferreira-Netto (2017). Ao discorrer sobre uma “*monotone speech*” com prevalência de ritmo e ritmo verbal mais plano, tais condutas seriam evidentes em momentos de estresse intenso e ou em alguns quadros clínicos de diferentes patologias psíquicas do mesmo modo como descrito neste trabalho ao versar sobre a prosódia afetiva na esquizofrenia.

A isto se soma a possibilidade citada por Behlau (2001) ao versar que a pouca variação prosódica pode indicar o controle emocional do falante. Huang *et al.* (2011) propôs que esse fato pode estar relacionado a um esforço consciente ou inconsciente do organismo dos indivíduos acometidos pela esquizofrenia para tentar manter a homeostase psíquica.

Como citar este capítulo:

JORGE, Ana Cristina Aparecida. Análise preliminar da prosódia de pacientes acometidos pela esquizofrenia a partir do ExProsodia. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 61-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Mariana: uma leitura sócio-discursiva da tragédia¹

Célia Regina ARAES²

Resumo: o acidente da barragem de Fundão no distrito de Mariana, MG, causou mortes e uma enorme destruição ao meio ambiente, porém pouco tem sido feito para a recuperação do ecossistema e estabelecimento da vida humana no local. Este trabalho tem o objetivo de, a partir de três textos jornalísticos, acompanhar o efetivo empenho desta recuperação. Em um cenário de desenvolvimento e de preconceito, o objetivo específico deste estudo é analisar discursivamente as vozes presentes nos depoimentos de autoridades, como as das empresas responsáveis pela mineração, a do governo e a da imprensa, investigando o lugar dos atores/agentes e seus papéis sociais. Como referenciais teóricos, serão utilizados os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a partir dos estudos de VAN DIJK (1997) e FAIRCLOUGH (2003) para compreender as relações de ação e interação social dos atores em eventos sociais; a Linguística Sistemico-Funcional (LSF) desenvolvida por HALLIDAY (1978; 1989) e HALLIDAY & MATTHIESSEN (2004) que contribuirão para a análise dos processos verbais e materiais. Também, as contribuições da ecolinguística, principalmente as pesquisas de COUTO (2007; 2015) na compreensão dos discursos de denúncia em prol da vida contra qualquer tipo de sofrimento e de dor.

Palavras-chave: Discurso; Mídia; Ecolinguística; Autoridade; Denúncia.

Introdução

No final de 2015, notícias de um grande acidente³ ganharam destaque nos jornais brasileiros, e até na imprensa internacional, devido à grande proporção de destruição de tal fenômeno. Era o rompimento da barragem no distrito de Mariana em Minas Gerais, em 05 de novembro. Tratava-se do que veio a ser registrado, em um estudo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁴, como o maior desastre ambiental do nosso país e, inclusive, em relação aos rejeitos de uma mineradora, o maior do mundo também. A mineradora em questão era a Samarco, empresa do grupo da BHP Billiton Brasil Ltda. e da Vale S.A.

Segundo o mesmo estudo da UFMG, o rompimento da barragem deu vazão a mais de 55 milhões de metros cúbicos de rejeito de minério de ferro, causou 18 mortes, um desaparecimento, com 39 municípios atingidos desde Mariana, em Minas Gerais, até Linhares, no Espírito Santo. Os aspectos negativos desse dia ecoavam até 17/11/2017 (data final da coleta do *corpus*) no Oceano Atlântico com impactos em praias e no ecossistema marinho, pois parte dos rejeitos foi carregada pelo rio, atravessando diversas regiões e chegando ao mar.

¹ O termo *tragédia*, que está presente em dois dos três textos *do corpus* deste trabalho será utilizado como no teatro, peça de ordinário em verso, e que termina, em regra, por acontecimentos fatais. Derivado do grego, *trago(i)dia*, originariamente, “canto do bode”, isto é, “canto religioso com que se acompanhava o sacrifício de um bode nas festas de Baco (nome alternativo adotado pelos romanos do deus grego Dioniso). (CUNHA, 2007). Ressalta-se que não faz parte dos objetivos deste trabalho um estudo aprofundado deste léxico.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade. E-mail: celia.araes@gmail.com.

³ O termo “acidente” é uma retomada lexical usada nos meios de comunicação e não a real construção de sentido do que representou e representa o ocorrido na região. Mesmo sabendo que a escolha lexical indica uma posição ideológica do falante/escritor, este trabalho não tem o objetivo de discutir se foi um acidente ou não.

⁴ Encontro de acadêmicos especialistas relacionados às ciências da terra e da vida, bem como de administradores e engenheiros organizado pelo professor André Prous – Editor dos Arquivos do Museu de História Natural e Jardim Botânico - Belo Horizonte, em fevereiro de 2016.

Na tentativa de explicar o ocorrido, várias foram as informações (algumas até contraditórias) nos dias seguintes ao rompimento da barragem, mas nenhuma delas apresentava uma solução para amenizar o grande sofrimento daquele local. Meses se passaram e, até o aniversário de dois anos da tragédia, pouco se percebia na recuperação do que fora abruptamente destruído.

Para acompanhar o que estava sendo feito em prol das pessoas da região e qual seria o desfecho de tamanha destruição ambiental, propusemo-nos a leitura de variados textos midiáticos e, dentre alguns gêneros, duas notícias e uma reportagem chamaram atenção para um estudo sócio-discursivo que apresentaremos neste trabalho. Com o objetivo de analisar o efeito das vozes dos depoimentos de autoridades presentes nos textos, verificar-se-á quais delas são clareadas ou ocultadas nos textos selecionados. Cabe destacar aqui que se trata de grandes empresas nacionais e multinacionais da mineração, órgãos públicos, governo, ministério público que representam um lugar discursivo, assim como moradores, funcionários e vítimas das regiões afetadas representam outro lugar, distinto. O portal eletrônico G1 Globo de Minas Gerais, veículo de onde foi retirado o *corpus*, mostra sua posição ideológica ao assumir determinado discurso e este merece relevância na análise.

Continuando na mesma linha de observação, um segundo objetivo deste trabalho é identificar quem são os atores sociais e como são apresentados nos três textos, ou seja, se eles são considerados atores agentes ou pacientes na descrição dos fatos relatados e, assim, como revelam suas crenças, valores, sentimentos e conhecimentos. A seguir, uma breve consideração sobre o *corpus* e a mídia de divulgação.

1. Sobre o *corpus*

Tomando como ponto de partida os estudos de Halliday (1989), o texto se constitui como uma unidade de sentido que permite a interação entre os integrantes do evento comunicativo, os textos jornalísticos cumprem sua função, entre outras várias, de trazer a informação à comunidade na busca de exatidão, objetividade e imparcialidade, como princípio do próprio gênero. Este trabalho selecionou três textos em diferentes datas com a intenção de reconhecer a informação *quente* (data do acidente), o esfriamento dos fatos (um ano após) e seu quase esquecimento (dois anos após o acidente). O grau de apuração jornalística e de investigações policiais e judiciais transparece no discurso e, em consequência, o posicionamento das empresas e das vítimas.

A notícia intitulada “Barragem se rompe, e enxurrada de lama destrói distrito de Mariana” (**Texto 1**), apresenta no primeiro parágrafo que o rompimento da barragem inundou várias casas no distrito de Bento Rodrigues e nos parágrafos seguintes lista nomes e cargos de autoridades tentando explicar o acontecido e as tentativas iniciais de providências para amenizar os problemas, contabilizando um total de dezenove instituições, empresas ou órgãos em discursos indiretos. Entre os discursos que representavam poder, o presidente da Samarco e o governador de Minas Gerais têm suas falas marcadas pelo discurso direto com uso das aspas. Alguns parágrafos

adiante, logo após a declaração do diretor do Sindicato dos Trabalhadores sobre um número, sem confirmação, de mortos e desaparecidos, representando as vítimas, aparece um discurso direto, marcado também pelas aspas, de um sobrevivente como se pode ler a seguir:

‘Um dos sobreviventes da tragédia, Andrew Oliveira, que trabalha como sinaleiro na empresa Integral, uma terceirizada da Samarco, disse que, na hora do almoço, houve “um abalo”, mas os empregados continuaram trabalhando normalmente. “Começou a praticamente ter um terremoto”, disse sobre o momento que as barragens se romperam.’ (FOLHA de S.PAULO, 05/11/2015)

A declaração de Andrew não denunciaria uma irregularidade da empresa mineradora, inclusive aponta que o desastre poderia ter ocorrido por ação de um fenômeno natural como um terremoto. Antes de uma investigação das causas do rompimento, essa seria uma oportunidade de dar voz às vítimas sem comprometimento para as partes envolvidas.

Uma reportagem (**Texto 2**) intitulada “1 ano após o mar de lama – e agora?”, de 05/11/2016, com nove páginas de texto e imagens de moradores e paisagens do local, está dividida em blocos com vários subtítulos e, apesar de ser divulgada no mesmo jornal do **Texto 1**, a linguagem revela um acento bastante diferenciado, não mais marcada pelo susto e incompreensão do ocorrido, e sim, pela descrição das novas rotinas dos vitimados. Mesmo falando de morte, o cenário fica assim descrito: “coloriu as paisagens e os rios de alaranjado” logo no subtítulo. Descontextualizando essa frase, poderia ser um verso encontrado em um livro de poesia. Não é. Pode-se constatar que o desespero e o medo do dia do rompimento estavam distantes, o que é perceptível nas escolhas das palavras e, agora, mais calmamente, o texto consegue mostrar com certa precisão os fatos do acidente e suas consequências.

Com relação às autoridades, esta reportagem traz quatorze discursos das empresas, órgãos públicos, governo e instituições e quase o mesmo número, doze no total, de depoimentos das vítimas. Comparando com o **Texto 1**, as autoridades aparecem em menor número e os depoimentos dos moradores da região ganham espaço.

Há de se destacar uma incongruência de dados no tecer da reportagem, de muita relevância. No segundo bloco intitulado “O que fazer com a lama?”, logo após a introdução, em um parágrafo que comenta a necessidade de remoção do rejeito apontada pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MPMG), há uma afirmação de que a Samarco só tirou 2% da lama que se acumulou na região, inclusive sem menção da fonte de origem desse número. Mais abaixo, no bloco “Pilhas de receitas e laudos”, temos a informação que, segundo a mineradora, 90% das obras previstas de reconstrução e reparação ficaram prontas naqueles 12 meses. Podem surgir, então, perguntas sobre essa disparidade e é possível inferir que a Samarco entende que “obras previstas de reconstrução e reparação” não englobam, necessariamente, a retirada de lama que se acumulou na região. Igualmente, a alta porcentagem anunciada pela empresa não vem acompanhada de fontes e nem de maiores explicações dos feitos da Samarco, podendo gerar, assim, um certo descrédito das informações divulgadas no jornal.

Dias depois de completar dois anos, em 17/11/2017, uma notícia (**Texto 3**) recebeu destaque porque trazia propostas de promotores do Ministério Público Federal (MPF) e de Minas Gerais (MP-MG), com a manchete “MP e MPF propõem mais duas fundações para diagnosticar danos socioeconômicos do desastre de Mariana”. Com três páginas de texto escrito, foram localizadas treze autoridades entre órgãos públicos, governo, empresas e fundações com vozes no texto ou discurso de poder de decisão para melhorias nas regiões atingidas. O portal G1 aparece como uma dessas vozes que tenta contatar a Renova⁵ e a referida fundação não comentou as críticas dos procuradores, apenas em nota, informou, segundo o G1, que não iria se posicionar sobre o assunto e que não estava participando do processo da negociação.

Na perspectiva de acompanhar a recuperação do meio ambiente após o drama do derramamento da lama com minério de ferro, os textos jornalísticos do G1 de Minas Gerais serão utilizados neste capítulo e os arcabouços teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e a Ecolinguística, auxiliarão como brevemente exposto a seguir.

2. Arcabouços Teóricos

A gramática utilizada para produzir significados inseridos em contextos sociais e culturais é um dos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como assevera Halliday (1978), sendo que os textos escritos ou falados aparecem em um contexto de uso a partir de escolhas do produtor⁶ textual. Isso é uma justificativa de o autor considerar a gramática como funcional, uma determinada forma de realizar um discurso entre inúmeras possibilidades, o que faz a linguagem ter uma impressão probabilística. De acordo com o levantamento dos três textos para a produção deste capítulo, pode-se considerar que LSF é relevante para a análise, como destaca-se:

A LSF observa o que o produtor textual diz ou escreve atentando a um processo de escolhas e seleções em meio ao que ele poderia ter dito ou escrito e não o fez. As funções de linguagem nessa teoria são denominadas de metafunções e podem ser caracterizadas como Halliday & Matthiessen (2004) em três metafunções intrínsecas a todas as línguas: ideacional, interacional e textual. A primeira está ligada à experiência que o produtor textual tem do mundo e do próprio ser humano, mundo físico, concreto e do universo da subjetividade. Ela faz referência à vivência de cada indivíduo, pois carrega valores, crenças e sentimentos, auxiliando a codificar os significados dos sentimentos. A segunda estabelece contato entre dois ou mais indivíduos através da linguagem, que busca a construção de sentidos em uma efetiva comunicação dentro da estrutura social, auxiliando a codificar significados de atitudes e relações sociais. A metafunção

⁵ A Fundação Renova foi criada logo após o rompimento da barragem de minério de ferro e responsável por conduzir os programas de reparação, restauração e recuperação socioeconômica e socioambiental nas áreas impactadas.

⁶ Na teoria hallidayana, o termo utilizado e traduzido para a língua portuguesa (HALLIDAY, 1978) é *falante*, porém, o termo *produtor* parece mais adequado para o presente trabalho considerando que o *corpus* é formado por textos escritos.

textual é uma ferramenta que permite a realização das outras duas funções, possibilitando a produção e trocas de mensagens de forma linear e coerente, auxiliando a codificar significados de organização textual.

Acreditando que os textos jornalísticos são carregados de valores sociais, a função ideacional da LSF ajudará na análise proposta pelo seu componente gramatical, o sistema de transitividade. Este sistema permite uma relação intrínseca das quase infinitas atividades humanas com a realização do discurso através da linguagem.

A transitividade é um recurso gramatical que traduz experiência em significado através de um conjunto de processos, participantes e circunstâncias expressas no discurso, definindo quem realiza a ação, para que ou quem e como elas são realizadas. Os processos podem ser classificados em seis tipos: material, relacional, mental, verbal, comportamental e existencial. Nas notícias e na reportagem, os processos verbais indicam o *dizer* (composto pelos verbos de *dizer* e enunciar) dos envolvidos no acidente, representando autoridades governamentais, empresariais, jurídicas e vitimados. Os participantes que se comunicam no discurso são denominados *Dizentes* na teoria da LSF e o conteúdo desse discurso é a *Verbiagem*, inserida de forma direta ou indireta. O terceiro participante que pode estar presente nesse processo é o *Receptor*, a quem o discurso se destina. Observa-se que o *Receptor* pode vir expresso claramente ou ser ocultado no discurso de acordo com o efeito de sentido que o produtor textual queira deixar. Outra observação que se faz necessária está na ação de *dizer*, característica própria dos seres humanos a princípio, mas, com frequência passa a ser desempenhada por uma entidade não-humana, construída metaforicamente com elementos personificados ou com a indeterminação do *Dizente*.

Mesmo com a grande representação dos processos verbais, deve-se salientar os processos materiais pertencentes nos três textos. Estes representam as ações dos participantes do discurso, são os processos de *fazer*, responsáveis por experiência externa ao ser humano. O participante do discurso que realiza a ação é denominado *Ator*. Há ações restritas ao *Ator*, mas há aquelas que afetam ou são direcionadas a outro participante do discurso e este último recebe o nome de *Meta*. Assim como entidades podem ser omitidas nos processos verbais, os *Atores* também podem desaparecer de discursos e a ação passa a ser, nesse caso, expressa por nominalizações e pela passivização do sujeito.

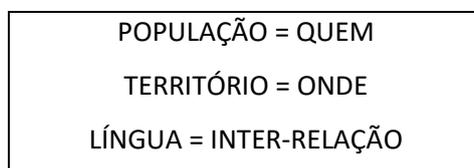
O que aconteceu em Minas Gerais causou mortes, sofrimento e um dano ambiental incalculável sem a mínima previsão de reverter o quadro, se é que isso, algum dia, seja possível. Os textos que tratam de violência ao meio ambiente tem buscado referências nos estudos da Ecolinguística.

A Ecolinguística é uma disciplina que ganhou relevância em seus estudos a partir do final da década de 1970 e no decorrer dos anos 80. Um volume significativo de publicações nessa área se deu por estudiosos que buscavam respostas de como seria o uso de recursos naturais no novo milênio porque notícias sobre poluição, desmatamento e superaquecimento global começaram a preocupar cientistas e tiveram destaque em jornais e revistas do mundo todo. Na área das ciências biológicas, o meio ambiente recebe denominações como *habitat/nicho*, *biótopo* e *território* e é inserido em determinado ecossistema, ou seja, um conjunto de

organismos que estabelecem relações entre si e com o lugar que ocupam. Resumindo, ecossistema pode ser definido como uma população de organismos, um território e respectivas inter-relações.

“A ecolinguística encara ‘objetos’ já conhecidos, e estudados por outras disciplinas, a partir de uma outra perspectiva, uma perspectiva mais rica, integradora, não fragmentadora. Além do mais, ela toma por modelo uma ciência (ecologia) que nasceu no bojo da ciência da vida, a biologia. É uma nova postura para se investigarem fenômenos de linguagem. Literalmente, ecolinguística é o estudo das relações entre língua e meio ambiente.” (COUTO, 2007, p. 45)

A Ecolinguística⁷ entende que uma população (a ecologia denomina - organismos) se (inter)relaciona através da língua (ecologia denomina essa relação de – ecossistema) em determinado lugar, o território (a ecologia chama de *habitat/nicho, biótopo e território*). A Ecolinguística, abarcando várias áreas do conhecimento, permite estudar três componentes do ecossistema linguístico numa interação entre população, território e língua.



O conceito central, tanto no ecossistema biológico como no ecossistema linguístico é o de interação. Essa disciplina encarrega-se de estabelecer um novo modo linguista de descortinar o discurso sobre a natureza, seja para *fazer* refletir e conscientizar da importância de preservação para o futuro da humanidade, seja para denunciar poluidores que se disfarçam de ecologicamente corretos. A Ecolinguística encara os fenômenos da linguagem entre seres humanos a partir dos princípios do respeito e da preservação da vida, a fim de discutir, como propõe Couto (2007), conceitos tidos como relevantes na área das disciplinas ambientais. É com uma proposta de denúncia que este estudo visa atribuir responsabilidades todas as vezes que detectar descumprimento de valores sociais e ambientais em defesa de quem sofre.

Inicialmente os textos jornalísticos selecionados neste trabalho apontam para um problema ambiental, mas diante de uma leitura mais aprofundada, revelam a complexa relação de poder entre participantes do discurso. Na obra *Language and Power*, Fairclough (1989) manifesta uma nova concepção de linguagem, a Análise Crítica do Discurso (ACD).

A ACD, estudada a partir da década de 1990, considera a linguagem como uma forma de prática social, portanto um lugar de interação. Atenta-se para o uso da linguagem como instrumentos ou recursos comunicativos, desvelando as formas ideológicas intrínsecas aos discursos e, sendo assim, faz referência à realidade ao mesmo tempo que a constitui (FAIRCLOUGH, 2003).

⁷ Chamaremos de *Ecolinguística* o estudo das relações interacionais de comunicação em um determinado ambiente, sem a preocupação de suas variantes epistemológicas como a *Linguística Ecológica* e *Análise do Discurso Ecológica* (Couto, 2015).

Outro autor, van Dijk (1997), que dedica seus estudos à ACD, utiliza a noção de *acesso discursivo* para reconhecer a representatividade dos participantes do discurso, sendo que a partir de como um grupo tem esse acesso, sua representação de inclusão ou exclusão social é evidenciada.

O que diferencia a ACD de outras pesquisas na área do discurso é o conceito de sujeito ou ator social. Na observância dos atores sociais, o ponto de partida é categorizar quais atores sociais são “agentes” e quais são “pacientes” (van Leeuwen, 1997). Segundo o autor, as representações podem incluir ou excluir determinado ator social conforme os interesses durante a produção textual e isso pode ser analisado a partir do uso da gramática de significados.

3. Análise

O presente estudo não se debruçará em uma análise quantitativa, mas o número de “verbos de *dizer*” que estão presentes no **Texto 1** é algo a ser considerado. Pensando nos processos de transitividade de Halliday & Matthiessen (2004), os processos verbais serão analisados nos três textos, representados pelas autoridades e vitimados (que são denominados *Dizentes* dentro da teoria) para conhecer os verbos atribuídos. A *Verbiagem* (o que é dito pelos *Dizentes*) dá importância ao que será “explicado”⁸ ou “não-explicado” pela locução. O terceiro elemento do processo é o *Receptor* ou beneficiário, a quem o discurso se dirige e que não está claramente identificado no *corpus*, até como característica do gênero jornalístico. A notícia tem como alvo os leitores do jornal.

Nos próximos parágrafos seguem alguns exemplos e, vale a explicação de que os verbos estarão expressos no modo infinitivo e destacados em negrito. Esta marca não está de acordo com os textos originais, faz parte de uma leitura particular.

3.1 Processos Verbais

Para o diretor do sindicato e para o promotor, a função que lhes cabia era de **afirmar** sobre o possível número de mortes e da instalação de um inquérito, respectivamente. Vale lembrar que, no **Texto 1**, as autoridades são plenamente identificadas com nome e sobrenome, além dos órgãos ou empresas que elas representam, como se pode verificar nos trechos a seguir:

O diretor do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Extração de Ferro e Metais Básicos de Mariana (Metabase), Valério Vieira dos Santos, **afirma**⁹ que entre 15 e 16 pessoas teriam morrido e 45 estão desaparecidas, mas ainda não há números oficiais de vítimas.

⁸ O que aconteceu na barragem para que ela se rompesse nunca foi explicado exatamente, como pode ser verificado, inclusive no **Texto 3**, com a ação dos Ministérios Públicos que propuseram a contratação de assessorias técnicas para diagnosticar os problemas após dois anos. Mas no **Texto 1**, a movimentação dos “dizeres” é a busca de explicações para informar a população leitora do jornal.

⁹ Grifo nosso.

Representantes do Núcleo de Combate aos Crimes Ambientais do Ministério Público Estadual de Minas Gerais estão em Bento Rodrigues e será instaurado um inquérito civil para apurar as causas do rompimento da barragem, **afirmou** o promotor de Justiça do Meio Ambiente, Carlos Eduardo Ferreira Pinto. (Folha de S.Paulo, 05/11/2015).

O verbo **afirmar** também foi conferido à Samarco, voz dada à própria empresa em um primeiro momento e ao seu representante, o diretor-presidente, Ricardo Vescovi, como se pode ver no excerto:

O diretor-presidente da Samarco, Ricardo Vescovi, em comunicado divulgado no perfil da empresa no Facebook por volta das 23h desta quinta, **afirmou** que o rompimento ocorreu em duas barragens – e não em uma, como informava nota divulgada pela mineradora no fim da tarde (*Veja a nota no fim da reportagem*). Porém no dia 16 de novembro, a mineradora confirmou o rompimento de uma barragem e não duas. (Folha de S.Paulo, 05/11/2015).

Os verbos **afirmar** e **confirmar** (com o sentido de ratificação), recorrentes em vários momentos do texto, ficaram disponíveis ao Corpo de Bombeiros que estava no local e **confirmou** uma morte e à Samarco. Quem teve mais direito aos verbos dizentes foi o diretor-presidente da Samarco ao **afirmar** duas vezes sobre o acidente, **confirmar** o rompimento e não **confirmar** as causas, a extensão do ocorrido e nem a existência de vítimas (nota da Samarco), **dizer** sobre a identificação do rompimento e da prioridade de atendimento e **finalizar** com uma nota de lamento escrita em discurso direto com uso de aspas, como verifica-se em: "'Lamentamos profundamente e estamos muito consternados com o acontecido, mas estamos absolutamente mobilizados para conter os danos causados por esse acidente', **finalizou**." O verbo **finalizar** confere à nota do diretor da Samarco mais autoridade criando um efeito de sentido de assinatura e desfecho ao que havia a ser dito e que, conseqüentemente, não havia mais nada por dizer.

O verbo **informar** foi utilizado pela prefeitura que **informou** sobre as pessoas ilhadas e sobre os acessos bloqueados. Também uma nota da Samarco no final da notícia tem o comprometimento da informação, como segue:

A Samarco informa que houve um rompimento de sua barragem de rejeitos, denominada Fundão, localizada na unidade de Germano, nos municípios de Ouro Preto e Mariana (MG). A organização está mobilizando todos os esforços para priorizar o atendimento às pessoas e a mitigação de danos ao meio ambiente. As autoridades foram devidamente informadas e as equipes responsáveis já estão no local prestando assistência. Não é possível, neste momento, confirmar as causas e extensão do ocorrido, bem como a existência de vítimas. Por questão de segurança, a Samarco reitera a importância de que não haja deslocamentos de pessoas para o local do ocorrido, exceto as equipes envolvidas no atendimento de emergência. (Folha de S.Paulo, 05/11/2015).

O verbo **dizer** estava atribuído ao secretário de defesa quanto à gravidade da situação e de possíveis desmoronamentos no local. O mesmo verbo também foi utilizado para a manifestação de consternação do governador de Minas Gerais. Porém, é destinado às vítimas apenas um depoimento de um funcionário da empresa terceirizada, Andrew de Oliveira, identificado como "um dos sobreviventes da tragédia" que disse ter ouvido um abalo como se tivesse começado um terremoto. É notório que apenas um vitimado tenha tido voz na notícia e justamente quem tenha feito associação do acidente a um possível terremoto. Como as causas não tinham sido apuradas e o acidente era recente, dar voz a outras vítimas poderia, naquele

momento, causar mais insegurança à população ou comprometer a imagem das mineradoras sem conhecimento do ocorrido de fato.

O **Texto 2** apresenta processos verbais, ainda com um grande número de autoridades “*Dizentes*”, agora com o secretário do meio ambiente, biólogos, professores, coordenador do Instituto Prístino e a Fundação Renova. As vozes das vítimas, moradores da região são manifestadas pela matéria para elucidar as transformações de suas vidas.

A Samarco, nesse texto, é quem tem o poder de **explicar** e **afirmar**. Ainda a expressão “segundo a Samarco” constante no bloco com o subtítulo “Para onde vão os rejeitos”, concede um poder no discurso quando uma irregularidade de remoção do rejeito é apontada. A empresa transfere a responsabilidade aos órgãos ambientais dizendo que eles já tinham conhecimento do descarte e vistoriado o local. Os verbos em destaque concedem responsabilidade à empresa Samarco pelas obras realizadas no local do acidente, inclusive com força de enfrentamento a um órgão de fiscalização como o IBAMA e, inclusive o **explicar** vem carregado de sentido de autoridade e de se mostrar como uma empresa transparente que tomou atitudes para recuperação do local, como nos trechos:

Outro ponto de descarte temporário dos rejeitos é um terreno que fica no bairro Morro Vermelho, logo na entrada da cidade. Em agosto, a empresa foi multada em R\$ 1 milhão pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (Ibama) por omitir em um documento oficial a existência desse depósito. A empresa recorreu e **afirmou**, na ocasião, que foi uma das soluções encontradas para restabelecer os acessos urbanos e a limpeza da cidade. **Segundo a Samarco**, órgãos ambientais sabiam e tinham vistoriado o local. [...] A companhia **afirma** ainda que, para evitar o que o sedimento seja carregado para o Rio do Carmo, instalou contenções. “Foi feita uma conformação do material, plantio de hidro-semeaduras no local e aplicada uma biomanta no talude. Além disto, foi instalado um dispositivo de drenagem em toda a extensão do parque, na margem do rio”, **explica**. (Folha de S.Paulo, 05/11/2016).

O verbo **divulgar** é prioridade da Fundação Renova. Apesar de esta responder pelos danos causados pelo rompimento, não aparecem os nomes dos representantes e tampouco um discurso direto. Porém, as expressões “segundo”, “conforme” e “de acordo” a Fundação Renova” espalham-se pelo texto com tentativas de explicações sobre os rejeitos e sobre a compra de um terreno pela Samarco em discursos indiretos, transferindo a responsabilidade do **dizer** propriamente dito para a redação do jornal.

Segundo a Fundação Renova, a remoção de rejeitos é discutida em câmaras técnicas. “Uma matriz de decisão está sendo construída junto com os órgãos ambientais”, afirma. **Segundo** a entidade, paralelamente a esses debates, a Samarco vem atuando no controle de erosão, desenvolvendo trabalhos de bioengenharia e outras iniciativas para minimizar o aporte de sedimentos nos rios.

Conforme a Fundação Renova, parte do material está depositado em uma fazenda, a aproximadamente 1,5 quilômetro da cidade.

Ainda **de acordo** com a fundação, a expectativa é que a dragagem atinja 1,3 milhão de metros cúbico de rejeito até julho de 2017. (Folha de S.Paulo, 05/11/2016).

Para as vítimas, os verbos declarativos apareceram com menor variedade e **dizer** (atribuído a três delas) e **contar** (a uma) foram os mais representativos. Esses verbos pertencem ao campo da narração e,

conotam o sofrimento de quem viveu o período do rompimento e sofreu com sua ação. Segundo van Leeuwen (1997), o ator social pode ser excluído se ele não estiver efetivamente expresso no texto, ou melhor, pela anulação de seu discurso quando não é possível a sua identificação. Há também uma forma de verificar a exclusão do ator, quando ele é desfocado e seu discurso aparece em situação de subordinação.

Os parágrafos são destinados a mostrar as perdas, lamentos e problemas de saúde, especialmente de crianças. Curiosamente, não há presença de depoimentos de homens no texto e é impossível precisar o motivo, mas podemos inferir, talvez, que caiba à mulher, mãe, cuidar da saúde dos filhos e dos pais idosos. Também é possível que os homens simplesmente não tenham sido questionados ou tenham desejado não se expor.

Como o **Texto 3** faz referência às decisões dos ministérios públicos, não há depoimentos dos moradores. Todos os processos verbais estão ligados aos procuradores e aos ministérios com os verbos **dizer, afirmar, anunciar, defender e garantir**.

Ao apresentar o novo modelo, o procurador do MPF Edmundo Antônio Dias **garantiu** que haverá independência em relação à Samarco e às controladoras. "O fundo faz a contratação das assessorias técnicas. Qual a vantagem disso? Existe uma independência das assessorias em relação às empresas Vale, BHP e Samarco. São essas empresas que vão contratar o Fundo Brasil, mas elas não contrataram diretamente as assessorias técnicas", **disse**.

Dias **defendeu** que a nova proposição valoriza os atingidos e **afirma** que a comunidade participou ativamente da elaboração. Além disso, futuramente, estão previstas no mínimo 15 audiências públicas em Minas e no ES. (Folha de S.Paulo, 17/11/2017).

O texto do jornal parece assegurar aos leitores que haverá realmente uma dissociação do novo modelo com as empresas responsáveis pelo acidente (Vale, BHP e Samarco), uma vez que através dos elementos textuais de autoridade cria um discurso de credibilidade, tanto com o uso de cargos e instituições, como com os verbos **garantir e defender** conotando abrigo e proteção aos vitimados.

Para a Fundação Renova, com mais duas fundações para auxiliar na recuperação do local, o verbo encontrado no texto é o **comentar**, ou melhor, "não comentar" as críticas dos procuradores. Mais uma vez, a função de **informar e explicar** coube à Samarco sobre a retomada das operações da mineradora.

O G1 entrou em contato com a Renova, que não **comentou** as críticas dos procuradores. Em nota, a fundação **informou** que não se posicionará sobre esse assunto, pois não participa desse processo de negociação.

A Samarco informou que o processo de reparação ambiental é de longo prazo e teve início logo após o rompimento da barragem de Fundão. Desde novembro de 2015, até agosto deste ano, foram desembolsados R\$ 2,5 bilhões nas ações de reparação e compensação, que foram iniciadas pela empresa e assumidas pela Fundação Renova em agosto de 2016. (Folha de S.Paulo, 17/11/2017).

3.2 Processos Materiais

Quanto aos processos materiais (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) ainda em uma análise dos atores sociais, recorreremos aos verbos “de *fazer*” indicando ações ou acontecimentos realizados por um *Ator* (quem faz a ação) e uma *Meta* (aquele para quem a ação é dirigida) como dois dos elementos essenciais do processo. Nos três textos analisados, a ação de romper é atribuída a um ator que não tem a capacidade de realizar uma ação sozinho: a barragem. Apesar de o sujeito da oração, como definido pela gramática normativa, estar presente nas orações “a barragem rompeu” ou “a barragem se rompeu”, é notório que quem realizou a ação efetivamente não foi revelado. Esse processo de construção enunciativa se repete quando há referência à lama e à água como responsáveis pelas mortes como nos exemplos: “a lama soterrou a vida” e “o tsunami de água e rejeitos levou 19 vidas, casas, animais, memórias [...]”. Conferir verbos de “*fazer*” às empresas ou fundações como nos exemplos: “diz a entidade” ou “a intenção da fundação” não sinaliza quem disse ou quem teve a intenção, e mais uma vez, recai na impunidade da ação.

Da mesma forma, através do uso da impessoalização, o processo de verbalização desfocaliza o ator, como no exemplo: “[...] milhões de metros cúbicos que estavam na barragem de Fundão devastaram o distrito de Bento Rodrigues [...]”, conduzindo o leitor a imaginar que os milhões de metros cúbicos são os réus da devastação.

Há um ano, milhões de metros cúbicos que estavam na barragem de Fundão devastaram o distrito de Bento Rodrigues, atingiram dezenas de outras localidades e cidades entre Minas Gerais e o Espírito Santo e chegaram ao mar. Reveja como foi essa tragédia. [...] Milhões e milhões de metros cúbicos da lama – agora, boa parte seca – seguem espalhados, deixando marcas no meio ambiente. (Folha de S.Paulo, 05/11/2016).

Quanto à falta de protagonismo dos atingidos nos três textos, depreende-se uma presença parcial de voz no **Texto 1**, limitada ao depoimento de um sobrevivente. Um pouco mais de ativação de vozes, ainda bastante limitada, é percebida no **Texto 2** e um total apagamento no **Texto 3**. As ativações dos discursos e seus papéis sociais são oferecidas no decorrer dos textos para corroborar com a mídia, na busca da memória afetiva em prol daqueles que sofreram com o rompimento da barragem. Nesse sentido, compreende-se a limitação dos processos verbais designados aos atingidos, afetados, desabrigados, mortos, feridos, doentes, moradores, vítimas ou qualquer outro léxico indicativo de inferioridade e exclusão que são utilizados nos textos.

O mesmo raciocínio pode ser verificado para os processos materiais porque os verbos “de *fazer*” estão ligados basicamente a seres inanimados, e só para citar alguns exemplos, como o próprio título do **Texto 1** “Barragem se rompe, e enxurrada de lama destrói distrito de Mariana”, ocultando assim a identidade do(s) responsável(is) pelo rompimento da barragem e a ação humana parece ter sido substituída por uma obra do destino. Na primeira seção do **Texto 2**, pode-se ler “as águas alaranjadas correm entre bancos de rejeito”, um processo material expresso com um verbo que indica movimento, porém está atribuído às águas e, novamente, a destruição fica por conta da natureza apenas. O **Texto 3** é recheado de passivização como no

parágrafo 3: "Após o desastre, a Renova foi criada mediante acordo entre União, estados e Samarco - controlada pela Vale e pela BHP Billiton [...]", ou seja, a instituição que deveria "*fazer*", acaba "*recebendo*" as ações, não "*cria*" e sim "*foi criada*", não "*controla*" e sim "*é controlada*". Ainda, no **Texto 3**, após dois anos do acidente, os verbos que revelam uma tomada de decisão estão conjugados no presente indicando uma suposição de ação, como "A intenção é que o Fundo Brasil de Direitos, uma fundação de São Paulo, seja a responsável pelas contratações, e que a Fundação Getúlio Vargas fique responsável por avaliar os danos socioeconômicos ao longo de toda Bacia do Rio Doce".

Considerações finais

Este trabalho se propôs analisar textos jornalísticos sobre um drama social com destruição do meio ambiente a fim de acompanhar as decisões de atuação para recuperação do local. Nas notícias e reportagem sobre o rompimento da barragem não houve uma proposta efetiva para limpar a lama das cidades atingidas, que após dois anos, os ministérios públicos ainda propunham a adoção de fundações para diagnosticar problemas, como sugere a manchete do **Texto 3** "MP e MPF propõem mais duas fundações para diagnosticar danos socioeconômicos do desastre de Mariana" representando um atraso imenso de atitudes visto os números da destruição.

Em notícias e reportagens sobre danos à sociedade causados por uma empresa é de se esperar explanações para deixar claras as causas, consequências e responsabilidades. Daí a existência de processos verbais e de verbos declarativos em grande número. Os verbos com a função de persuasão estão separados para a mineradora e para os órgãos públicos de maneira geral e trazem o juízo de valor para o conteúdo da informação. Os verbos **afirmar**, **confirmar**, **informar**, **explicar** e **divulgar**, recorrentes nos três textos estão ligados à credibilidade dos enunciados. É uma forma de conferir legitimidade ao entrevistado e sossegar o leitor. Os verbos dizentes, mesmo estando atribuídos aos representantes do discurso de autoridade, foram produzidos em uma redação e edição jornalísticas a partir de entrevistas concedidas pelos representantes que tiveram a permissão para "*dizer*". A decisão final das vozes constantes nos três textos foi do veículo de comunicação e divulgação.

Em suma, há um discurso de marginalização e de preconceito com as pessoas (trabalhadores e moradores) e com o ecossistema, inclusive a forma como está (ou não está) sendo feita a recuperação do meio ambiente não aparece claramente nos textos analisados. Podemos concluir que há uma relação social de subordinação, com pouco respeito ao sofrimento e dor das vítimas, representadas não só por pessoas, mas também por animais, rios, mar, enfim, pelo ser vivo e sua interação com a local em que vive.

Fontes

CRISTINI, Flávia; ANGELO, Pedro. MP e MPF propõem mais duas fundações para diagnosticar danos socioeconômicos de Mariana. **G1 MG**, 17.nov.2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/desastre-ambiental-em-mariana/noticia/mp-e-mpf-propoem-mais-duas-fundacoes-para-diagnosticar-danos-socioeconomicos-do-desastre-de-mariana.ghtml>. Acesso em 26.fev.2018.

Barragem se rompe, e enxurrada de lama destrói distrito de Mariana. **G1 MG**, 05.nov.2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/barragem-de-rejeitos-se-rompe-em-distrito-de-mariana.html>. Acesso em 26.fev.2018.

FREITAS, Raquel. 1 ano após o mar de lama – e agora? **G1 MG**, 05.nov.2016. Disponível em: <http://especiaisg1.globo.com/minas-gerais/minas-gerais/desastre-ambiental-em-mariana/2016/1-ano-apos-o-mar-de-lama-e-agora/>. Acesso em 26.fev.2018.

PROUS, André (org.) **Arquivos do Museu de História Natural e Jardim Botânico** - UFMG Belo Horizonte. v. 24, n.1, 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/mhnbj/wpcontent/uploads/2017/02/Vol24n1.pdf>. Acesso em 26. mar.2018.

Como citar este capítulo:

ARAES, Célia Regina. Mariana: uma leitura sócio-discursiva da tragédia. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 72-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Anexos

Texto 1

05/11/2015 17h14 - Atualizado em 21/11/2015 12h41

Barragem se rompe, e enxurrada de lama destrói distrito de Mariana

Acidente foi em Bento Rodrigues e bombeiros confirmam uma morte.

Localidade está sendo esvaziada; MP vai investigar causa do acidente.

O rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco, cujos donos são a Vale a anglo-australiana BHP, causou uma enxurrada de lama que inundou várias casas no distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, na Região Central de Minas Gerais, na tarde desta quinta-feira (5).

Inicialmente, a mineradora havia afirmado que duas barragens haviam se rompido, de Fundão e Santarém. No dia 16 de novembro, a Samarco confirmou que apenas a barragem de Fundão se rompeu.

O Corpo de Bombeiros de Ouro Preto, que tem equipes no local, confirmou uma morte e 15 desaparecidos até o momento. A vítima seria um homem que teve um mal súbito quando houve o rompimento. A identidade dele ainda não foi divulgada.

O diretor do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Extração de Ferro e Metais Básicos de Mariana (Metabase), Valério Vieira dos Santos, afirma que entre 15 e 16 pessoas teriam morrido e 45 estão desaparecidas, mas ainda não há números oficiais de vítimas.

Um dos sobreviventes da tragédia, Andrew Oliveira, que trabalha como sinaleiro na empresa Integral, uma terceirizada da Samarco, disse que, na hora do almoço, houve “um abalo”, mas os empregados continuaram trabalhando normalmente.

“Começou a praticamente ter um terremoto”, disse sobre o momento que as barragens se romperam. *(veja depoimento abaixo)*

Feridos

Quatro feridos foram levados para o Hospital de Pronto-Socorro João XXIII, em Belo Horizonte, referência em atendimento de urgência. De acordo com a Fhemig, três delas foram levadas de helicóptero e uma de ambulância.

Dentre os feridos está uma criança de 3 anos. Não se sabe se estes feridos estavam internados no hospital de Mariana e foram transferidos. Nesta unidade, quatro feridos tinham sido atendidos.

Mais de 200 pessoas da Guarda Municipal, dos bombeiros, das polícias Civil e Militar, da Defesa Civil e da mineradora trabalham nas buscas.

O secretário de Defesa Social de Mariana, Brás Azevedo, disse que a situação no local é muito grave e há riscos de mais desmoronamentos. A orientação para os moradores que deixam Bento Rodrigues é que sigam para o distrito de Camargos, que é mais alto e mais seguro.

Empresa

O diretor-presidente da Samarco, Ricardo Vescovi, em comunicado divulgado no perfil da empresa no Facebook por volta das 23h desta quinta, afirmou que o rompimento ocorreu em duas barragens – e não em uma, como informava nota divulgada pela mineradora no fim da tarde *(Veja a nota no fim da reportagem)*. Porém no dia 16 de novembro, a mineradora confirmou o rompimento de uma barragem e não duas.

Segundo Vescovi, romperam-se as barragens de Fundão e Santarém, na unidade industrial de Germano, localizada entre os municípios de Mariana e Ouro Preto – a cerca de 100 km de Belo Horizonte.

O diretor-presidente da empresa diz que o rompimento foi identificado na tarde desta quinta e, imediatamente, foi acionado o plano de ação emergencial de barragens para priorizar o atendimento das pessoas que trabalham no local ou que vivem próximo às barragens. *(veja no vídeo abaixo)*

“Lamentamos profundamente e estamos muito consternados com o acontecido, mas estamos absolutamente mobilizados para conter os danos causados por esse acidente”, finalizou.

Resgate

A Prefeitura de Mariana informou que muitas pessoas ainda estão ilhadas, e os acessos por terra estão todos bloqueados. Um helicóptero vai fazer o resgate, porém, a aeronave não pode voar à noite.

Os desabrigados estão sendo levados para a Arena Mariana, que é um complexo esportivo do município. Doações de roupas, água mineral, colchões e produtos de higiene pessoal podem ser entregues no centro de convenções de Mariana, na Rua Juscelino Kubitschek.

Segundo a prefeitura, o distrito de Bento Rodrigues tem cerca de 600 moradores, em 200 imóveis. Mas como outras localidades podem ter sido atingidas pelo mar de lama, a estimativa é de 2 mil pessoas afetadas.

Um vídeo mostra o desespero de moradores pouco depois do rompimento da barragem e a lama a avançando sobre o vilarejo. *Assista abaixo:*

Segundo a Polícia Militar de Meio Ambiente, a mineradora foi fiscalizada há dois anos e nenhum problema foi encontrado na barragem.

A Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Desenvolvimento Sustentável de Minas Gerais (Semad) criou um comitê de crise para cuidar do acidente e uma equipe de emergência foi enviada para o local para avaliar a situação.

De acordo com o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), órgão responsável pela fiscalização de barragens de rejeitos, a barragem de Fundão é considerada de baixo risco, e o rejeito de minério, inofensivo para a saúde.

Governo estadual

Quatro helicópteros do governo de Minas Gerais partiram para Bento Rodrigues com grupamentos do Batalhão de Emergências Ambientais e Respostas a Desastres (Bemad).

Em nota oficial, o governador, Fernando Pimentel, disse que recebeu com consternação a notícia do desastre. "A Defesa Civil e outros órgãos competentes estão envidando todos os esforços para prestar os primeiros socorros e todo atendimento necessário à população do distrito, ainda de difícil acesso em razão dos estragos causados pela inundação", diz o texto.

O ministro da Integração Nacional, Gilberto Occhi, informou que vai viajar para Mariana nesta sexta-feira para acompanhar a assistência às vítimas. Unidades do Exército em Belo Horizonte e em São João Del Rei estão de prontidão, caso haja necessidade de ajuda nas buscas por sobreviventes.

Ministério Público

Representantes do Núcleo de Combate aos Crimes Ambientais do Ministério Público Estadual de Minas Gerais estão em Bento Rodrigues e será instaurado um inquérito civil para apurar as causas do rompimento da barragem, afirmou o promotor de Justiça do Meio Ambiente, Carlos Eduardo Ferreira Pinto.

Segundo o promotor, a partir desta sexta (6), o MP pretende levantar e identificar as causas do acidente e propor uma ação contra os responsáveis. Ele afirmou que nenhuma barragem se rompe por acaso, mas ressaltou que é prematuro dizer qual é a causa.

NOTA DA SAMARCO DIVULGADA NA TARDE DESTA QUINTA:

A Samarco informa que houve um rompimento de sua barragem de rejeitos, denominada Fundão, localizada na unidade de Germano, nos municípios de Ouro Preto e Mariana (MG). A organização está mobilizando todos os esforços para priorizar o atendimento às pessoas e a mitigação de danos ao meio ambiente. As autoridades foram devidamente informadas e as equipes responsáveis já estão no local prestando assistência. Não é possível, neste momento, confirmar as causas e extensão do ocorrido, bem como a existência de vítimas. Por questão de segurança, a Samarco reitera a importância de que não haja deslocamentos de pessoas para o local do ocorrido, exceto as equipes envolvidas no atendimento de emergência.

Texto 2

Desastre ambiental em Mariana

1 ano após o mar de lama – e agora?

Publicado em 05/11/2016, Atualizado em 05/11/2016

A lama soterrou a vida e coloriu as paisagens e os rios de alaranjado. Em 5 de novembro de 2015, o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, se transformou na maior tragédia ambiental do país. O tsunami de água e rejeitos levou 19 vidas, casas, animais, memórias. E muitas perguntas seguem sem resposta: o que fazer com a lama agora? O que pode acontecer na época de chuvas? Como estão os moradores? Veja desafios que vítimas, governos e a mineradora ainda têm de enfrentar.

INTRODUÇÃO

Há um ano, milhões de metros cúbicos que estavam na barragem de Fundão devastaram o distrito de Bento Rodrigues, atingiram dezenas de outras localidades e cidades entre Minas Gerais e o Espírito Santo e chegaram ao mar. Reveja como foi essa tragédia.

O QUE FAZER COM A LAMA?

Um ano após o rompimento da barragem de Fundão, o pó de minério ainda encobre áreas devastadas. Ao longo de rios, o alaranjado das águas encontra o cinza e o marrom dos bolsões de rejeito. Milhões e milhões de metros cúbicos da lama – agora, boa parte seca – seguem espalhados, deixando marcas no meio ambiente. E o que fazer com todo esse rejeito? Ainda não há uma solução definitiva.

Para o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), a remoção do rejeito é urgente para evitar novas tragédias e para o início efetivo da recuperação ambiental. Até agora, a Samarco só tirou 2% da lama que se acumulou entre Bento Rodrigues, o distrito mais afetado pela tragédia, e a Usina Hidrelétrica de Risoleta Neves, conhecida como Candonga.

Quando a barragem de Fundão se rompeu, liberando 43,8 milhões de metros cúbicos de rejeito, o promotor do MPMG Carlos Eduardo Ferreira Pinto imaginava que, um ano depois, o trabalho do órgão estaria focado na fiscalização das ações de recuperação. Mas a realidade é outra. “Hoje, não. A gente se encontra fiscalizando obras emergenciais, que são feitas para garantir segurança de Candonga ainda, porque a lama não foi retirada dos rios”, afirma.

No Plano de Recuperação Ambiental Integrado (Prai), entregue pela Samarco a autoridades mineiras em agosto, a mineradora estimou, de acordo com cálculos feitos em julho, que 25,7 milhões de metros cúbicos de sedimento foram depositados entre a comunidade devastada e o barramento da usina, que serviu como obstáculo, interrompendo o fluxo de parte do “mar de lama”. A Fundação Renova divulgou a estimativa de que foram removidos pouco mais de 500 mil metros cúbicos de lama, entre 5 de novembro de 2015 e 31 de outubro de 2016.

Essa fundação é a responsável pelos programas de reparação e reconstrução das áreas afetadas. Ela foi criada depois do acordo firmado entre a Samarco e os governos federal, mineiro e capixaba, mas sua homologação foi anulada pela Justiça. A mineradora e a entidade não quiseram conceder entrevista. O posicionamento veio por meio da assessoria de imprensa da fundação e da mineradora.

“A gente está fiscalizando obras emergenciais, que são feitas para garantir segurança de Candonga ainda, porque a lama não foi retirada dos rios” Carlos Eduardo Ferreira Pinto, promotor

Para promotor do MPMG Carlos Eduardo Ferreira Pinto, remoção da lama é fundamental para garantia da segurança e para efetiva recuperação ambiental

Segundo a Fundação Renova, a remoção de rejeitos é discutida em câmaras técnicas. “Uma matriz de decisão está sendo construída junto com os órgãos ambientais”, afirma. Segundo a entidade, paralelamente a esses debates, a Samarco vem atuando no controle de erosão, desenvolvendo trabalhos de bioengenharia e outras iniciativas para minimizar o aporte de sedimentos nos rios.

Apesar de acreditar que a retirada da lama é o melhor para a reabilitação do ecossistema e para garantia da segurança, o promotor não se mostra otimista quanto à limpeza definitiva dessas áreas. “Isso acontece muito no [campo do] meio ambiente. Você estabiliza e recupera em cima daquilo. É mais fácil, é mais cômodo, mais barato”, diz.

PARA ONDE VÃO OS REJEITOS

Dos cerca de 500 mil metros cúbicos de rejeito removidos pela Samarco até agora, 157 mil metros cúbicos saíram de Barra Longa. Conforme a Fundação Renova, parte do material está depositado em uma fazenda, a aproximadamente 1,5 quilômetro da cidade. “O local é utilizado desde janeiro deste ano e foi autorizado pelos órgãos ambientais”, diz a entidade.

Outro ponto de descarte temporário dos rejeitos é um terreno que fica no bairro Morro Vermelho, logo na entrada da cidade. Em agosto, a empresa foi multada em R\$ 1 milhão pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (Ibama) por omitir em um documento oficial a existência desse depósito. A empresa recorreu e afirmou, na ocasião, que foi uma das soluções encontradas para restabelecer os acessos urbanos e a limpeza da cidade. Segundo a Samarco, órgãos ambientais sabiam e tinham vistoriado o local.

O secretário municipal de Administração e Meio Ambiente, Antônio Alcides, diz que a prefeitura não sabe até quando o material ficará nesse terreno, que deveria abrigar um parque de exposições. “Essa lama foi colocada no parque porque não tinha outro lugar. A previsão era de tirar em abril, no máximo”, afirma ele, completando que isso é responsabilidade da Samarco. “Eles vão ter que tirar [a lama], porque ali é o início das obras de um parque de exposição e já tem dinheiro do governo federal [cerca de R\$ 350 mil] investido ali”, diz Antônio Alcides. O secretário acrescenta que a mineradora prometeu finalizar as obras, mas ele não fala em prazos.

De acordo com a Samarco, a lama foi depositada no parque exposições até janeiro. A mineradora diz que a manutenção do material no local foi discutida com o poder público e com a comunidade. A companhia afirma ainda que, para evitar o que o sedimento seja carreado para o Rio do Carmo, instalou contenções. “Foi feita uma conformação do material, plantio de hidro-semeaduras no local e aplicada uma biomanta no talude. Além disto, foi instalado um dispositivo de drenagem em toda a extensão do parque, na margem do rio”, explica.

Ainda conforme a mineradora, a pilha de rejeito será transferida para um campo de futebol ao lado do terreno, que será alteado e reformado. “O projeto do campo foi idealizado com o objetivo de conter o material, que será compactado, evitando carreamentos do material para o Rio do Carmo. A comunidade e a prefeitura foram ouvidas durante a elaboração do projeto, que já foi protocolado pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente e de Desenvolvimento Sustentável de Minas Gerais (Semad)”, afirma a mineradora. O campo de futebol deverá ser entregue à comunidade no primeiro semestre de 2017, e o parque de exposições, em dezembro do mesmo ano.

O restante da lama removida – cerca de 380 mil metros cúbicos de rejeito – saiu de Candonga, onde, de acordo com estimativa divulgada pela própria Samarco no plano de recuperação, 10,5 milhões de metros cúbicos de rejeito se instalaram. Em julho, dragas começaram a sugar a lama, que é lançada em cinco pontos ao longo da represa. Segundo a Fundação Renova, a Samarco também comprou um terreno perto da usina e pretende levar para lá os sedimentos.

Denominada Fazenda Floresta, a área está em fase de sondagens. A previsão é que comece a ser usada em janeiro de 2017.

Ainda de acordo com a fundação, a expectativa é que a dragagem atinja 1,3 milhão de metros cúbico de rejeito até julho de 2017. Mas, com a chegada do período chuvoso, o Ibama teme que mais lama chegue ao reservatório, apesar de descartar risco de rompimento. Em um cenário pessimista, o órgão considera que outros 4 milhões de metros cúbicos de rejeito possam ser carregados para lá e que a lama possa seguir caminho pelo Rio Doce, chegando, novamente, ao mar do Espírito Santo. Para os técnicos que assessoram o MPMG, ainda não está claro o que fazer com o restante da lama.

Em Barra Longa, Rio do Carmo é tingido pelo alaranjado do rejeito de minério no encontro com as águas do Gualaxo do Norte.

CHUVAS TRAZEM MAIS RISCOS

Com tanta lama ainda espalhada e com chegada de mais uma temporada de chuva, a preocupação com a segurança aumenta, e o tempo para Samarco implementar medidas para reduzir os riscos diminui. Pesquisadores dizem que a chuva pode fazer com que uma parcela do rejeito que está às margens dos rios seja levada para dentro d'água, afetando mais uma vez a cadeia ecológica. Nas águas alaranjadas, as praias de minério estão por toda parte.

“Se isso não for retirado, em toda época de chuva, vai ter lavagem de parte do material. Parte disso vai encontrar a calha do rio e vai, de novo, gerar turbidez na água. E isso vai chegar ao oceano. (...) Você está impedindo que a recuperação se inicie. Ou, uma vez iniciada, ela vai parar sempre no ciclo chuvoso”, explica o coordenador do Instituto Prístino, Flávio Fonseca do Carmo, que assessora os trabalhos do Ministério Público.

Em Bento Rodrigues, as memórias dos antigos moradores dividem espaço com as obras para construção de mais um dique, o S4. Motivo de polêmica e de questionamentos na Justiça, a estrutura, conforme a mineradora, é fundamental para evitar um novo carregamento de rejeitos. (...) carregamento de rejeitos. Outra obra é feita na área do Complexo de Germano, onde é construída a nova barragem de Santarém. Ela fica ao lado da antiga barragem de mesmo nome, onde parou parte da lama de Fundão, e terá como finalidade conter a possível descida da lama remanescente no vale.

A professora Bernardete Domingos Atanásio, de 36 anos, mora em Barra Longa, cidade que fica a cerca de 60 quilômetros de Mariana e para onde a lama também levou destruição. Ela diz que o medo do que pode ocorrer quando a chuva chegar tem tirado seu sono.

Como os moradores, o promotor também se diz angustiado com o fim da estiagem. Ele destaca que não despreza as medidas adotadas pela Samarco para contenção da lama, mas questiona a forma como a empresa vem implementado essas ações. “Agora, isso é o mínimo que se podia esperar de alguém responsável pelo maior dano ambiental da nossa história. Então, não dá para aplaudir o que está sendo feito. Pelo contrário, tudo é feito de maneira emergencial, depois do tempo. Então, me parece que a Samarco reagiu e reage de maneira improvisada”, argumenta.

Placas alertam sobre perigo em Bento Rodrigues, localidade devastada pelo 'mar de lama'

EXEMPLO DA ESPANHA

Apedido do MPMG, Flávio Fonseca do Carmo e Luciana Hiromi Yoshino Kaminoque, do Instituto Instituto Prístino, analisaram estudos sobre outros desastres ambientais, ocorridos em diversas partes do mundo. Nos casos elencados, as ações depois dos incidentes foram divididas em três fases: obras emergenciais, limpeza e recuperação ambiental. Para eles, no caso de Fundão, os trabalhos se encontram, predominantemente, na primeira etapa.

Um dos exemplos destacados pelos pesquisadores como um caso bem-sucedido é o desastre de Aznalcóllar, na região da Andaluzia, na Espanha. Em abril de 1998, uma barragem de rejeitos da mineração de ouro, mantida pela empresa sueca Boliden AB, rompeu-se, liberando material tóxico e colocando em risco o Parque Nacional e Natural de Doñana. Segundo os biólogos, neste episódio, os rejeitos foram retirados do meio ambiente e levados para uma cava da mineradora. De acordo com uma publicação da WWF, em um ano, 7 milhões de metros cúbicos de material foram removidos e colocados na estrutura. Ainda conforme a ONG, também em 1999, outra limpeza foi feita em áreas em que concentração residual de metal ainda não havia atingido os níveis recomendáveis, e mais 1 milhão de metros cúbicos de rejeito foi transportado para a cava.

REJEITOS PODEM GERAR RENDA

Pesquisadores buscam formas de reaproveitar o rejeito de minério. O professor da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) Ricardo Fiorotti, por exemplo, estuda como transformar a lama em ferramenta de resgate social e ambiental. O pesquisador coordena um projeto que recebeu cerca de R\$ 60 mil da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig). O objetivo é investigar possibilidades de reciclagem e reutilização do rejeito para produção de materiais de construção, como peças de concreto, tijolos e até tintas orgânicas.

“Vamos olhar a bacia do Rio Doce como engenheiros, em primeiro lugar, e, depois, como empreendedores, porque a gente quer descobrir se é possível transformar esse material que está depositado ao longo da bacia do Rio Doce em fonte de renda, e modificar, de verdade, a vida daquelas pessoas, que foi tão abruptamente alterada”, explica.

Apesar de o projeto de pesquisa do professor prever a remoção do rejeito de minério de locais afetados pelo desastre ambiental, ele afirma considerar mais razoável a implementação de esforços para recomposição da natureza do que a retirada total da lama. Além de citar a dificuldade de se encontrar uma solução para remoção, transporte e disposição do material, Fiorotti acredita que esse processo pode trazer ainda mais danos para as comunidades já afetadas.

“Se você tirar essa lama de lá e levar para um aterro industrial, quem vai ganhar é o dono do aterro industrial, o dono da máquina e o dono do caminhão. A população vai ganhar o quê? (...) Eles vão ficar sem nada. Eles vão ficar cinco anos sem poder usar aquela região, porque vai ter máquina trabalhando”, argumenta. Para o professor, mais eficaz seria se o valor necessário para a retirada de toda a lama fosse reinvestido nas localidades.

De acordo com a Fundação Renova, entre as opções de manejo do rejeito, estão a remoção ou a conformação e tratamento do material no próprio local. “A escolha da melhor forma de recuperação ambiental deve levar em conta os impactos das atividades e a eficácia das mesmas para se obter os resultados desejados”, diz a entidade.

Nos pontos em que houver remoção, a intenção da fundação é adotar metodologia semelhante à escolhida para Barra Longa e Candonga, dispondo o material “definitivamente em depósitos preparados para este fim, contendo todos os controles ambientais e prevendo seu uso alternativo futuro”. Para a área de Bento Rodrigues, a retirada de 1 milhão de metros cúbicos de rejeito já está prevista. Os coordenadores do Instituto Prístino dizem que o discurso ainda está distante do que é visto na prática. “Eles têm que buscar uma alternativa, ou melhor, uma solução definitiva. Nós não temos a resposta”, diz a bióloga Luciana Kaminoque.

LEMBRANÇAS DA TRAGÉDIA

As marcas da altura atingida pela lama da barragem de Fundão em Barra Longa (MG) já não são mais evidentes no portal que sustenta o nome da cidade, assim como em postes e muros do entorno da praça central. Com cerca de 7 mil habitantes, o município é um dos mais de 40 atingidos pela tragédia. Lá, os sinais dos trabalhos de recuperação estão para todo canto e no horizonte embaçado pela poeira das obras. Mesmo com a revitalização em curso, os moradores ainda enfrentam transtornos e traumas emocionais, que chegaram com o “mar de lama”.

A professora Bernardete Domingos Atanásio, de 39 anos, conta que seu filho, Marcus Vinícius, de 5, ficou em estado de choque depois da tragédia e desenvolveu alergias. Hoje mal tem vontade de sair para ir à aula e até para brincar. “Isso tudo mexeu demais com ele, demais mesmo. Agora, ele não quer nada.”

A lama atingiu Barra Longa na madrugada do dia 6 de novembro, cerca de dez horas após a barragem se romper. As lembranças daquele dia seguem vivas para a professora, assim como as consequências. “Quando foi meia-noite, passou um carro buzinando pela rua afora, dando um alerta. Diz que era o prefeito que mandou avisar que era para todo mundo sair, porque o negócio era feio”, recorda. Por volta das 2h, os moradores da zona urbana testemunharam a força do “mar de lama”, que já havia demonstrado brutalidade no distrito de Gesteira, onde foram destruídas oito casas. Os escombros permanecem sob a lama seca.

“Na hora que chegou aqui fez o estrago todo na cidade, mas deu tempo de todo mundo sair de casa”, conta a professora, que se abrigou com uma irmã. Enquanto os restos de minério solapavam as ruas de Barra Longa, o filho de Bernardete dormia. Foi na manhã seguinte que Marcus Vinícius viu de perto os efeitos do maior desastre ambiental do país. “Na hora que a gente saiu de casa, ele não viu aquilo tudo acontecendo, estava meio sonolento, né? Mas, no sábado de manhã, meu Deus, ele acordou em estado de choque”, afirma.

PROBLEMAS DE SAÚDE

Quatro dias após a lama chegar a Barra Longa, uma alergia atacou os pés e as pernas de Marcus Vinícius. Para sua mãe, a professora Bernardete Atanásio, isso foi resultado do contato com a lama. Foi preciso buscar tratamento com um especialista na vizinha Ponte Nova. Depois, vieram as alergias respiratórias, bronquite, uso diário de bombinha. No dia a dia do menino, também foram incluídas consultas com psicólogo e psiquiatra, além de prescrição de remédio tarja preta.

A professora não é a única que teve a vida afetada. Um grupo de moradores foi criado há dois meses para discutir questões relativas à saúde. Quem também faz parte é Diana Jaqueira Fernandes, de 33 anos, que se mudou para a cidade para fazer a pesquisa do doutorado em psicologia social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A percepção da psicóloga é que problemas de saúde não são pontuais em Barra Longa. “A questão de saúde está silenciada, e as pessoas vão se cuidando como podem. Algumas se cuidam e outras não se cuidam porque não tem recursos”, diz.

Somente nos primeiros cinco meses de 2016, a prefeitura da cidade registrou aumento de cerca de 1.000% nos atendimentos em geral, que saltaram de 22, entre janeiro e maio de 2015, para 289, no mesmo período deste ano. Mas

moradores dizem que falta atendimento especializado no município e, muitas vezes, têm que viajar para outras cidades e pagar por consultas particulares.

A Samarco afirma que o rejeito não traz riscos à saúde, sendo classificado como inerte e não perigoso pela norma brasileira NBR 10.004. “Só que o rejeito que está aqui não é o rejeito lá da barragem. O que está aqui é um rejeito que trouxe animal, casas, pessoas mortas. E é um processo de desequilíbrio do meio ambiente muito grande”, afirma a psicóloga.

PILHAS DE RECEITAS E LAUDOS

Com a voz rouca e por vezes interrompida pela tosse, a comerciante Edivânia de Oliveira, de 36 anos, conta sobre as diversas vezes que foi a Ponte Nova levar a filha caçula, de 4, ao médico. Ana Clara está fazendo tratamento para alergia respiratória e precisa tomar todos os dias doses de uma vacina. Para a comerciante, a situação da filha é agravada pelas obras de recuperação de Barra Longa.

Uma semana antes da data em que se completa um ano que a lama atingiu a cidade, a Samarco entregou para a população a nova Praça Manoel Lino Mol, o que, segundo o diretor-presidente da empresa, Roberto Carvalho, não é motivo para comemoração. Segundo a mineradora, 90% das obras previstas de reconstrução e reparação ficaram prontas nestes 12 meses. Apesar disso, Carvalho admitiu que ainda há muito a ser feito. A cidade se transformou em um canteiro de obras, e onde há obras, há transtornos. Ao mesmo tempo em que a poeira sobe, castigando o organismo e ofuscando a paisagem, caminhões-pipa seguem num vai e vem pelas ruas, mangueiras ajudam comerciantes a proteger estoques e um equipamento lança um jato de água, que se espalha como uma névoa sobre a montanha de rejeito no parque de exposições. As tentativas para amenizar as consequências do pó, no entanto, parecem não ser suficientes.

“Eu moro na rodovia, perto do encontro dos rios. A poeira nossa é dia e noite porque, no centro, os caminhões passam a 30, 40 km/h. Lá, como é rodovia, eles passam a 60, 70 km/h. Eu não tenho como colocar uma roupa para secar durante o dia. Eu tenho que limpar a casa de manhã, à tarde e à noite. Tenho que trocar roupa de cama e toalha todos os dias”, diz Edivânia.

Assim como a comerciante, outras mães de Barra Longa passaram a ter o cotidiano tomado por viagens e gastos extra para tratamento de alergias. A auxiliar de educação básica, Simone Maria da Silva, de 39 anos, coleciona receitas e diagnósticos de Sofia, de 1 ano e 9 meses, assim como a professora Maria Aparecida Silva Neves, de 53, que guarda toda a papelada que se acumula a cada nova consulta de Lucas, de 15. A Samarco diz que forneceu insumos hospitalares, medicamentos e equipamentos médicos, além de diversos profissionais de saúde, como médicos generalistas, psiquiatra, enfermeiro, psicólogos e assistentes sociais. A mineradora afirma também que oferece ao município uma ambulância com condutor e enfermeiro socorrista para atendimentos e remoções de urgência e de emergência. Ainda segundo a empresa, foram contratadas consultorias em saúde pública e em saúde mental, para apoiar e capacitar tecnicamente a Prefeitura de Barra Longa.

A cada consulta do jovem Lucas da Silva, receitas, laudos e recibos de medicamentos se acumulam.

TRISTEZA ABATE IDOSOS

Além de mudanças na saúde das crianças e jovens, moradores relatam impactos na vida de idosos nos últimos 12 meses. Edivânia, por exemplo, afirma que a tristeza tomou conta do pai dela, que passa por tratamento psiquiátrico. “Ele trabalhava, ele tinha o quintal todo dele para cuidar, mas ele perdeu todo o quintal dele, só ficou a casa. Perdeu as galinhas, os porcos, os pés de fruta, mandioca. É isso que adoeceu ele. No princípio, ele só comia e dormia, não saía de casa”, lamenta a comerciante.

A chegada da lama também mudou a rotina de Maria Geralda Bento que, aos 78 anos, recorda que andava para cima e para baixo vendendo roupas, tapetes, entre outros artigos. Hoje, não mais. “Dessa idade, dessa magreza, eu rodava essa Barra Longa todinha, vendendo tudo. Acabou que a lama veio e levou tudo. O que que eu vou fazer? Eu não tenho nem prazer de fazer tapete mais”, conta.

A enxurrada de rejeito obrigou Maria Geralda a se mudar, às pressas, da zona rural para a área urbana da cidade. A idosa, que morava em uma das oito casas destruídas em Gesteira, só teve coragem de voltar ao distrito cinco meses depois da tragédia. Até hoje, ela tenta encontrar os tachos de cobre, que acredita estarem encobertos e camuflados pela terra.

Em junho deste ano, os moradores da comunidade escolheram o terreno onde será reerguida a parte destruída de Gesteira. A previsão da Samarco é que a entrega dos imóveis ocorra até 2019. Atualmente, Maria Geralda vive em um imóvel alugado pela mineradora, mas está temerosa porque, segundo ela, o pagamento do aluguel estaria atrasado. A espera pela casa nova é marcada pelo desânimo. “Eu não tenho saúde mais, não. Minha vida é chorar, não durmo, estou só emagrecendo. Era gostoso demais minha casa, era tudo direitinho. Agora, eu não tenho alegria na minha vida mais”, desabafa. Segundo a mineradora, a situação da idosa está em regularização, e novas opções de imóvel serão apresentadas a ela.

No entorno da casa de Maria Geralda, escombros, pedaços de móveis e objetos que pertenciam a ela e aos vizinhos se misturam ao rejeito acumulado, criando um relevo onde é difícil caminhar. Os pés da aposentada Creusa da Silva Gomes, de 63 anos, parecem já estar acostumados com os obstáculos da nova geografia de Gesteria; os olhos, no entanto, não. Na casa da aposentada, na parte alta do distrito, a lama não chegou. Já na plantação de Creusa, que ficava às margens do Rio Gualaxo do Norte, legumes, frutas e hortaliças não brotam mais. Até o fim da década de 1970, quando uma enchente atingiu o distrito, ela morava no terreno. Mesmo depois de se mudar, manteve a horta, que servia para o sustento da família.

Sem a plantação, Creusa viu o orçamento mensal apertar. Ela diz que as aposentadorias dela e do marido, que somam dois salários mínimos, passaram a também ter que dar conta de um gasto extra de cerca de R\$ 600 todo mês. Apesar de alegar prejuízo na renda, a aposentada afirma que, devido ao fato de a plantação ser de subsistência, não teve direito ao cartão de auxílio, distribuído para quase 250 famílias em Barra Longa.

Segundo a Samarco, “os critérios para recebimento desse cartão foram definidos junto ao Ministério Público e estão relacionados às atividades laborativas ou ao deslocamento físico causado pelo evento”. Ainda conforme a empresa, os cartões não têm caráter indenizatório, e a moradora poderá participar do “Programa de Indenização Mediada” realizado pela empresa.

Mesmo passando um ano bem perto da destruição, lembrar a tragédia e pensar no futuro ainda não é fácil para ela. “Sinto saudade, saudade do lugar, das plantas, porque hoje a gente vê só isso – lama, mato – sem ter um retorno. Esperança a gente tem, mas não tem certeza porque eles só fazem reunião, reunião... Não decidem uma coisa certa, eles ficam enrolando a gente. Hoje em dia, a gente não conhece o coração dos outros, coração é terra que ninguém vai. Então, a gente tem que esperar o que Deus prepara pra gente”, lamenta Creusa.

“Sinto saudade, saudade do lugar, das plantas, porque hoje a gente vê só isso – lama, mato, sem ter um retorno” Creusa da Silva Gomes, aposentada.

Texto 3

MP e MPF propõem mais duas fundações para diagnosticar danos socioeconômicos do desastre de Mariana

Procuradores propõem assessorias técnicas para auxiliar impactados pelo rompimento da barragem e criticam atuação da Fundação Renova na reparação aos danos.

Por Flávia Cristini e Pedro Ângelo, G1 MG, Belo Horizonte
17/11/2017 14h32 Atualizado 22/11/2017 09h10 assista ao vivo

Procuradores comentam medidas de reparação para danos ambientais em Mariana, em MG

O Ministério Público Federal em Minas Gerais (MPF-MG) e o Ministério Público Estadual (MPE) anunciaram, em entrevista coletiva na manhã desta sexta-feira (17), uma proposta de participação de duas fundações no diagnóstico dos danos socioeconômicos causados pelo desastre de Mariana, na Região Central do estado. A reparação que vem sendo feita aos atingidos pela fundação já existente, a Renova, foi criticada.

“Iniciamos nos últimos dias, um processo que é fundamental que é uma segunda fase que diz respeito à mudança na governança da Fundação Renova. Há uma série de reclamações dos atingidos, dos prefeitos. As próprias empresas Samarco, BHP e Vale de que não tem havido um funcionamento a contento da fundação. A própria fundação, que tem gastado mal os seus recursos”, afirmou o procurador-geral de Justiça Adjunto Institucional, Rômulo de Carvalho Ferraz, do Ministério Público Estadual.

Após o desastre, a Renova foi criada mediante acordo entre União, estados e Samarco – controlada pela Vale e pela BHP Billiton – para reparar os danos do rompimento da barragem de Fundão. O desastre, que deixou 19 mortos, completou dois anos no último dia 5.

A proposta apresentada pelos Ministérios Públicos faz parte de um aditivo firmado entre os ministérios públicos e as empresas Samarco, Vale e BHP, assinado nesta quinta-feira (16), que prevê o auxílio de assessorias técnicas aos impactados pela rompimento do barragem. O objetivo é que possam construir juntos a melhor forma de reparação. O documento será submetido à homologação da 12ª Vara Federal de Belo Horizonte.

A intenção é que o Fundo Brasil de Direitos, uma fundação de São Paulo, seja a responsável pelas contratações, e que a Fundação Getúlio Vargas fique responsável por avaliar os danos socioeconômicos ao longo de toda Bacia do Rio Doce. O levantamento vai atingir também as regiões litorâneas atingidas no estado do Espírito Santo.

Ao apresentar o novo modelo, o procurador do MPF Edmundo Antônio Dias garantiu que haverá independência em relação à Samarco e às controladoras. “O fundo faz a contratação das assessorias técnicas. Qual a vantagem disso? Existe uma independência das assessorias em relação às empresas Vale, BHP e Samarco. São essas empresas que vão contratar o Fundo Brasil, mas elas não contrataram diretamente as assessorias técnicas”, disse. Ainda segundo ele, o diagnóstico que será feito vai orientar a atuação dos Ministérios Públicos.

Dias defendeu que a nova proposição valoriza os atingidos e afirma que a comunidade participou ativamente da elaboração. Além disso, futuramente, estão previstas no mínimo 15 audiências públicas em Minas e no ES.

"Procuramos com as tratativas que se estenderam por mais de 40, quase 50 reuniões, envolver ao máximo possível os atingidos. E um dos pontos, dos princípios expressamente presentes no aditivo foi o da centralidade da vítima, o respeito à centralidade da vítima. As pessoas que sofrem ainda hoje e cuja angústia aumenta a cada dia que a reparação não alcança cada uma destas famílias ao longo de toda a bacia do Rio Doce, desde o município de Mariana até a foz do Rio Doce, atingindo comunidades tradicionais, povos indígenas como os Krenaks em Resplendor, os Tupiniquins e Guaranis na foz do Rio Doce", disse.

Desde o início da atuação, a Renova é questionada pelo Ministério Público Federal (MPF). "A Fundação Renova é um ponto que foi criado em um acordo realizado entre os entes federativos União, Minas, Espírito Santo e autarquias. Portanto, este acordo até hoje não se encontra homologado. Porém, como qualquer acordo, ele tem validade entre as partes", disse. Diante disso, a Renova continua operando.

O G1 entrou em contato com Renova, que não comentou as críticas dos procuradores. Em nota, a fundação informou que não se posicionará sobre esse assunto, pois não participa desse processo de negociação.

A Samarco informou que o processo de reparação ambiental é de longo prazo e teve início logo após o rompimento da barragem de Fundão. Desde novembro de 2015, até agosto deste ano, foram desembolsados R\$ 2,5 bilhões nas ações de reparação e compensação, que foram iniciadas pela empresa e assumidas pela Fundação Renova em agosto de 2016. Ainda segundo a empresa, não há data prevista para a retomada das operações. A mineradora explicou que para voltar a operar depende da obtenção de duas licenças ambientais da Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Minas Gerais. Uma delas é para a disposição de rejeitos na Cava de Alegria Sul. A outra é o Licenciamento Operacional Corretivo (LOC) do Complexo de Germano, em Mariana.

O aditivo assinado faz parte de um acordo para a definição das medidas de reparação aos danos socioeconômicos. O prazo para a apresentação das medidas, que já havia sido adiado, terminou nesta quinta-feira (16).

Retomada das atividades

Os representantes do Ministérios Públicos Estadual e Federal foram questionados sobre o entendimento dos órgãos sobre um possível retorno das atividades pela Samarco.

"Antes da conclusão do processo de reparação integral dos danos, eu considero absolutamente inadequado o retorno às atividades da Samarco. Primeiro, é necessário reparar os males que foram causados a centenas de comunidades ao longo de toda a bacia do Rio Doce e regiões litorâneas. A Samarco é empresa controlada por duas gigantes da mineração, que são a Vale e BHP. Esse argumento de que seria necessário voltar a operar pra reparação não se justifica realmente", disse o procurador Edmundo Dias sobre o entendimento do MPF.

O procurador Rômulo Ferraz, do MPE, considerou que há uma demanda "justa" das empresas para uma possível retomada no primeiro semestre do ano que vem. "Há um pleito justo das empresas de retomada das atividades da Samarco em Mariana. Este pleito hoje é quase uma unanimidade da população naquela região, dos municípios que estão no entorno pela importância econômica que é", disse.

O alcoólatra por ele mesmo: o papel da metáfora na construção da identidade

Claudia CASTANHEIRA¹²

Resumo: O tema alcoolismo em instituições de ajuda mútua foi escolhido para este artigo por conta da necessidade de um maior amparo social e acadêmico que se constatou acerca do assunto, de modo que objetivamos, neste artigo, a investigar e descrever possíveis padrões linguísticos identificados nos testemunhos dos alcoólatras da Associação Anti-Alcoólica³ Central de Rio Preto - A.A.CERP, abrangendo desde a autorrepresentação dos membros da instituição, até a descrição do álcool antes e após o tratamento. Para tal estudo, focalizamos a Linguística Cognitiva (LC) (LANGACKER, 1987, 1991, 2008), mais precisamente no que concerne à Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), com o objeto de apreender como a utilização das principais metáforas que embasam o processamento cognitivo do discurso do alcoólatra em recuperação da A.A.CERP auxilia na reconceptualização do self do adicto. Por fim, compreendeu-se que, de fato, as metáforas atuam como auxiliaadoras na criação de representações semânticas do vocabulário do adicto, operando na reconceptualização da identidade do alcoólatra, sendo, portanto, fundamentais no tratamento desses indivíduos.

Palavras-chave: Alcoolismo, Linguística Cognitiva, Cognição, Metáfora Conceptual.

Introdução

A princípio, a fim de melhor contextualizar o problema do alcoolismo, citemos Lazo (1989):

Normalmente, as pessoas não pensam em álcool como uma droga. Quando se menciona a palavra “droga”, tendemos a pensar em heroína, maconha, cocaína, morfina, plantações de ervas na Colômbia (...). Bebidas alcoólicas fazem lembrar de (...) cenas felizes em que as pessoas se reúnem em encontros sociais para compartilhar de experiências agradáveis. Afinal, há uma grande diferença. Drogas estão fora da lei porque são perigosas, viciam e são fisicamente nocivas. O álcool está dentro da lei. Mas o álcool também é uma droga e, por sinal, bastante poderosa. Aliás, o álcool mata mais pessoas que todas as demais drogas juntas (salvo o cigarro). E, é claro, também vicia. (LAZO, 1989, p. 44)

A partir desse trecho, já se pode reconhecer que, de fato, a nossa cultura está pautada em uma herança moral que tende a liberar o consumo do álcool em termos legais e, também, particulares. Assim, pode-se especular que, de algum modo, somos culturalmente condicionados a tolerar, por exemplo, a significativa quantidade de peças publicitárias que visam à venda de bebidas alcoólicas de bebidas alcoólicas reproduzido nos mais diversos meios de comunicação, nos depararmos com jovens menores de idade consumirem goles de cerveja ou, ainda, vemos familiares bebendo todos os finais de semana. Enfim, são infinitas as experiências que poderiam demonstrar o quanto somos uma sociedade que, tamanha normalidade do hábito de consumir bebidas alcoólicas, praticamente não pondera as consequências que o uso do álcool pode trazer em termos individuais e sociais. Entretanto, quando nos defrontamos com dados como o fato de que o álcool

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. E-mail: claudia.castanheira@usp.br.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88882.377629/2019-01.

³ De acordo com a norma de ortografia vigente, o uso do hífen em “Anti-alcoólica” é considerado um erro. Porém, o nome da associação ainda considera o hífen e, por isso, será mantido neste artigo.

é a droga mais consumida no mundo⁴ e, também, que nos países em desenvolvimento - o que inclui, portanto, o Brasil - a taxa de mortalidade por consumo excessivo de bebidas alcoólicas representa 8% e 14,9% dentre todas as causas de morte possíveis, talvez consigamos considerar que o alcoolismo deve ser, realmente, um problema de saúde pública a ser discutido em larga escala.

Ademais, é necessário pontuar que, no cenário mundial, o consumo do álcool é um assunto que divide opiniões, visto que a própria Organização Mundial de Saúde (OMS) só reconheceu o alcoolismo como doença a partir de 1967, fazendo-nos constatar, então, que as discussões mais significativas em torno do assunto são, de fato, bastante recentes, principalmente se assentirmos que a bebida alcoólica acompanha a humanidade desde os tempos pré-históricos. Para mais, cabe ainda ressaltar que não se sabe cientificamente quais as causas para uma pessoa ser alcoólatra: o que existe, na realidade, são suposições biológicas (genética) e psicossociais (MESSAS & VALLADA, 2004).

Além disso, é necessário reconhecer que, de fato, no Brasil, ainda existe um limite de informações que são devolvidas à sociedade de modo significativo o suficiente para que as pessoas tenham conhecimento do problema (MEDEIROS, 2018), uma vez que são escassas as fontes oficiais de informações a respeito do consumo de álcool. Como exemplo dessa carência, pode-se citar o fato de que o Governo Federal ter realizado, até hoje, apenas duas análises mais precisas sobre o consumo de álcool no Brasil, produzindo os relatórios I e II do Levantamento Nacional Sobre Padrões de Consumo de Álcool na População Brasileira, um em 2007 e outro em 2012. Nesse sentido, este artigo tenta suprir essa deficiência de informação, a fim de dar não só um amparo científico, com dados que auxiliem a evidenciar e problematizar o tema alcoolismo, como também social, a fim de denunciar e discutir o tema.

Declara-se que este artigo é baseado em um projeto de Iniciação Científica, o qual foi orientado pelo Prof. Doutor Paulo Roberto Gonçalves Segundo, ocorrido entre outubro de 2014 e 2015. Neste estudo, propôs-se fazer um recorte do que foi analisado na pesquisa integral, agora na tentativa de investigar e descrever os testemunhos autorrepresentados dos alcoólatras membros da Associação Anti-Alcoólica Central de Rio Preto – A.A.CERP, para apreender padrões da estrutura da sociocognição do discurso desse grupo social específico. Em decorrência disso, buscamos, neste sentido, por meio desta pesquisa, que é primordialmente linguística, compensar a carência de entendimento, de modo mais objetivo, tanto da construção da autoimagem dos alcoólatras quanto da perspectiva imagética que a sociedade faz deles. Desse modo, os resultados deste artigo poderão - ou não - contribuir para a definição de uma identidade/estilo desse grupo social, o que pode lançar luz às questões ainda pouco abordadas acerca do tema. Assim, haverá, por exemplo, a possibilidade de se discutir o significado que o alcoólatra atribui a si, à família, a Deus e à associação de ajuda mútua em suas vidas, além da representação das forças exteriores que interferem direta ou indiretamente como responsáveis e/ou auxiliadoras no tratamento em grupo.

⁴ Segundo dados de 2004 da OMS, que aparecem no *I Levantamento Nacional Sobre os Padrões de Consumo de Álcool na População Brasileira (2007)*, o número de consumidores de álcool, em toda a população mundial, é de aproximadamente 2 bilhões de pessoas.

Pontua-se, ainda, que, para tal propósito, utilizamos pressupostos da Linguística Cognitiva, mais precisamente no que se refere ao modelo da Teoria da Metáfora Conceptual, de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), de modo a analisar qualitativamente o uso das Metáforas Conceptuais.

1. Procedimentos metodológicos

A princípio, para a realização da Iniciação Científica, foram coletadas aproximadamente 8 horas de testemunhos dos alcoólatras⁵ da A.A.CERP, sendo cinco reuniões gravadas no decorrer do ano de 2014, com duração média de 1 hora e 30 minutos cada. Informa-se, ainda, que cada depoimento pessoal⁶ varia entre 5 a 15 minutos. Posteriormente à gravação, todo o conteúdo foi transcrito⁷, segundo as normas do NURC-Norma Urbana Culta de São Paulo (PRETI, 2010), para ser analisado qualitativamente, a partir de pressupostos da Linguística Cognitiva (LC).

Ademais, para a análise, foram recolhidos, a partir do testemunhos de diversos membros, somente alguns trechos dos falares, os quais foram selecionados sem sequência definida, de acordo com a progressão deste estudo.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Linguística Cognitiva

Faz-se necessário fazer um breve panorama do que é a Linguística Cognitiva (LANGACKER, 1987, 1991, 2008), tendo em vista o fato de a Metáfora Conceptual ter suas origens nessa área de estudo. Assim observa-se, em síntese, que esse campo de conhecimento ocupa-se em representar a linguagem em dependência da experiência humana no mundo. Nesta perspectiva, a LC delinea as estruturas linguísticas como manifestações cognitivas em relação aos processamentos de experiências culturais, sociais e individuais e, assim, não podem ser, portanto, unidades linguístico-cognitivas desconexas de um contexto.

Ademais, entende-se que a LC nos direciona a compreender a língua em função de uma perspectiva na qual a linguagem está para a cognição bem como a cognição está para a linguagem, em congruência. Nessas circunstâncias, utilizou-se, para este estudo, o conceito da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF & JOHNSON, 2002 [1980]), uma vez que, por meio dessa teoria, pudemos observar a capacidade de reconceptualização da autoidentidade que o doente tem quando explora a oportunidade que há de produzir metáforas para expressar seu campo cognitivo e afetivo.

⁵ É interessante pontuar que, entre aproximadamente 15 participantes fixos da casa, somente 1 era do gênero feminino. Também se assinala que, em cada reunião, nem todos optavam por dar o testemunho regularmente.

⁶ É importante ressaltar que todas as gravações obtiveram a autorização, para a análise, de cada membro participante da Associação naquele período, desde que garantido o anonimato de todos os integrantes.

⁷ Os testemunhos transcritos ainda não se encontram disponíveis para consulta de terceiros.

2.2 Teoria da Metáfora Conceptual

Em GONÇALVES-SEGUNDO (2014) é assinalado que o embrião da TMC encontra-se em *Metaphors we live by*, com publicação em 1980, por Lakoff e Johnson. Neste artigo, Gonçalves-Segundo explica os fundamentos essenciais da teoria:

Nessa importante obra e em textos subsequentes, os autores demonstram que a metáfora — antes entendida como figura de linguagem prototípica do campo artístico ou como artifício retórico — se configura em um padrão de associação conceptual entre domínios cognitivos que permitem compreender fenômenos abstratos e complexos a partir de experiências sensório-perceptuais concretas, configurando-se, portanto, em um fenômeno de pensamento que é essencial ao ser humano e que pode ser expresso em uma variedade de modalidades semióticas, e não apenas pela língua. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014, p.36)

Assim, pode-se dizer que Lakoff e Johnson, ao elaborarem a Teoria da Metáfora Conceptual, acabaram rompendo uma relação tradicional milenar sobre a metáfora, a qual considerava apenas o uso metafórico como dispositivo retórico ou decorativo. A partir de *Metaphors we live by* (1980), entende-se, então, que a metáfora é um mecanismo cognitivo, colocando-a, portanto, no domínio do pensamento e só depois no da linguagem (FERRÃO, 2014).

Em termos técnicos, compreende-se que a Metáfora Conceptual (MC), sendo um fenômeno cognitivo, conceptualiza um domínio mental por meio de outro. Ou seja, em síntese, entende-se que há, na formulação de uma MC, dois domínios conceptuais, que são o domínio-fonte (origem) e o domínio-alvo (objetivo). A fim de exemplificação, pode-se citar a metáfora conceptual “O AMOR É UMA VIAGEM” (LAKOFF & JOHNSON, 1980 – *LOVE IS A JOURNEY*), em que há uma projeção de um Domínio Fonte, VIAGEM, e um Domínio Alvo, AMOR, podendo ter, a partir dessa metáfora conceptual, outras diversas realizações linguísticas (o que envolve termos sociais, culturais, contextuais) que nela se baseiam, como “Olha onde chegou a nossa relação” ou “Estamos indo muito depressa” (FERRÃO, 2014, p.6).

Dessa maneira, por ser a metáfora um mecanismo semântico de alterações de significados, e partindo de um corpus com grande número de palavras com um variável campo semântico, observou-se que a TMC poderia auxiliar na interpretação desses dados. Por isso, a MC foi utilizada para fundamentar a análise, de maneira a dar suporte para se compreender como os adictos desta associação de ajuda mútua se autorrepresentam e, sobretudo, como a utilização da metáfora ajuda na reconceptualização da estrutura identitária do indivíduo em recuperação.

3. Análise dos dados

3.1 Alcoolismo é Guerra

Vejamos os exemplos a seguir:

- (1) “nesta casa onde se fala como vamos combater o alcoolismo...nesta casa onde o Único propósito é combater o alcoolismo”;
- (2) “eu tenho que vir aqui pra reforçar...tanto a minha fé em Deus como a minha fé nos companheiros que estão de mãos dadas aqui na luta contra essa doença infernal”;
- (3) “então você tem que brigar... essa casa ensina a brigar então é muito bom... isso... isso é maravilhoso...”;
- (4) “é com bastante alegria que volto novamente aqui...e vendo meus companheiros de luta...diária...todos fortes...confiantes...com fé em Deus e construindo um futuro MELHOR pra cada um e pra cada um dos seus também né...”;
- (5) “é uma guerra a ser vencida...mas VALE a PENA CADA minuto de novo...bom pra...essa miséria que é o álcool...na vida do ser humano...”;
- (6) “o maior presente que eu ganhei na minha vida... o melhor...foi naquela intimação que a minha esposa foi na Delegacia da Mulher e a doutora Susana me intimou a conhecer uma casa dessa aonde estou até hoje graças a Deus”;
- (7) “eu entrei pela aquela porta lá há:: seis anos atrás através de Deus meu pai...mas eu fui enviado pelo meu filho”;

Neste cenário, o que pudemos observar é uma evidente tendência do alcoólatra a traçar metáforas que concretizem um cenário de guerra. Isso porque as palavras para retratar a tentativa de deixar o vício são recorrentemente ligadas a esse campo metafórico. Em (1), o membro da A.A.CERP deixa claro que o único propósito da casa é *combater o alcoolismo*, o que nos leva a entender, então, que esta Associação poderia ser comparada a um Campo de Guerra, sendo, portanto, o lugar em que o Exército se reúne para se pôr à frente do inimigo, que, neste caso, é o alcoolismo. Além disso, pode-se compreender, na verdade, que a casa é retratada pelos membros não só como Campo de Guerra como também sendo o próprio Batalhão do Exército, tendo em vista que, assim como visto em (2) e (3), os adictos reconhecem diretamente que é, ali, o local onde aprendem a *brigar e lutar*, como se fosse, portanto, não só a área de combate, mas também a área de treinamento, preparando-os para enfrentar as barreiras que o consumo excessivo do álcool impõe sobre eles.

Além disso, também concluímos que esses *companheiros*, assinalados em (2), pertencem ao campo semântico do que se considera um soldado de guerra, uma vez que cada membro desta Associação é, de alguma maneira, um reforço para essa convocação de guerra, que é o combate a esta doença em questão. A metáfora *de mãos dadas* aos companheiros auxilia a interpretar que essa “união” entre cada soldado se trata, na realidade, do Exército que irá combater o alcoolismo. Ademais, ao conceber este cenário, conseguimos verificar que o general⁸ desse Exército é Deus. Em outras palavras, nota-se que a expressão *reforçar a fé em Deus* em (2) e a *fé em Deus* de (4), aparece, em primeira instância, como se se tratasse do preceito de que aqueles alcoólatras devem acreditar no que Deus ordena, ou seja, devem sempre ter fé e reforçar seus ensinamentos e incumbências para, então, *fortes*, poderem se direcionar ao combate ao alcoolismo e, também, a qualquer outra adversidade que possa passar o alcoólatra dentro dessa luta.

⁸ O papel prototípico do general do exército é, em síntese, comandar e tomar as decisões para o exército, fortalecendo-o para os combates.

A isso, soma-se que Deus é concebido pelos adictos como a entidade responsável por unir o Exército, uma vez que todos aqueles membros só estão, hoje em dia, em tratamento naquela instituição porque ele agiu sobre algo/alguém para que eles se reunissem naquela casa. Deus é, nessa visão, o apoio e o caminho para se chegar até lá e para se acreditar em um futuro melhor, como podemos observar nos exemplos (4) (6) e (7). É necessário se atentar, ainda, ao fato de que essa ideia de futuro melhor, ou a ideia de uma guerra ter sempre um vencedor e um perdedor, não se pode, neste contexto, entendê-las de modo prototípico. Mesmo que, como se observa no exemplo (5), um dos alcoólatras tenha expressado diretamente que o alcoolismo é uma guerra a ser vencida, o que se considera tangível, na verdade, é que, pelo fato de o alcoolismo ser uma doença incurável, nunca haverá um fim dessa guerra, pois o doente necessita, constantemente, reforçar a fé em Deus, nos companheiros, na família e neles mesmos para, assim, conseguirem manter uma distância suficientemente grande entre a rotina do consumo de bebidas alcoólicas e a doença permanecer em seu estado inerte. Por isso, os aliados nesta guerra (amigos e família) precisam, também, sempre demonstrar apoio, bem como os membros da A.A.CERP precisam utilizar as armas que eles têm nesse combate, a exemplo dos testemunhos semanais, tanto o que eles falam quanto o que eles ouvem, pois funciona como um “remédio”⁹, uma arma.

3.2 Alcoólatra é desumano; Homem-sóbrio é humano

Vê-se os seguintes exemplos:

- (8) “e o PRIMEIRO DIA que eu fui na reunião eu pesquei aquele voto pra Deus...que apenas eu enxerguei naquela noite que eu era um cafajeste fazendo duas família sofrer...chegando em casa...vomitando...sujando a cama...”;
- (9) “olha eu tenho mais sentimento em deixar você aqui na terra bêbado do que seu pai sendo sepultado...porque seu pai vai como homem e você tá ficando como bêbado...então gente eu peço a Deus que me tire desse mundo...mas me tire demais/ com qualquer doença...mas me tire como bêbado não...porque bêbado eu já fui...”;
- (10) “e eu era um bêbado mesmo...mas agora eu continuo sendo ALCOÓlatra...mas em recuperação...”;
- (11) “e minha esposa que foi...deu queixa de marido bêbado...”;
- (12) “você tem uma opinião mais sensata...mais objetiva...você sabe falar melhor com as pessoas né...você começa a se sentir um cidadão”;

Aqui, constatamos uma possível disposição a conceber a imagem social de um Homem que atende às demandas prototípicas da sociedade, sendo considerado, portanto, um verdadeiro cidadão, e, por outro lado, a concepção de um Sujeito-alcoólatra que não está centrado nessa ideia inicial de homem, sendo compreendido, por isso, como desumanizado.

No exemplo (8), logo percebemos o impacto importante que a Associação traz para o doente, visto que, a partir do momento em que se dá seu autorreconhecimento como alcoólatra - tendo como parâmetro

⁹ “eu tava tão...atoradoado...eu tava...mas aqueles testemunhos que eu ouvi aqui foi na dose exata de remédio que eu precisava pra deixar o alcoolismo...deixar de beber”

os testemunhos dos outros adictos -, o sujeito já consegue perceber que existe um contraste entre o homem já reconhecido socialmente como sendo o ideal a ser e o Homem que está afastado desta imagem “positiva”, o que o leva a conceptualizar sua autoimagem anterior às suas participações nas reuniões da A.A.CERP como alguém na periferia dessa ideia: um cafajeste. Pontua-se, ainda, a utilização do verbo *enxergar* como sendo o responsável por direcionar a metáfora na concepção cognitiva de estruturar este “antes” e “depois” do sujeito. Ou seja, o verbo “enxergar”, aqui, não se faz em seu uso prototípico, usando-o para exemplificar o sentido fisiológico da visão, mas se mostra, por outro lado, como um mecanismo cognitivo que o alcoólatra encontra para expressar sua linguagem de modo a descrever este fenômeno da divisão dessa autoimagem do antes e depois da A.A.CERP.

Em (9), essa oposição entre autorrepresentações é semanticamente notada, de modo reforçado, pelo emprego das palavras *homem* e *bêbado*, fazendo com que então, a partir disso, já possamos compreender que há, realmente, um acordo de que um homem não é um bêbado, tratando-se, portanto, de uma evidente desumanização de sua imagem social. Ademais, é interessante verificar que, em (11), o alcoólatra tenta manter uma distância, pelo uso do pronome “você”, para se referir a si mesmo. Aqui, ele expressa, evidentemente, o que seria seu Eu-bêbado - o marido que está na rotina do consumo da bebida alcoólica - e, por outro lado, o seu Eu-sóbrio, que agora está em tratamento.

Enfim, a evidência de que há, aqui, uma separação entre possíveis dois *selves* são também reforçadas em (10), quando há uma mudança ao se autoneamar não mais como bêbado, mas, agora, como alcoólatra, tendenciosamente querendo expressar que, antes da A.A.CERP, se representava como Homem-Bêbado e, agora, apenas como alcoólatra, por estar mais próximo do que se considera um Homem-Prototípico. Deste modo, conclui-se que existe uma tendência neste grupo social em fazer uma mudança de vocabulário para evidenciar o Eu-sóbrio e o Eu-bêbado, separando os dois campos semânticos e listando comportamentos para um e para outro. Dessa maneira, podemos listar como estando no campo semântico do homem socialmente aceito o sujeito que se comporta socialmente com uma opinião sensata, se comunica de forma positiva com os amigos, é educado, se preocupa com a família, é alcoólatra (e, portanto, tem uma doença), e, por fim, um *cidadão*, como expresso em (12). Por outro lado, verificamos o Eu-bêbado, sendo um bêbado, cafajeste, sem vergonha, insensato, desumanizado.

3.3 Álcool é potência imobilizadora; Deus é potência transformadora

Por fim, os seguintes excertos:

- (13) “eu vivia praticamente pelo álcool...”;
- (14) “e realmente eu não vi a infância dele...porque o álcool não deixou...eu fui ver a juventude dele...como eu tô vendo agora”;
- (15) “Deus me deu uma família maravilhosa e o ÁLCOOL não tava deixando eu...eu ver isso aí...eu enxergar...mas através desse DEUS maravilhoso...colocou um GRANde HOMem na minha vida que foi meu filho...e () deu um tapa na minha cara...de amor...”;

- (16) “acho que esse Deus é tão maravilhoso...que quando eu pedi pra ele....que me ensinasse alg/ que me ensinasse o caminho....apareceu um colega na minha frente...que era bêbado igual eu e me fez o convite pra eu vir nessa casa”
- (17) “com a ajuda de Deus haver condições para desfazer de toda e qualquer bebida alcoólica)...”;
- (18) “e aconteceu comigo é porque por um sinal de Deus que nos mostra um caminho...sempre dá um sinal de Deus e nós precisamos aprender a pedir a Deus pai...a descobrir que seja um sinal de Deus”;

Enfim, constata-se dois momentos da vida do alcoólatra em recuperação: o primeiro é reconhecido como o estágio em que ele vivia no alcoolismo, consumindo bebidas alcoólicas constantemente, sentindo-se incapaz de controlar o vício. Em um segundo instante, o adicto traça a imagem de um Deus que transformou a inércia que era este primeiro tempo do alcoólatra, fazendo com que a vida fosse retomada. Isso porque quando o alcoólatra estava vivendo ativamente na rotina do vício, ele consegue perceber, depois que inicia seu tratamento na A.A.CERP, que o álcool representava um campo de grande domínio sobre qualquer atitude que o doente tentava ter, sendo, então, a substância controladora de suas atitudes, de sua visão, de sua vida. Nota-se isso na expressão “o álcool não deixou eu ver a infância do meu filho” em (14) e *eu vivia praticamente pelo álcool* em (13), visto que parece levar este sujeito a viver em um outro tipo de realidade, que não a mesma que a da sua família e a da sociedade sóbria. Assim, é possível constatar que, neste primeiro momento, o alcoólatra, quando ativo na rotina do vício, não consegue ter percepção da vida cotidiana fora do vício - vive uma ilusão, em espécie de ‘prisão cognitiva e psicossocial’.

Entretanto, a partir do momento em que Deus atua com sua força, como demonstrado em (15), em que há a representação de um Deus que age sobre um instrumento (o filho) para levar o alcoólatra à casa de recuperação, tudo se inverte: o álcool vai perdendo a força na medida em que o alcoólatra vai se recuperando, de modo a ir se afastando cada vez mais desta ilusão, se autorrepresentando, progressivamente, na realidade consciente de uma pessoa sóbria. É a imagem de um Deus, então, que o auxilia diretamente para se afastar da bebida alcoólica, sendo o responsável por mover o alcoólatra, por fazê-lo *enxergar* a vida real, por *mostrar um caminho* para se recuperar - como visto em (18) - e por *desfazer a bebida alcoólica*, como em (17), ou seja, retirar esse sujeito dessa ‘prisão cognitiva’ que a bebida alcoólica parece o ter colocado.

Em conclusão, a partir das análises feitas a partir da TMC, consegue-se, então, depreender um padrão linguístico na fala dos alcoólatras membros da Associação Anti-Alcoólica Central de Rio Preto. Essas conclusões tendem a mostrar, assim, uma possível autorrepresentação de imagem e de identidade daquele grupo social.

Em vista disso, podemos afirmar que observamos uma tendência de o alcoólatra definir dois lugares diferentes em uma mesma personalidade. Isso significa dizer, na verdade, que o adicto, por meio da linguagem metafórica, a partir do momento em que começa a se reconhecer como um dependente, acaba por mapear uma fragmentação de seu *self*. Esta separação, entre Eu-sóbrio e Eu-alcoólatra, - a qual nos ajuda a entender a progressão do tratamento do adicto - mostrou que quanto mais o alcoólatra se autorreconhece

como doente, mais ele consegue depreender conceitos diferentes para definir o tempo passado, quando tinha uma rotina no vício, e o tempo presente, um sujeito em recuperação.

Assim, a partir da TMC, visualizamos, inclusive, que este *self* não só é visto como fragmentado como também representado por dois campos semânticos linguisticamente opostos: quando consumiam bebidas alcoólicas, eram bêbados, cafajestes, sujeitos desumanizados; em recuperação, são indivíduos doentes (alcoólatras), cidadãos, um homem social prototípico. Ademais, notamos que este uso linguístico não só demonstra a autoimagem, mas, ainda, a definição de dois hemisférios distintos - a rotina do dependente nos leva a concluir que era um mundo ilusório, irreal, desumanizado; já a rotina da sobriedade pertence ao hemisfério da realidade, do equilíbrio e da sensatez.

Nesse domínio, podemos entender que, neste processo de reconceptualização do adicto, a autorrepresentação define-se em dois *containers*, como resumido na tabela abaixo:

Quadro 1 - Antes e Depois da Reconceptualização do Adicto, elaboração da autora

Eu-sóbrio	Eu-bêbado
homem prototípico (cidadão, cumpre seus deveres, bom marido, sóbrio, educado, respeito ao próximo)	desumanizado (bêbado, cafajeste, não cumpre seus deveres, não é bom marido)
vida real	vida ilusória
acredita em deus	descrença em deus
ama deus, família, amigos e a si	não ama deus, família, amigos e a si
reconhece-se como alcoólatra	negação de ser um alcoólatra
tem forças para agir contra o álcool e demais problemas da vida	O álcool é força imobilizadora e controladora de seus hábitos - o eu-bêbado não age contra o álcool nem contra os demais problemas da vida

Fonte: elaboração própria.

Por fim, cabe ainda dizer que, por conta do mapeamento desses dois domínios, podemos entender que existe, de modo indireto, uma ideia de *self* que se integra pela junção desses fragmentos, o qual insere exatamente a ideia de uma fusão que se faz capaz de criar um terceiro elemento. Esse terceiro elemento, nesse contexto, conclui-se que se trata justamente da identidade do alcoólatra, na qual está centralizada toda a autorrepresentação de sua personalidade, antes e depois de ingressar na A.A.CERP.

Considerações finais

Nesse estudo, realizamos uma análise das construções linguísticas dos alcoólatras em recuperação da A.A.CERP sob a perspectiva da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF & JOHNSON, 2002 [1980]). Por meio dessa abordagem, foi possível concluir que o ambiente da associação de mútua ajuda é o local em que o

indivíduo, em relação de alteridade, consegue se identificar como alcoólatra e como ser social nos seus mais amplos papéis (marido, pai, cidadão,...), tendo em vista que, submerso nessa troca de campos semânticos entre cada testemunho falado/ouvido, há uma predisposição do alcoólatra a filiar-se ao discurso dessa casa, autocompreendendo como parte dessa organização e, por isso, de sua identidade. Assim, os testemunhos ajudam a criar e recriar uma estrutura de ressignificações semânticas muito particular da Instituição, instaurando, então, um mesmo sistema discursivo compartilhado por, praticamente, todos os membros que lá estão se tratando. Nessa medida, esses indivíduos reconhecem-se nessa estrutura identitária bastante semelhante, compartilhada entre os membros, e baseada sobretudo na utilização das metáforas conceptuais “Alcoolismo é guerra”; Alcoólatra é desumano”, “Homem-sóbrio é humano”; “Álcool é potência imobilizadora”, Deus é potência transformadora” para se representar.

Deve-se reconhecer, ademais, que A.A.CERP acaba por ser, de certo modo, um ambiente semelhante a um *setting* psicoterapêutico. Portanto, assim como na relação psicoterapeuta e paciente há a possibilidade de surgir, no sujeito em tratamento, um reforço de novas perspectivas de vida - a partir do redirecionamento que o terapeuta tenta fazer ao paciente -, há, no contexto da A.A.CERP, uma situação favorável ao doente para, justamente, adotar o discurso da instituição, o qual o auxilia em sua reconceptualização linguístico-cognitiva-comportamental. Assim, está, na participação das reuniões, a oportunidade de o alcoólatra reconstruir a imagem do seu *self*, e, para isso, se utiliza, muitas vezes, de formulações linguísticas a partir de Metáforas Conceptuais.

Como citar este capítulo:

CASTANHEIRA, Claudia. O alcoólatra por ele mesmo: o papel da metáfora na construção da identidade. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 93-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Propaganda e multiculturalismo: um estudo de movimentos argumentativos multimodais

Daiana da SILVA-TEIXEIRA¹

Resumo: Neste artigo propomos investigar a interação entre as modalidades verbal e pictórica na composição de movimentos argumentativos de propagandas lançadas pelas marcas Vivo e Skol, veiculadas no YouTube em 2017, nas quais percebemos a incorporação de um discurso multicultural e de que forma tal incorporação reflete na construção do ethos de cada marca. Para isso, realizamos um diálogo entre a Teoria da Argumentação, a Linguística Funcional e a Publicidade, para embasar uma análise qualitativa (descritivista e interpretativista) das propagandas selecionadas. Verificamos que as imagens constituíam, em geral, Dados dos movimentos argumentativos, cuja Alegação era verbal; em termos de construção linguística, depreendemos o uso de correções e de contração dialógica como forma de contraposição entre o discurso conservador e o discurso multicultural, para reduzir o espaço de aceitabilidade desse discurso outro. Por fim, delimitamos a construção de um ethos de tolerância, marcado pelo respeito e pelo apoio à diversidade.

Palavras-chave: argumentação; propaganda; multimodalidade; multiculturalismo; ethos.

Introdução

Neste artigo², temos o objetivo de investigar, por um lado, como as modalidades verbal e pictórica (neste caso, vídeo, ou seja, imagem dinâmica) interagem para compor movimentos argumentativos na propaganda “Repense 2018” e em um conjunto de propagandas da série “No verão, tá redondo, tá junto”, lançada em 2017 pelas marcas Vivo e Skol, respectivamente. Em tais propagandas, depreendemos a incorporação de um discurso multicultural, que impacta a construção do *ethos* de cada marca, de forma a orientar dadas representações de seu(s) produto(s) e/ou serviço(s) diante do público.

Nosso trabalho, portanto, é justificável pelo fato de nos situarmos em uma sociedade em que propagandas referentes aos mais diversos assuntos circulam amplamente por diversas mídias, como canais televisivos, rádios, jornais, revistas e, especialmente, a Internet. Nesse contexto virtual, o YouTube, fonte central de nossas propagandas, se destaca por ser capaz de atingir milhões e até bilhões de espectadores. Torna-se relevante, então, investigar de que maneira a argumentação é construída em propagandas veiculadas nessa plataforma e de que modo o multimodal se relaciona com a argumentação nessas novas mídias.

Propomo-nos, com a análise, responder às seguintes questões norteadoras que conduziram esta pesquisa de Iniciação Científica: 1. Como funciona a interação entre o verbal e o visual nas propagandas “Repense 2018” (da marca Vivo) e “No verão, tá redondo, tá junto” (da marca Skol)? 2. O pictórico participa do processo argumentativo? Supondo que sim, como atua em relação ao verbal? 3. Quais os recursos

¹ Graduanda em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), tendo realizado Iniciação Científica sob orientação de Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. Bolsista PUB. E-mail: daiana.teixeira@usp.br.

² Este artigo é fruto de uma pesquisa associada ao projeto “Argumentação e multimodalidade nas práticas discursivas da Internet”, proposto pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. Conforme tal projeto, mantivemos o objetivo de estudar as relações entre a linguagem verbal e pictórica em conjunto com a argumentação.

linguísticos predominantes? 4. Como essas marcas se amparam no multiculturalismo e nos posicionamentos emergentes de resistência na sociedade atual? 5. Como as marcas argumentam a favor de seu(s) produto(s)/serviço(s) e que *ethos* constroem ao mobilizarem enunciados verbais e pictóricos a favor de um posicionamento multicultural?

Para tentar responder essas perguntas, assumimos como referências centrais Breton (1999), Toulmin (2006 [1958]), Fiorin (2015) e Gonçalves-Segundo (2015, 2018), no que se refere à argumentação. Em relação à multimodalidade, baseamo-nos em Nascimento, Bezerra e Heberle (2011). Para amparar o estudo do discurso multiculturalista, recorreremos às propostas de Heywood (2010) e de Semprini (1999); e do *ethos* discursivo, apoiamo-nos em Amossy (2008). Por fim, para desenvolvermos as relações entre publicidade, mídia e Semiótica Social, apoiamo-nos em Prados (2009).

1. Pressupostos Teóricos

1.1 Argumentação

Em termos históricos, os estudos contemporâneos sobre argumentação derivam mormente da Retórica Clássica, nascida no século V a.C. e definida pelo filósofo Aristóteles como a “arte de convencer”. Embora a disciplina tenha passado por um declínio na Idade Moderna, muitas vezes, restringindo seu escopo à Estilística, ela ressurgiu como disciplina pluridimensional no fim dos anos 1950 com as obras de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002[1958]) e Stephen Toulmin (2006[1958]). Nessa mesma década, a publicidade adentrou fortemente no meio cultural e social (Breton, 1999, p.17). Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002[1958]), que dão início a uma “nova retórica” em seu mais famoso tratado, a argumentação constitui-se como “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento”. Relacionando essa definição ao que sugere Breton (1999), entendemos que ter conhecimento acerca dessas técnicas e saber manuseá-las concede ao sujeito a “competência ao tomar a palavra”, a qual o capacitaria para o exercício de sua cidadania e para a reivindicação de seus direitos.

[...] o exercício de uma argumentação cidadã é, ao mesmo tempo, bastante desviado pelas trágicas possibilidades de manipulação da palavra e das consciências, abertas pelas técnicas de comunicação do século XX, derivadas essencialmente da parte mais obscura dos antigos métodos da retórica. O poder da mídia, as sutis técnicas de desinformação, o recurso maciço à publicidade torna cada dia mais necessária uma reflexão sobre as condições de uma palavra argumentativa oposta à retórica e à manipulação. (BRETON, 1999, p. 20-21).

A argumentação consiste, portanto, em uma atividade humana fundamental, a qual é orientada para o convencimento do outro, seja em relação à adesão a uma ideia ou a uma proposta de ação. Ao considerar a argumentação como um ato comunicativo, Breton (1999) estabelece um paralelo com alguns elementos da comunicação, de modo que o emissor (E) seria análogo ao orador; a mensagem (M), à opinião sobre a

qual se quer convencer; e, por fim, o receptor (R) seria análogo ao auditório, o público. Entretanto, o esquema de Shannon (emissor-mensagem-receptor) é dirigido à difusão da informação e não ao ato de argumentação, pois uma opinião e seu percurso até determinado auditório não são construídos da mesma forma que a condução de uma informação por meio de um canal. Sendo assim, o primeiro propõe outro esquema, o qual explicita como a opinião deve ser integrada ao contexto de recepção considerando orador, argumento e auditório como intermediadores nesse processo de transporte.

Conforme Breton (1999), o campo da argumentação é composto por três princípios: 1. Argumentar é comunicar, portanto, é necessário que exista uma mensagem e parceiros na comunicação; 2. Argumentar não supõe convencer a qualquer custo, assim se distingue da retórica; 3. Argumentar é raciocinar, é apresentar uma opinião e justificar porque devem aceitá-la. Sabendo que o objetivo da argumentação é a adesão de uma opinião por parte de um auditório, de acordo com Breton (1999) é possível pensar em três razões para que determinado ponto de vista seja aderido: ressonância, curiosidade e interesse. A primeira consiste em uma ressonância entre um novo ponto de vista e um anterior, uma intersecção de opiniões. A segunda consiste em aceitar um novo modo de pensar, diferente do que se pensava antes. Já a terceira se resume em se interessar por um valor pessoal.

Existem inúmeros tipos de argumentos que podem ser empregados em um texto, bem como diversos modelos para realizar uma análise na argumentação de determinados gêneros textuais. Neste trabalho, consideramos as ideias de Breton (1999) como ponto de partida para se entender o aspecto comunicativo da argumentação; em termos do aspecto justificatório, adotamos o modelo de argumentação de Toulmin (2006 [1958]), buscando depreender de que maneira o pictórico e o verbal estabeleciam um movimento argumentativo, o qual tem como plano de fundo o multiculturalismo. A partir disso, identificamos os tipos de argumentos utilizados em cada propaganda, considerando os escritos de Breton (1999), Fiorin (2015) e Gonçalves-Segundo (2016).

O modelo Toulmin (anexo I) consiste, de acordo com Gonçalves-Segundo (2016, 2018), em um *layout* de estruturação e organização funcional da argumentação, composto por três elementos centrais, constituintes do chamado movimento argumentativo: Dados, Tese e Garantia (traduzidos do inglês *Data*, *Claim* e *Warrant*, respectivamente). Os Dados correspondem às razões que fundamentam a Tese, a qual se configura como um posicionamento diante de uma questão que comporta alternativas dialógicas de resolução; já a Garantia consiste em uma inferência que relaciona a Tese com os Dados. Em geral, tal inferência configura-se como uma generalização que tende a estar implícita no texto. Ainda existem outros elementos, os quais são campo-dependentes, isto é, cuja instanciação e forma dependem da esfera de atividade humana (Volóchinov, 2017). São eles a Base ou o Apoio (do inglês *backing*); o Qualificador (*qualifier*); e a Refutação (*rebuttal*). O primeiro é utilizado quando é necessário validar a Garantia ou os Dados, mostrando sua fonte; o segundo é responsável pela relativização e flexibilização do posicionamento;

e, por último, o terceiro indica uma exceção à regra, alguma limitação da transferência de aceitabilidade dos Dados à Alegação.

Conforme a exposição inicial sobre a motivação para este trabalho e sua metodologia, pretendemos utilizar esse modelo para pensar se as imagens podem ser enquadradas em alguma das categorias descritas acima. Os tipos de argumentos encontrados serão descritos na análise do corpus.

1.2 O gênero propaganda e a multimodalidade

O estudo dos gêneros textuais nos permite apreender melhor o funcionamento das atividades culturais e sociais de uma sociedade, pois são essencialmente sócio-históricos. A noção de gênero refere-se a uma categoria de ação sociocognitiva e semiótica na qual se enquadra um texto, seja escrito ou falado (Marcuschi, 2015, p. 147). Considerando que os limites entre os gêneros discursivos são fluidos, o gênero propaganda carrega em seu cerne uma proposta argumentativa, sobre a qual podemos pressupor o convencer e o persuadir. Assim, vários gêneros e seus correspondentes tipos textuais predominantes (argumentação, descrição, narração, injunção, exposição) podem participar da constituição de uma propaganda.

Sendo assim, é válido tecermos alguns comentários acerca de uma característica muito comum em propagandas: a multimodalidade. Conforme Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 531), a multimodalidade se refere ao uso conjunto de diferentes modalidades semióticas, com o intuito de formar um texto único, capaz de atingir determinados objetivos. São cada vez mais amplas as possibilidades de combinação entre modalidades, o que requisita um olhar mais crítico e refinado sobre os textos. Por isso, é fundamental entendermos como o verbal se ampara no pictórico e vice-versa, partindo do pressuposto de que ambos são sistemas semióticos, isto é, cada um consiste em “um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros” (Nascimento, Bezerra e Heberle, 2011, p. 532). É importante salientar que a interpretação de imagens não é universal (Nascimento, Bezerra e Heberle, 2011, p. 542), já que sua leitura é individual e está submetida aos valores culturais e do meio social de seu observador. Assim, culturas diferentes tendem a apreender o sentido a seu modo.

Pertencente ao domínio publicitário, a propaganda é um gênero muito difundido pelo mundo e tem sido fortemente impulsionado pela sociedade de consumo, a qual é cada vez mais desenfreada no sistema socioeconômico capitalista. Podemos assumir que as propagandas carregam boa parte da responsabilidade pela difusão do modelo de oferta e demanda de produtos e serviços no mercado, de modo a influenciar intrinsecamente o estilo de vida e o comportamento das pessoas em relação à comercialização de produtos e à contratação de serviços. Segundo Breton (1999, p. 51-52), “a propaganda nas formas extremamente sofisticadas que lhe foram dadas no século XX, continua a ser o modelo de referência da manipulação orador/auditório para fazê-lo aceitar certas opiniões”. A manipulação psicológica, muito utilizada para

convencer ou persuadir, por exemplo, em certas técnicas de venda, apresenta igualmente certa dose de violência exercida sobre o outro.

[...] Os meios de convencer podem também, nesta perspectiva, ser acionados de maneira discreta até sem que o outro saiba que está sendo objeto de uma solicitação [...]. Várias formações em “comunicação” não são nada além de um aprendizado de processos que visam colocar o outro em uma espécie de armadilha mental da qual ele sairá apenas ao adotar a ação ou a opinião que lhe são “propostas” (BRETON, 1999, p.08).

Nesse sentido, as propagandas selecionadas para compor o corpus deste trabalho serão analisadas considerando seu perfil argumentativo. Todas elas têm em comum o interesse em persuadir seu público alvo a consumir seus produtos, serviços ou em promover identificação entre a marca e seu *target*, ou seja, o público alvo, em termos de publicidade. As marcas Vivo e Skol trabalham o poder argumentativo de suas propagandas associado à sua composição multimodal, capaz de provocar efeitos que fortalecem o discurso multicultural e que participa da construção de seu *ethos*.

1.3 Multiculturalismo e *Ethos* Discursivo

Selecionamos e analisamos algumas propagandas para o estudo da relação entre a argumentação e a multimodalidade. Neste artigo escolhemos apresentar a análise de “Repense 2018”, da marca Vivo; e algumas das propagandas da série “No verão, tá redondo, tá junto”, da marca Skol. Procuramos descrever o que é representado em cada uma delas, que papel ou papéis o pictórico ocupa no modelo de argumentação de Toulmin e também identificamos os tipos de argumentos utilizados.

A partir disso, analisamos a construção do *ethos* da marca e sua relação com o Multiculturalismo. O primeiro conceito, segundo Maingueneau (2005, p. 12), se refere à noção de que “[...] ao falar, um locutor ativa em seus destinatários uma certa representação de si mesmo, procurando controlá-la [...]”, ainda, devemos salientar que, além do falar, o texto visual também corrobora para a elaboração do *ethos*. Acrescentamos, com base nas ideias de Amossy (2008), que essa imagem deve ser depreendida não somente pelo que o locutor explicita, mas também pelo que seu discurso é capaz de revelar implicitamente, sendo que tal imagem colabora para a inter-relação entre o locutor e seu interlocutor.

Cabe ressaltarmos que o *ethos* está vinculado à legitimação do dizer, sendo assim essencial para o impacto almejado pelo locutor, o qual, segundo Amossy (2008, p.19), “tem necessidade de se adaptar ao seu auditório, de fazer uma imagem dele e de construir uma imagem confiável de sua própria pessoa, em função das crenças e valores que ele atribui” ao seu auditório. De forma análoga, uma marca precisa supor as crenças e valores de seu público, para que possa estabelecer um *ethos* capaz de suscitar a adesão à sua Tese e causar um impacto eficaz.

Tendo em mente os estudos culturais e as novas perspectivas sobre o *ethos*, podemos citar Baumlin & Baumlin (1994), os quais pensam o *ethos* à luz de teorias contemporâneas, propondo uma reflexão ligada às

noções de sujeito, ideologia e valorização da eficácia retórica. Para Amossy (2008, p.23), “a construção de um *ethos* discursivo é, assim, privilegiada, uma vez que indissociável de um posicionamento político”. Isso evidencia nossa escolha por abordar o Multiculturalismo, pois é uma ideologia política.

As afirmações de Semprini (1999) são muito pertinentes no que se refere à relação entre a mídia e a presença do multiculturalismo na sociedade, pois os meios de comunicação dão visibilidade a esse tema. Ademais, concordamos com o autor no que diz respeito ao impacto dos espaços abertos nos meios de comunicação, ao se tornarem lugares disponíveis para a elaboração e propagação de discursos e valores. O autor ainda clarifica sobre estarmos em uma sociedade em que, progressivamente, as riquezas materiais dão lugar aos conflitos em torno da informação e das questões identitárias. Heywood (2010) assinala que

a postura multiculturalista implica um firme apoio à diversidade no interior da comunidade, tomando como base o direito de diversos grupos culturais ao reconhecimento e ao respeito. Nesse sentido, o multiculturalismo reconhece como as crenças, os valores e os estilos de vida são importantes para que os indivíduos ou grupos desenvolvam o respeito por si próprios. (HEYWOOD, 2010, p. 95)

Além disso, consiste em uma nova ideologia, a qual deu notoriedade singular a determinados campos de debate ideológico e, no processo, fomentaram o surgimento de perspectivas ideológicas novas e contestadoras, como o feminismo e o ecologismo. O mesmo autor esclarece brilhantemente que essas perspectivas, além de novas, diferem das ideologias clássicas por alguns motivos. O primeiro deles diz respeito ao foco que migrou da economia – que costumava ser a principal preocupação de ideologias como o liberalismo, o conservadorismo e o socialismo – para a cultura. Enquanto isso, as chamadas “novas” ideologias se ocupam principalmente do estilo de vida, das crenças e dos valores dos indivíduos. Por sua vez, o segundo motivo gira em torno não da classe social, mas sim da identidade, considerando o indivíduo tanto em seu contexto social, cultural e ideológico quanto em seu contexto pessoal, vinculando-os. Por último, o particular se mostrou mais relevante que o universal. Assim, ideologias como o Multiculturalismo “[...] enfatizam a importância de fatores como gênero, localidade, cultura e etnia. Nesse sentido, elas praticam a “política da diferença”, e não a política da emancipação universal. (Heywood, 2010, p. 17-18)

Acreditamos, portanto, que o conceito de Multiculturalismo deve ser oposto ao de Conservadorismo, o qual o mesmo autor define como a ideologia política relativa à manutenção da tradição, o interesse por conservar, resistir ou se contrapor a mudanças com o intuito de garantir a segurança. Para isso, os conservadores “se apoiam na tradição, creem na imperfeição humana e tentam preservar a estrutura orgânica da sociedade (Heywood, 2010, p.75)”. Por último, destacamos que os aspectos relacionados ao Multiculturalismo foram uma espécie de ponto de partida para o trabalho, enquanto o *ethos* foi o ponto de chegada. Na próxima seção, realizamos a análise do *corpus*.

2. Da análise do *corpus*

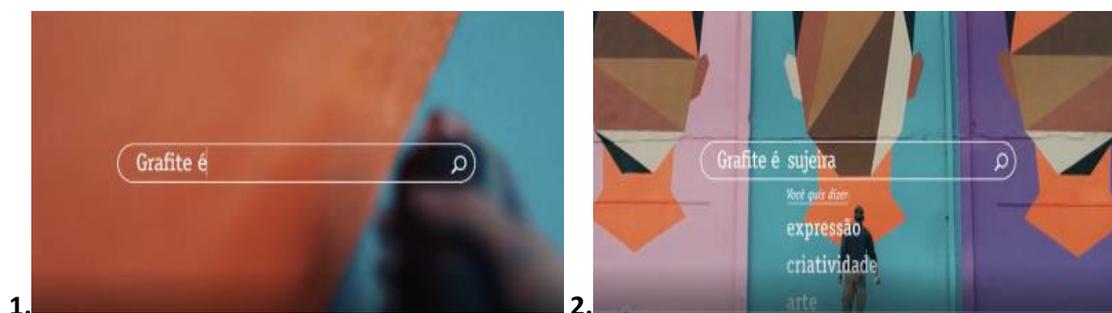
2.1 A propaganda “Repense 2018”, da marca Vivo

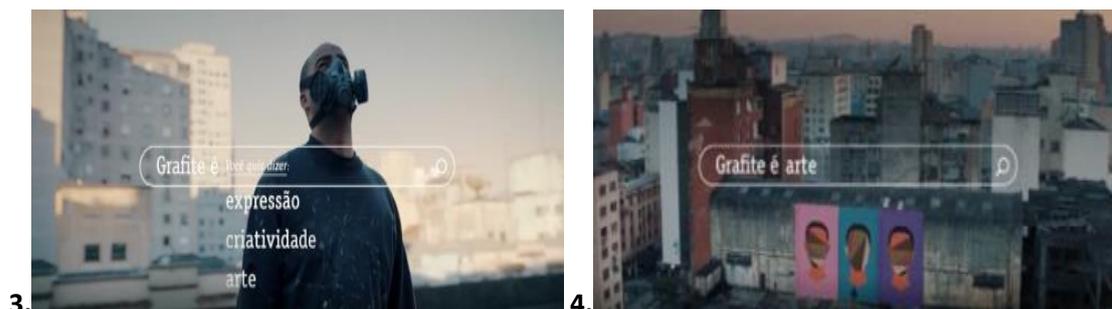
A propaganda “Repense 2018” foi lançada pela Vivo em 2017, uma das maiores empresas de telecomunicações na oferta de serviços de Internet, TV a cabo e telefonia celular. Como o próprio título indica, esse vídeo convida seu auditório a repensar seus pontos de vista para o ano de 2018, sugerindo a adesão de outros mais respeitosos diante do cenário multicultural do país.

Ao longo de seus cinquenta e nove segundos, o vídeo da propaganda (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6wHleKqtpy4>) reproduz imagens de diferentes pessoas pertencentes a grupos sociais frequentemente marginalizados e vítimas de preconceitos na sociedade brasileira, seja por suas condições físicas, gostos, origem ou práticas. Essas imagens funcionam como exemplo/ilustração do posicionamento que o texto expõe inicialmente, seguindo um mesmo padrão de funcionamento nas diversas situações em que as pessoas protagonistas são retratadas.

A primeira cena (CENA I), assim como as seguintes, demonstra muito bem a interação entre o verbal e pictórico, que pode ser descrita da seguinte maneira: um rapaz aparece grafitando uma parede. O texto sobrepõe a cena e ambos são reproduzidos simultaneamente; o vídeo, em um primeiro momento, aparece sobreposto pelo texto “Grafite é sujeira”, que aparece escrito em fonte da cor branca, em um espaço semelhante ao local em que se digita o texto que se quer pesquisar em um site de buscas, como o Google, por exemplo. Assim como o vídeo, o enunciado verbal parece criar uma cena, em que inicialmente é apresentada uma opinião desrespeitosa e/ou preconceituosa. Logo em seguida, simulando um site de buscas, aparece o enunciado “Você quis dizer:”; então, enquanto se mantém “Grafite é”, a palavra “sujeira” é substituída por “expressão”, formando o enunciado “Grafite é expressão”; em seguida, por “criatividade”, compondo o enunciado “Grafite é criatividade”; e, por último, por “arte”, resultando no enunciado “Grafite é arte”. Essa formatação é utilizada em todas as demais ilustrações. Vejamos esse processo nas imagens abaixo:

Figura 1 – Interação entre o verbal e o pictórico em “Repense 2018”





Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6wHleKqtpy4>

Todas as seis cenas seguem o mesmo padrão de apresentação e de mudança de um posicionamento, o que qual em todos os casos é corrigido por expressões que valorizam os sujeitos e suas práticas. Vejamos essa configuração no quadro seguinte:

Quadro 1 – Síntese das representações na propaganda “Repense 2018”

Sequência de imagens	Sujeito ou prática social criticada inicialmente (Sintagma)	Extensão da crítica aos públicos	Processo de gradação (mudança de paradigma)
I	Grafite “Grafite <i>é sujeira</i> ”	Grafitreiro, aqueles que gostam/apreciam grafite	expressão □ criatividade □ <i>arte</i>
II	Deficiência intelectual “Você <i>tem limitações</i> ”	Deficientes, aqueles que tem algum envolvimento com a causa	talento □ potencial □ <i>futuro</i>
III	Manifestação “Manifestação <i>é baderna</i> ”	Manifestantes, apoiadores de manifestações	atitude □ direito □ <i>liberdade</i>
IV	Foto de biquíni “Foto de biquíni <i>é sem noção</i> ”	Mulheres que tiram foto de biquíni, aqueles que não veem problema em tirar foto de biquíni	autoestima □ segurança □ <i>confiança</i>
V	Funk “Funk <i>é indecência</i> ”	Funkeiros, quem gosta de Funk, quem acredita que Funk faz parte da cultura	ritmo □ mistura □ <i>cultura</i>
VI	Mulher imigrante/estrangeira “No meu país você <i>é negada</i> ”	Imigrantes e/ou estrangeiros, aqueles que são a favor da imigração e defendem a causa	acolhida □ feliz □ <i>bem-vinda</i>

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Nas seis representações, um padrão se repete: inicialmente é apresentado um discurso outro; depois, ocorre a substituição da caracterização negativa por uma sequência de três características positivas, as quais são intermediadas pelo enunciado “Você quis dizer:”, que atua como um introdutor de um processo de reformulação textual: a correção. Isso abre espaço para substantivos em quase cem por cento dos casos, já que somente na cena VI aparece o adjetivo “feliz”. Além de buscar garantir a intercompreensão textual, segundo Barros (2010), a correção é

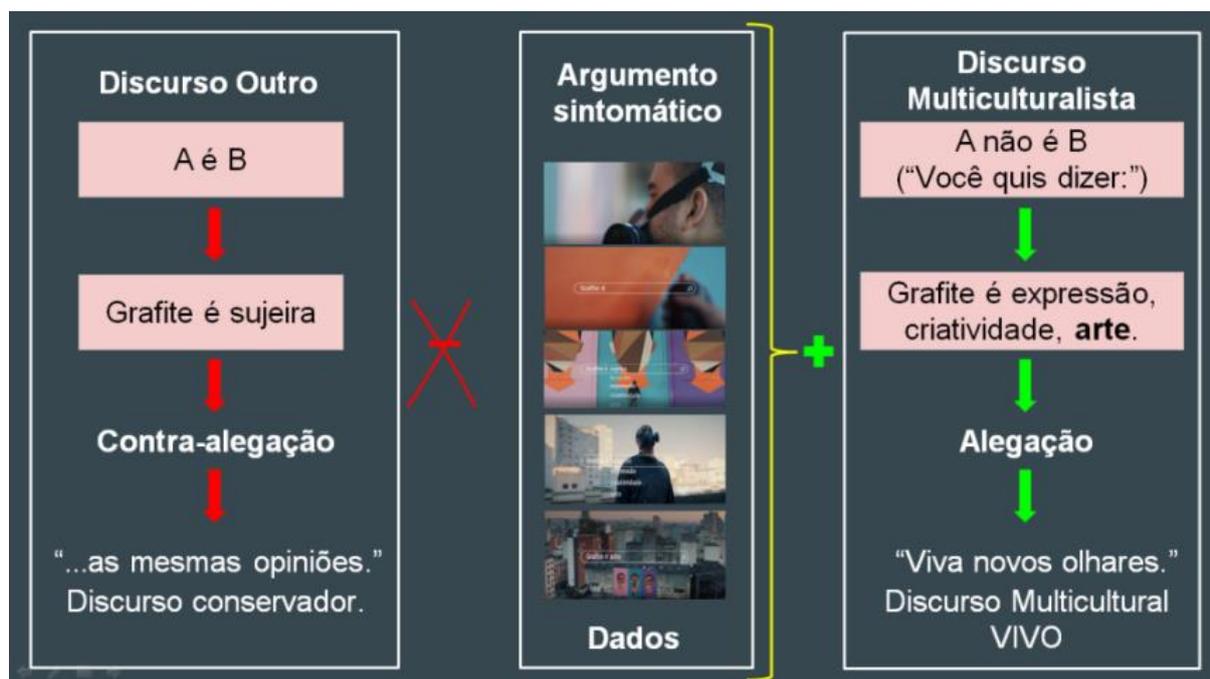
um procedimento de reelaboração do discurso que visa a consertar seus “erros”. O “erro” deve ser entendido como uma escolha do falante – lexical, sintática, prosódica, de organização textual ou conversacional – já posta no discurso e que, por razões diversas, ele e/ou seu interlocutor consideram inadequada (BARROS, 2010, p. 155-156).

Então, o primeiro posicionamento (antes preconceituoso e/ou desrespeitoso) dá lugar a três diferentes enunciados que caracterizam o sujeito e/ou determinada prática criticada inicialmente. Somados criam um feixe de metáforas positivas, no sentido de se mostrarem respeitosas e tolerantes, as quais parecem se apresentar em uma ordem gradativa de conceitos de um campo semântico composto por itens lexicais valorizados e aceitos socialmente. De acordo com o que foi analisado até então, é evidente o posicionamento favorável a um discurso orientado para o Multiculturalismo.

A propaganda utiliza a interação entre linguagem verbal e pictórica, de modo que a marca se coloca como um locutor atento ao seu auditório, considerando que é composto por consumidores de serviços de telefonia celular, de Internet e/ou de TV a cabo e potenciais clientes que se identifiquem com o posicionamento assumido pela marca. Esse público pode ser convencido de que os valores da marca Vivo giram em torno do respeito à diversidade de culturas e gostos pessoais, isto é, pode aderir à “opinião multicultural” da empresa, ao identificar-se com seus argumentos multimodais.

Por meio de um único esquema de movimento argumentativo, repetido seis vezes, a propaganda é orientada a promover representações associadas ao Multiculturalismo e a bloquear representações preconceituosas, como mostramos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Movimento argumentativo multimodal na propaganda “Repense 2018”



Fonte: elaboração própria.

De um lado, assumimos que existe um discurso outro, orientado para o conservadorismo, como demonstra o enunciado “Grafite é sujeira”, que funciona como uma contra-alegação, já que dialoga com o enunciado “as mesmas opiniões”. Por outro, assumimos que existe um discurso multiculturalista revelado pelos enunciados “grafite é expressão”, “grafite é criatividade” e “grafite é arte”, os quais dialogam com a Alegação enunciada ao final da propaganda, sendo ela “viva novos olhares”.

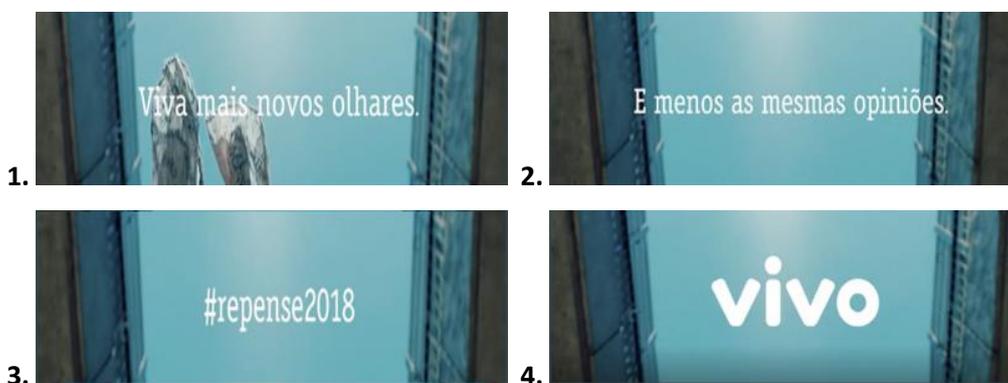
Esse processo acontece por meio de argumentos sintomáticos, que consistem em argumentos por meio dos quais o enunciador aponta uma característica como uma espécie de sintoma, isto é, em um primeiro momento o termo “sujeira” é apresentado como sintoma de grafite, depois “expressão”, “criatividade” e “arte” configuram-se como sintomas. Para Gonçalves-Segundo (2015, p.105), o argumento sintomático é “aquele que prevê uma estabilidade entre o indivíduo e seus atos, entre uma propriedade e uma prática, entre uma configuração identitária e um comportamento”. Dessa forma, nos termos de tal autor, em “Grafite é sujeira”, grafite corresponde a uma prática, enquanto “sujeira” seria sua propriedade. E posteriormente, as novas propriedades passam a ser “expressão”, “criatividade” e “arte”.

A interação entre o verbal e o pictórico mostra-nos o bloqueio do discurso conservador, enquanto ressalta o discurso multicultural. Tomando por base o esquema argumentativo de Toulmin (2006 [1958]), verificamos que o conjunto de imagens que compõem o vídeo da propaganda funciona como Dados no movimento argumentativo. Assim, o discurso multicultural é sustentado pelas imagens, pois elas ilustram as razões que sustentam a Tese, que nesse caso equivale aos enunciados referentes ao grafite, apresentados como expressão, criatividade e arte. Assim, apreendemos também que esse movimento argumentativo mobiliza o verbal e o pictórico, portanto, é multimodal.

Conforme exposto nas imagens anteriores, concluímos que a Vivo, na propaganda Repense 2018, ao mesmo tempo em que se dirige a um público que já partilha desses valores, cria um possível nicho de mercado, um público que a partir da propaganda pode repensar seus valores. Desse modo, se trata de uma propaganda que vende mais a marca do que propriamente seus serviços, assim constrói seu *ethos*. Para isso se ampara em assuntos muito debatidos pela mídia e discutidos popularmente.

Para Breton (1999, p. 67) “dirigimo-nos aos outros, primeiramente para que eles mudem sua visão das coisas, em seguida, para lhes mostrar que a nova opinião proposta está de acordo com esta nova visão das coisas”. Isso ocorre na sequência de imagens abaixo acerca dos sujeitos e suas práticas, em que “Viva mais novos olhares” relaciona-se com as alegações positivas. Em seguida, “E menos as mesmas opiniões” relaciona-se com as alegações negativas.

Figura 2 – Propostas de ação em “Repense 2018”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6wHleKqtpy4>

A propaganda se encerra com o dizer “Viva mais novos olhares. E menos as mesmas opiniões. #repense2018”. De imediato podemos associar o verbo “Viva”, no modo imperativo, com o nome da marca Vivo, já que é perceptível a similaridade fonética. Tal fato carregaria o sentido de que a própria marca vive esses novos olhares, partilhando, desse modo, dos valores propostos em sua propaganda.

Coincidindo exatamente com a afirmação de Breton (1999) citada anteriormente, percebemos também que a construção do *ethos* da marca Vivo se baseia em estratégias para convencer um público a aderir ao multiculturalismo e, ao mesmo tempo, gerar identificação com aqueles que compartilham desse discurso.

4.2 Algumas propagandas da série “No verão, tá redondo, tá junto”, da marca Skol

As propagandas da série “No verão, tá redondo, tá junto” (Disponíveis em: https://www.youtube.com/channel/UCjW7h7bsu0agatkD_4Sftlw) foram lançadas pela empresa Skol em 2017. Essa série de propagandas está disponível no YouTube. Nelas a Skol, que tem como *slogan* “A cerveja que desce redondo”, apresenta inicialmente um discurso conservador e preconceituoso, que logo em seguida é substituído por um discurso oposto, que passa a valorizar a diversidade. Tratando de diversos assuntos, como por exemplo, a maternidade, a Skol criou vários vídeos conforme um único padrão.

Esse padrão consiste em um locutor 1 (L1) enunciar um posicionamento negativo ao comentar sobre alguém que viu; este ator social será, então, alvo de tal comentário. Na sequência, um locutor 2 (L2) corrige o L1 e transforma o posicionamento em positivo. Isso ocorre por meio do processo de correção, que conta com a reelaboração do discurso de L1 feita por L2.

Essa propaganda funciona da seguinte maneira: muitas pessoas estão reunidas em um cenário como uma praia, por exemplo. A voz de um narrador enuncia “Veja graficamente/garraficamente como se comporta um comentário quando sai da sua garganta. Primeiro, o comentário quadrado”. O locutor 1 (L1), que aparece segurando uma latinha de cerveja da marca Skol, faz um comentário, logo em seguida o narrador diz “E agora, o redondo”, e então L1 é corrigido por L2. A sequência de imagens a seguir registra esse processo:

Figura 3 – Interação entre o verbal e o pictórico em “No verão, tá redondo, tá junto”





Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCjW7h7bsu0agatkD_4Sftlw

Esse modelo é seguido pelos vários vídeos da mesma série, contudo, os assuntos são variados, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Síntese das representações de algumas propagandas da série “No verão, tá redondo, tá junto”

Cena	Objeto/sujeito alvo da crítica	Comentário “quadrado”	Comentário “redondo”
		Locutor 1	Locutor 2
Praia	Sobrepeso	Homem: “Ó lá, o gordo fazendo gordice”	Homem: “É, e babaca falando babaquice”
Churrasco	Maternidade	Homem: “Pô velho, trocar fralda é coisa pra mãe, né?”	Homem: “É, mais na hora de fazer papai gostou, né?”
Praia	Idade + Estado Civil	Mulher: “Ai, 35 e solteiro... Isso é GG: gay ou galinha”	Mulher: “Pois é, já seu cérebro é PP, né? Pequeno pequeno”
Festa de carnaval	Sexualidade	Homem: “E aquela ali, de dia é Maria, de noite é João”	Mulher: “É, se é Maria é problema dela, se é João, problema dele”

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Nesses comerciais, percebemos que tanto o produto cerveja quanto a marca são favorecidos. Fala-se mais do posicionamento da empresa, entretanto, a imagem da “cerveja que desce redondo” sempre aparece na mão do L1, que sempre faz o “comentário redondo”, no qual o redondo é representado pelo logo da marca. Desse modo, vemos uma espécie de fusão entre marca e produto, elementos que indicam uma filiação a um discurso multicultural e um posicionamento não discriminatório.

Considerando o conjunto de vídeos analisados anteriormente, verificamos que a propaganda da marca Skol se utiliza de argumentos sintomáticos, os quais são evidenciados pelas falas dos interlocutores participantes das cenas. Ademais, destacamos as expressões faciais dos interlocutores reveladas nas imagens juntamente com os símbolos “quadrado” e “redondo”, por meio dos quais podemos inferir que se referem às consequências negativas e às consequências positivas, respectivamente.

Desse modo, a marca Skol constrói seu *ethos* em torno dos significados proporcionados pela soma do texto falado por L2 (comentário redondo) e as imagens de suas consequências positivas que estão estreitamente ligadas ao consumo da cerveja “que desce redondo”. Por sua vez, o *ethos* da marca parece adotar os valores de união, sociabilidade, amizade e alegria, decorrentes do discurso mais tolerante e multicultural. Na configuração de um movimento argumentativo que une texto verbal e pictórico, identificamos que são utilizadas as mesmas estratégias linguísticas em todas as cenas.

O primeiro enunciado é sempre o comentário preconceituoso, representado pela figura do quadrado, o qual provoca acidentes. Podemos inferir que se trata de uma metáfora para consequências negativas do preconceito. Constrói-se então o argumento sintomático que liga os Dados à Alegação:

Quadro 4 – Propriedades estereotipadas e categoria social em cada propaganda

L1	Propriedades estereotipadas	Categoria social
Propaganda I	“35 e solteiro”	“GG: gay ou galinha”
Propaganda II	“Trocar fralda”	“mãe”
Propaganda III	“De dia é Maria, de noite é João”	há indecisão quanto à sexualidade (implícito)
Propaganda IV	“faz gordice”	“gordo”

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Por sua vez, o segundo comentário é o não preconceituoso, representado pela figura do círculo que traz consequências positivas, como a união das pessoas e a alegria. Ocorre uma Heterocorreção Automotivada, composta por falsa concordância e contra-argumento (por meio de uma estrutura semelhante à utilizada por L1), que formam o segundo argumento sintomático que liga os Dados à Alegação:

Quadro 5 – Estratégias no contra-argumento de L2 em cada propaganda

L2	FALSA CONCORDÂNCIA (É) e CONTRA-ARGUMENTO FEITO POR PARALELISMO
Propaganda I	É, já seu cérebro é PP: pequeno-pequeno.
Propaganda II	É, mas na hora de fazer papai gostou.
Propaganda III	É, se é Maria, é problema dela. Se é João, é problema dele
Propaganda IV	É, e babaca falando babaquice

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Nessa propaganda, inferimos que o preconceito é representado pela figura do quadrado, o que configura um discurso conservador. Desse modo, o ato de fala de L1 leva a consequências negativas, as quais são representadas pelas imagens, como os acidentes que ocorrem no cenário. Notamos também uma espécie de transposição da avaliação do enunciado de L1 para o próprio L1, ocorrendo assim o terceiro argumento sintomático: se L1 fez um comentário preconceituoso, então L1 é preconceituoso. Ainda podemos propor a existência de um quarto argumento sintomático, invertendo a situação anterior: se L2 faz

um comentário antipreconceito, o comentário redondo significa tolerância e que L2 é tolerante. Aqui se estabelece outra relação entre o enunciado e o pictórico, pois o redondo remete ao logotipo da marca Skol e também ao seu *slogan*, o que constrói o discurso multiculturalista e sustenta o *ethos* da marca, destacado pelo apoio à diversidade.

Expandindo um pouco mais esse quadro, implicitamente encontramos argumentos pragmáticos, os quais inferimos pelo pictórico. Eles estão relacionados à adesão a uma proposta de ação (uma Alegação prática) pelas consequências positivas ou negativas. Assim, identificamos um argumento pragmático ao considerarmos a representação de consequências negativas pela ação da figura do quadrado, correspondente ao comentário preconceituoso, acarretando na proposta de ação “não seja preconceituoso”. Da mesma forma, outro argumento pragmático se dá na representação das consequências positivas, como a união e a alegria dos participantes das cenas, que transmitem, assim, uma proposta de ação do tipo “seja tolerante”.

Considerações finais

Diante disso, a proposta deste trabalho foi estudar as propagandas das marcas supracitadas para compreendê-las considerando o contexto brasileiro, de modo a tornar este estudo uma ferramenta relevante enquanto contribuição para a área de Ciências Humanas (Letras, associada a conhecimentos de Sociologia e Comunicação), com foco nas teorias argumentativas e na Linguística (Semiótica Social). Além disso, pretendemos incentivar o aumento de trabalhos sobre o pictórico, bem como sua relação com o verbal e a argumentação, pois é preciso fomentar estudos interdisciplinares no Brasil.

A partir deste trabalho, cogitamos desenvolver, em pesquisa futura, propostas para o ensino de produção e interpretação de textos argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa, que geralmente englobam a análise de propagandas em alguns anos escolares. Isso se deve ao fato de acreditarmos que o multiletramento é necessário para uma melhor compreensão do mundo e dos fenômenos da linguagem.

Por meio deste estudo, percebemos que as imagens atuam como Dados, sendo que as dinâmicas dos textos multimodais analisados convergem para Alegações verbais, segundo o esquema argumentativo proposto por Toulmin (2006 [1958]). Além disso, verificamos que a construção do *ethos* das marcas Vivo e Skol utilizam estratégias para convencer seus públicos a aderirem ao multiculturalismo, ao mesmo tempo em que buscam aumentar a identificação com aqueles que já compartilham desse ponto de vista.

É interessante mencionarmos que as imagens são predominantemente narrativas, conforme a terminologia de análise de imagens proposta pela Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996). Pensamos que isso tem relação com os tipos de argumentos encontrados, pois os argumentos sintomáticos se fundamentam na estrutura da realidade, ou seja, se apoiam “em relações que nosso sistema de significação considera existentes no mundo objetivo: causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização”

(Fiorin, 2015, p.149). Desse modo, acreditamos que essa combinação multimodal provoca um efeito de verossimilhança extremamente importante para o convencimento e/ou persuasão do auditório, ao comparar e identificar as representações pictóricas com situações possíveis na realidade objetiva.

Esta pesquisa possibilitou uma nova maneira de enxergar a argumentação, para além do usual e das estratégias de convencimento e persuasão tradicionais, como o uso de argumentos de autoridade, por exemplo. Percebemos, por meio desse estudo, a complexa rede pictórico-argumentativa que se constrói por trás de uma propaganda, a qual mobiliza muitos recursos semióticos em prol de um único objetivo: convencer e/ou persuadir e ainda transmitir uma boa imagem da marca diante do público. O recorte escolhido no *corpus*, isto é, o elo do multiculturalismo que reuniu os vídeos em um só grupo, proporcionou a percepção de que tal assunto funcionou como uma espécie de pano de fundo dentro das próprias propagandas. Podemos dizer que o fato de abordar um aspecto multicultural, como opções sexuais, religiosas ou de qualquer outra origem, por si só são argumentativas e carregam um “quê” de *ethos* favorável ao respeito à diversidade cultural.

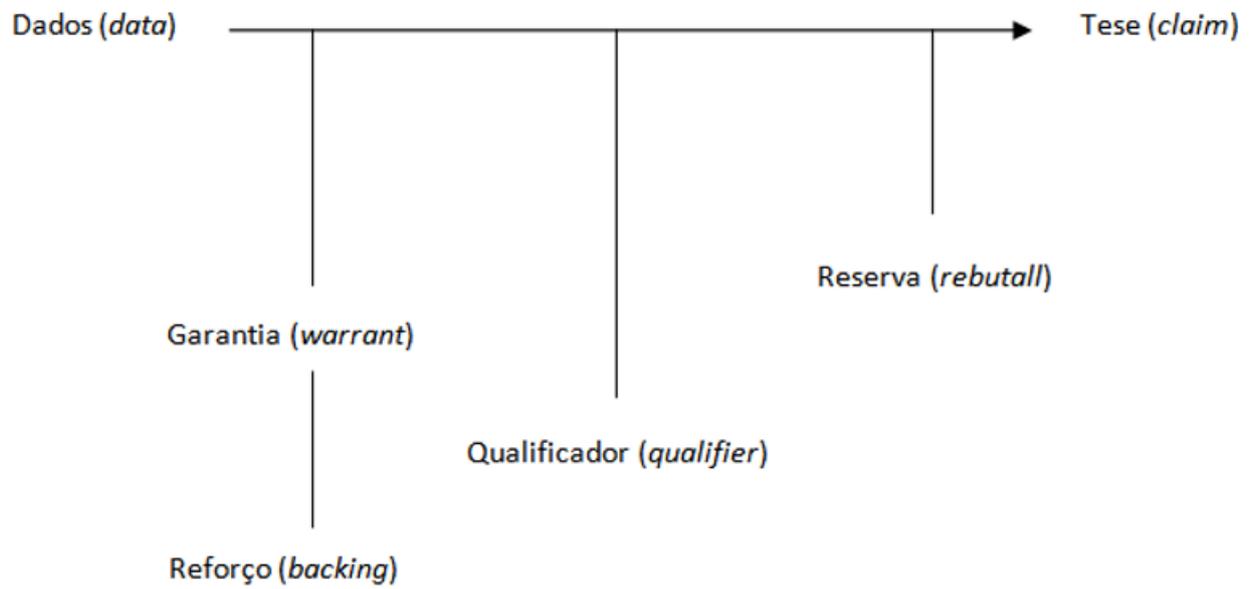
O mundo publicitário está extremamente atento ao que a sociedade cada vez mais tem valorizado e policiado, como o respeito à diferença e a tolerância. Esse elo multicultural, por meio da associação do verbal com o pictórico, contribuíram para a construção desse *ethos* para cada uma das marcas, frente a públicos potenciais e fortalecimento diante do público já conquistado, que partilha dos valores ressaltados por elas.

Ainda especificamente sobre o trabalho de pesquisa e os estudos, depreendemos que o modelo de argumentação de Toulmin pode ser, sim, estendido à análise de imagens e que os argumentos comuns foram principalmente os sintomáticos, e, em segundo plano, os pragmáticos. Sendo assim, acreditamos que estudos sobre argumentação multimodal no Brasil devem continuar, sobretudo, explorando diversas perspectivas teóricas, para que possamos avançar o conhecimento acerca desse objeto tão típico da contemporaneidade e da esfera das mídias digitais e tradicionais.

Como citar este capítulo:

SILVA-TEIXEIRA, Daiana da. Propaganda e multiculturalismo: um estudo de movimentos argumentativos multimodais. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 103-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Anexo I – Esquema argumentativo de Toulmin (2006[1958])



O ensino de escrita em inglês e a escola de idiomas: local ideal ou idealizado?

Daniela Cleusa de Jesus CARVALHO¹

Resumo: A escrita em língua inglesa atinge um novo status devido às novas demandas acadêmicas e educacionais (WARSCHAUER, 2000; WINGATE & TRIBBLE, 201). Os institutos de idiomas, que afirmam primar pela qualidade do ensino, são considerados, pelo British Council, o local ideal para a aprendizagem de línguas (SOUZA, 2006). A presente pesquisa visa investigar o ensino da escrita em inglês neste espaço. Resultados parciais evidenciam que a escola estudada constituiu o seu discurso como um local de práticas embasadas em teorias sociointeracionais (BAKHTIN, 2006; MARCUSCHI, 2008) e promoveu um ensino estruturalista em suas práticas (SAUSSURE, 1969). Para tal, mapeei palavras que revelassem as teorias que embasavam o trabalho da unidade no site da instituição, num documento interno de caracterização da escola e numa entrevista com um dos gestores. Esses resultados apontam para a necessidade de refletirmos sobre as práticas nesses espaços, que são valorizados pela opinião pública, bem como a necessidade de repensarmos o ensino de língua inglesa, em especial a escrita. O ensino de escrita em língua inglesa passa a ser fundamental devido à crescente exigência do domínio linguístico para fins acadêmicos e profissionais.

Palavras-Chave: Escrita; Análise de Material Didático; Teorias de Ensino e Aprendizagem; Linguagem; Escola de Idiomas.

Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla que visa investigar o ensino da escrita em inglês no nível avançado de uma escola de idiomas. Para isso foram analisadas as concepções de língua e de seu ensino e a concepção de ensino e aprendizagem de escrita dispostas nos informes promocionais do site da empresa, em uma carta de boas-vindas elaborada pelo franqueado², em entrevistas com o gestor, no Livro Didático (LD) adotado e na prática pedagógica realizada nesta etapa final do curso oferecido pela Unidade de Ensino (UE)³ analisada. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados preliminares concernentes às análises conduzidas no site da empresa e na carta de boas-vindas aos funcionários.

A escrita tem se tornado cada vez mais necessária, devido ao aumento da comunicação digital e dos adventos tecnológicos (OCEM, 2006). Goodwin (2010) afirma que os novos processos de mobilidade humana são alguns dos recentes fenômenos de escala global que afetam e são afetados pelos usos da linguagem e produção de significados (2010). A sociedade está em processo de mudança, no qual o seu status passa de uma “sociedade tipográfica, para uma sociedade digital”, possibilitando assim um aumento significativo da conectividade entre os povos (RIZVI; LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016, p. 11). Warschauer (2000) afirma que o processo de globalização fez com que a língua inglesa fosse amplamente disseminada como língua internacional, o que impõe aos falantes não nativos que lidam com o idioma em alguma esfera⁴ a necessidade

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (USP). Docente no Departamento de Letras da Universidade de Santo Amaro. E-mail: dcjcarvalho@usp.br.

² Apresento a carta no anexo I

³ Para fins de pesquisa utilizarei o termo “Unidade de Ensino” (UE) para fazer menção à escola na qual se dá a pesquisa.

⁴ Refiro-me aos falantes não nativos que lidam com o idioma em diferentes esferas, tais como a profissional, acadêmica ou ainda em relações interpessoais.

de usá-lo constantemente seja para atuação profissional, acadêmica ou social ao “apresent[ar] ideias complexas, [para] colaboração e negociação internacional, [para] localização e [para] interpretação crítica de informações que mudam rapidamente”⁵ (p.511). A escrita atinge uma nova posição neste atual contexto de ensino de inglês como Língua Estrangeira (EFL), uma vez que a habilidade possibilita a interação em diferentes situações – sejam elas virtuais ou não.

Embora a necessidade da escrita em língua estrangeira seja cada vez maior, pouco se tem pesquisado sobre esta habilidade no ensino do inglês combinada à investigação de livros didáticos e em contextos de escolas de idiomas⁶. Uma das razões é a percepção popular de que aprender uma nova língua é, primeiramente, aprender a comunicar-se de forma oral. Parte disso é devido à percepção dos estudantes brasileiros de que sua capacidade para a comunicação oral no idioma é insuficiente. Segundo um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o *British Council*⁷ sobre as demandas de aprendizagem da língua inglesa no Brasil (2014), os participantes da pesquisa deram prioridade para a fala (50% dos respondentes) e para a compreensão (37% dos respondentes) entre as competências a serem desenvolvidas em um curso de inglês. Ainda de acordo com o estudo, a menor valorização da escrita se relaciona à existência de ferramentas capazes de facilitar a comunicação escrita como corretores e tradutores.

De acordo com a pesquisa do *British Council*, a busca por uma escola de idiomas é a principal forma de suprir a necessidade do inglês (2014). Tais instituições foram apontadas como a solução mais procurada por 87% das pessoas entrevistadas; os outros 13% se dividem em: procura por professores particulares (6%), cursos na empresa (3%) ou na escola regular (Centro de Estudo de Línguas) (2%), cursos online (1%) ou através de fascículos e apostilas (1%) (*BRITISH COUNCIL*, 2014). A pesquisa apresentada pelo *British Council* ainda identificou que 5,1% da população brasileira com idade igual ou superior a 16 anos declarou ter algum conhecimento de inglês, sendo que somente 3% desse grupo se considera fluente no idioma (*BRITISH COUNCIL*, 2014).

O presente artigo almeja analisar a concepção de escrita por meio do estudo conduzido no site da empresa e na carta de boas-vindas oferecida aos funcionários da escola de idiomas participante. Este contexto foi elegido por ser pouco investigado e manter o *status* de lugar onde se aprende inglês de forma efetiva, de acordo com a opinião popular, ainda que pesquisas mostrem o baixo rendimento do brasileiro em

⁵ Trecho original: “First, globalization will result in the further spread of English as an international language [...]. Increasingly, nonnative speakers will need to use the language daily for presentation of complex ideas, international collaboration and negotiation, and location and critical interpretation of rapidly changing information”.

⁶ Ao consultar as bases de dados da Capes, da Scielo, da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) encontrei somente um artigo que lida diretamente com a análise da escrita no material didático de cursos livres, o artigo de Ferreira (2011) sobre *O livro importado de inglês e o ensino da escrita* (2011). Fiz diversos levantamentos com diferentes termos para encontrar textos que abordassem a tríade Inglês, Livro Didático e Prática Pedagógica. Por meio da pesquisa realizada percebi que a tríade “escrita, livro didático e prática pedagógica” não é contemplada em pesquisas, somente o estudo desses itens isoladamente, ou combinados com um ou outro aspecto, nunca os três itens em conjunto. Ainda assim, foram encontrados 22 artigos nas bases mencionadas, após a pesquisa com 11 combinações diferentes desses elementos.

⁷ A pesquisa apontada é prioritariamente voltada à análise da necessidade do idioma para o mercado de trabalho e não para fins acadêmicos, porém alguns dos dados apresentados são válidos no contexto do presente estudo.

relação ao idioma (DUTRA E MELO, 2004 *apud* BRASIL, 2006, SOUZA, 2006, *BRITISH COUNCIL*, 2014; HUTCHINSON, 2015).

1. As Escolas de idiomas

Nos dias atuais vemos o crescente aumento do número de escolas de línguas que afirmam assegurar o ensino do idioma (SOUZA, 2006), bem como a constante necessidade do inglês no mercado de trabalho e no meio acadêmico (*BRITISH COUNCIL*, 2014). Logo, o ensino de inglês com qualidade é uma necessidade real. A pergunta que surge é se isso ocorre efetivamente nesse espaço chamado escola de idiomas.

A valorização da escola de idiomas como local ideal para se estudar inglês vem da crença de que somente nesse espaço é que o aprendizado ocorre. Souza (2006) afirma que a insatisfação com o ensino da língua na educação formal abriu margem à criação de escolas de idiomas, que alegam em seu discurso “primar pela qualidade d[o] ensino” (p.30). Embora as escolas de idiomas sejam a opção mais procurada para sanar a precariedade do ensino na formação básica, elas não têm sido eficientes, de acordo com a pesquisa conduzida pela empresa de educação internacional *Education First* (EF) em 2015. O Brasil apareceu na 41ª posição entre 70 países em termos de proficiência global, tendo seu nível de proficiência considerado baixo, mesmo após haver aumentado a oferta de capacitações docentes nos últimos anos e passar por sete reformas educacionais.

Outros dois fatores preocupantes são a falta de regulamentação desses espaços pelo Ministério da Educação e a ausência de pesquisas neste contexto para aferir a legitimidade do discurso de que esse é o lugar ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Atualmente, esses espaços não possuem tipo algum de fiscalização, selo emitido pelo governo ou órgão privado que garanta padrões mínimos de qualidade.

Ainda que o cenário financeiro do país esteja desfavorável, as franquias de escolas de idiomas continuam a crescer. Segundo levantamento da Associação Brasileira de Franchising (ABF), o segmento Educação e Treinamento, formado também por franquias de ensino de idiomas, foi um dos que teve maior destaque em 2015, registrando crescimento de 15% no terceiro trimestre do ano em comparação ao mesmo período de 2014. Mesmo em um momento de crise no país⁸ o mercado de ensino de idiomas aumenta. Escolhi então esse local para ser o palco de minha análise, para averiguar se de fato o ensino de inglês é assegurado – como questionado por Souza (2006).

⁸ Informação extraída do site: <<http://www.suafranquia.com/noticias/escolas-de-idiomas/2016/01/apesar-da-criese-setor-de-idiomas-continua-sendo-um-mercado-promissor-no-brasil.html>>. Acesso em 24/12/2016.

2. A Escrita em inglês

Até o momento pontuei como a opinião pública entende que as escolas que ensinam línguas são o espaço ideal para o aprendizado (DUTRA e MELO 2004, *apud* BRASIL, 2006; SOUZA, 2006; TILIO, 2014; *BRITISH COUNCIL*, 2014). Faz-se necessário retomar a discussão sobre as novas dinâmicas sociais e como estas exigem cada vez mais o domínio da língua inglesa para uma comunicação efetiva.

Nos encontramos em uma mudança de uma sociedade tipográfica para uma sociedade digital que tem mudado a percepção de espaço e território: somos parte de uma comunidade global na qual a interação com o outro é essencial. Ao refletirmos sobre os tipos de diálogos que essa nova era nos oferece (RIZVI; LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016), notamos que as pessoas têm maiores chances de comunicar-se primeiramente por meio da escrita. Antes de uma pessoa chegar a uma empresa, o seu currículo chegará. Antes de haver a aceitação para uma comunicação oral em um congresso, haverá a leitura do resumo; o processo de admissão em universidades se dá primeiramente de forma escrita, por meio de uma prova (vestibular) que geralmente tem como um de seus componentes uma redação. Isso se dá tanto em português quanto em inglês. Tendo em mente a necessidade de preparar os aprendizes para interações em contextos reais de comunicação, entendo que, embora a oralidade seja priorizada pela opinião pública, é necessário pensarmos na integração das demais habilidades, trabalhando-as de modo balanceado e dando-lhes o devido espaço na sala de aula, em especial a habilidade escrita.

A crescente necessidade da escrita em outros idiomas na graduação e em programas de mestrado e doutorado, não só para a admissão, mas também para o bom desempenho, se torna um fator motivador deste artigo e da pesquisa mais ampla à qual este se refere. Em entrevista ao “Guia do Estudante”⁹ da Editora Abril, a Pró-Reitora de Pós Graduação da Universidade de São Paulo (USP), Bernadette Franco, atesta que o mau desempenho no idioma interfere não somente na ascensão profissional, mas também na educacional, dado que “cursos acadêmicos como mestrado e doutorado exigem o conhecimento do inglês para que o aluno possa estar em dia com os avanços da ciência”¹⁰. Saber inglês – ou outros idiomas – é um pré-requisito para acesso a esses programas em muitas universidades do país e do mundo, sendo necessária a aplicação de provas ou a apresentação de certificados de proficiência para atestar o domínio do idioma. Muitos desses exames contam com uma parte escrita.

Saber escrever textos com uma maior complexidade em inglês é necessário para passar nesses testes e ter acesso a esses programas. Após entrar no contexto universitário, pelos programas de mestrado ou doutorado, o domínio da escrita, agora acadêmica, se torna cada vez mais importante devido à necessidade de publicação como um modo de manutenção da carreira. Escrever em inglês passa a ser uma forma de

⁹Informação extraída do site: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/entenda-importancia-dominio-ingles-pos-graduacao-878420.shtml>>. Acesso em 07/10/2017.

¹⁰Informação extraída do site: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/entenda-importancia-dominio-ingles-pos-graduacao-878420.shtml>>. Acesso em 07/10/2017.

ganhar maior visibilidade no contexto acadêmico nacional e internacional e tornar-se produtor de ciência. A publicação de artigos é uma forma de demonstrar a confiabilidade de uma pesquisa, devido as rigorosas avaliações às quais textos publicados são submetidos. Publicar viabiliza a participação do pesquisador em sua comunidade discursiva (ROLAND, 2007).

Logo temos uma necessidade: escrever em inglês. E um lugar que se propõe a preparar o aluno: a escola de idiomas.

3. Metodologia

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa mais abrangente que visa investigar o ensino da escrita em inglês no nível avançado de uma escola de idiomas – como já mencionado. Apresentarei aqui os resultados parciais da pesquisa, que revelam como uma escola de idiomas constitui o seu discurso como um local de práticas embasadas em teorias sociointeracionais (BAKHTIN, 2006; MARCUSCHI, 2008) em sua propaganda midiática e acaba por promover um ensino estruturalista em suas práticas (SAUSSURE, 1969). A investigação aqui apresentada foi conduzida com base em uma análise minuciosa dos sites da Franquia¹¹ e da unidade escolar, em um documento interno de caracterização da escola (carta de integração aos novos funcionários) e em uma das entrevistas concedida pelo gestor, em busca de palavras ou frases-chaves, cujo uso evidencie as concepções pedagógicas dos autores no que diz respeito ao ensino da escrita e visão de ensino de línguas. Após o levantamento destes dados, eu os analisei de forma qualitativa e interpretativa, à luz das teorias acerca da visão de língua e de seu ensino e de ensino de escrita, que embasam a pesquisa. Este artigo visa responder as seguintes perguntas:

1. Qual a concepção de língua e de seu ensino explicitadas pelo site da instituição, pelo documento de caracterização da unidade escolar e na entrevista feita com o gestor?
2. Qual o conceito de ensino-aprendizagem de escrita subjacente no site da instituição, no documento de integração à unidade de ensino e em uma das entrevistas realizada com gestor?

As perguntas de pesquisa lidam com a natureza da concepção de escrita evidenciada pelas fontes citadas, tenham estas foco: a) no produto (*product-focused approach*) (ZAMEL, 1976; RAIMES, 1993, FERREIRA, 2007, 2011), com uma concepção de escrita mecanizada, utilizada para a demonstração de conhecimento gramatical; b) no processo (*process writing approach*) (ELBOW, 1981; FLOWERS & HAYES 1981; TRIBBLE, 1996; HYLAND, 2003, FERREIRA, 2007, 2011), trabalhando as etapas de produção; ou c) em uma pedagogia baseada no ensino de gêneros textuais (*the social approach to writing instruction*) (HYON, 1991; SWALES, 1990; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008; WINGATE & TRIBBLE, 2012;), considerando o contexto social no qual esse material é utilizado.

¹¹ Para fins de pesquisa utilizarei o termo “Franquia” para dirigir-me à empresa que rege as escolas sob essa bandeira, das quais a UE é participante.

Pensando no conceito de língua, espera-se que a investigação elucide se os conceitos dispostos nos documentos analisados indicam os pressupostos: a) estruturalista (SAUSSURE, 1969), no qual a língua é vista como sistema de regras gramaticais, não associada ao contexto no qual a enunciação é realizada; b) cognitivista (CHOMSKY, 1957, 1968), no qual a linguagem é entendida como faculdade mental inata e não um fenômeno social; c) social de instrução à escrita (SWALES, 1990; FERREIRA, 2011; WINGATE & TRIBBLE, 2012), no qual se entende a língua como ideológica, organizada fora do indivíduo pelas condições do meio social e não como forma descontextualizada.

Para melhor entender o contexto da pesquisa – uma escola de idiomas na zona sul da cidade de São Paulo – fez-se necessário observar o histórico de três diferentes elementos: a Editora¹² do material analisado, que é a mesma empresa que comprou a Franquia na qual a pesquisa ocorre e a própria UE que é palco do estudo. Para preservar a identidade das empresas, não acrescentarei as referências dos sites investigados.

4. Análise de Dados

4.1 Franquia

A Franquia, que oferece o ensino de oito idiomas diferentes, atua há mais de 40 anos no mercado de ensino, contando com mais de 200 unidades e centros de idiomas espalhados pelo território nacional.

Em texto promocional, publicado em seu site, esta afirma se “consolida [r] no mercado com um modelo de ensino diferenciado, baseado na abordagem comunicativa, qualificando o aluno para que ele possa se comunicar de forma significativa”. A empresa alega possuir materiais didáticos permanentemente atualizados, proporcionando “um ensino de vanguarda e comprovadamente eficaz”.

A Franquia afirma promover o ensino tendo como base as diversas situações do cotidiano, em contextos sociais específicos, oferecendo reflexão sobre as diversidades culturais apresentadas ao longo dos cursos visando uma comunicação eficiente por parte dos estudantes. Esta iniciativa e modelo de trabalho garantiram à empresa “o status de maior rede de ensino de idiomas de São Paulo e uma das maiores do Brasil”, segundo documento de boas-vindas oferecido na unidade em que se dá a pesquisa.

Premiada pela Associação Brasileira de Franquias (ABF) como uma escola de excelência¹³, a empresa foi adquirida em 2007 por um grupo líder de mercado que comprou diversas franquias de institutos de idiomas no país. Este grupo foi vendido à Editora em 2014.

Faz-se necessário salientar essas mudanças de gestão, uma vez que elas afetam a Franquia direta ou indiretamente e conseqüentemente a UE em questão. Em sua gênese, a empresa buscava seguir um paradigma de ensino e aprendizagem voltado à teoria sociointeracional com uma abordagem comunicativa.

¹² Para fins de pesquisa utilizei o termo “Editora” para me dirigir à empresa que produziu o material didático analisado.

¹³ Informação extraída de informe oferecido pela UE aos novos funcionários.

A Franquia passou a atuar sob a gestão de um diferente paradigma ao integrar este grupo líder de mercado, uma vez que o carro chefe dessa empresa é uma outra franquia que alega utilizar “técnicas fundamentadas na neurolinguística [para que] o aluno [...] seja estimulado a falar em um **novo idioma desde o primeiro dia de aula**”¹⁴. Isto tem impacto imediato nos treinamentos pedagógicos oficiais da Franquia aqui analisada, que antes eram embasados no paradigma sociointeracional e após a compra passam a contar com procedimentos com base no que a empresa que é líder de mercado entende por neurolinguística. A mudança resulta inclusive na criação e adoção de materiais didáticos misturando ambas as teorias na série Kids¹⁵. Vejam-se esses aspectos nas palavras do diretor pedagógico Douglas¹⁶ (informação verbal) da UE:

Quando a marca [...] passou a fazer parte do grupo [...] um dos primeiros questionamentos que nós tivemos de franqueados em reuniões de convenção era assim: que [es]tava se perdendo o DNA da marca, que estávamos muito parecidos com a [outra instituição]. E aí numa das discussões de um dos treinamentos que foi inclusive do material do *Kids*, que foi com a [...] que apresentou o treinamento [...]. Ela desenvolveu o material e ela foi apresentar. Na época ela era a responsável pelo departamento de produção de material didático. E aí eu questionei no meio de todo mundo quais eram os princípios pedagógicos do material do *Kids*, porque eu não conseguia encontrar ali uma contextualização. Então, cadê o cognitivismo? Cadê o processo de Vygotsky que [es]tá fazendo o sociointeracionismo? Eu não encontrava. Por que, [em] que mundo estava aquele aluno que ele tinha que entrar dentro do fundo do mar pra encontrar um hambúrguer? Então, peixe come hambúrguer? Não faria muito sentido. E aí eu a questionei, inclusive quanto a temas transversais. E na época ela falou na frente de todo mundo, com todas as letras, que eu precisava entender que nem todo mundo tinha a visão que eu tinha pedagógica e que era muito difícil manter uma rede com uma visão sociointeracionista em virtude da qualificação do corpo docente; ‘tem muitos professores que não sabem nem o que é um tema transversal’. E a partir daquela data o plano de aula também teve [...] alterações. Então tinha a versão anterior que tinha objetivo situacional, gênero escrito, gênero oral. Esse plano não existe mais. Hoje a gente tem, quais são os focos: se ele é linguístico, se ele é discursivo, se ele é estratégico. Mas, alguns critérios, por exemplo, no plano de hoje não aparece mais pra se colocar tema transversal [...]. Então eles tiraram alguns conceitos, que era[m] da marca, em treinamento¹⁷ esse conceito é “aplicado” [o entrevistado faz aspas com a mão], porém na hora em que o professor vai pra prática eles não esperam isso do professor, porque eles têm um receio muito grande de que o professor não tenha absorvido. E aí ela me questionou e o argumento que ela usou foi: ‘mas por isso estamos rerepresentando um *teacher’s guide*, o professor tem que seguir o que está no *guide*’. Só que você vai pro *guide*, o *guide* também não é sociointeracionista, ou seja, se perdeu o linear (DOUGLAS, 2016, entrevista)¹⁸.

Após sofrer a influência dessa nova gama de informações e treinamentos, a Franquia é novamente vendida, agora à Editora que, por sua vez, impõe a adoção do livro didático do nível avançado, livro este

¹⁴ Meu grifo.

¹⁵ O material denominado Kids era composto de quatro volumes denominados Kids 1,2,3, e 4, implementado no ano de 2012. Saiu de circulação em 2014 com a compra da Editora. Informações obtidas em entrevista com um dos gestores da UE.

¹⁶ Douglas é um nome fictício.

¹⁷ Aqui o gestor faz menção a treinamentos oficiais oferecidos pela franquia de um modo geral a todas as escolas de idiomas dessa bandeira. Existem treinamentos locais feitos nas unidades de ensino pelos coordenadores pedagógicos de modo personalizado à realidade e demandas locais.

¹⁸ DOUGLAS. Entrevista concedida a mim no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.

concebido por dois professores norte-americanos com experiência profissional que não envolve especificamente o Brasil¹⁹.

4.2 Unidade de Ensino e suas concepções teóricas

A escola participante da pesquisa está localizada no extremo sul da cidade de São Paulo. Inaugurada no final de 2003, começou sua atividade oferecendo cursos de inglês e espanhol. A partir de 2009 passou a oferecer outros seis idiomas. Na ocasião de sua inauguração a escola utilizava o seu próprio material didático, concebido pela Franquia, seguindo os padrões da abordagem comunicativa e do que acreditam ser os pressupostos sociointeracionais. Apenas em 2014 – ano em que a Editora adquiriu a Franquia – é que o livro didático analisado foi incorporado, após reformulação da grade do curso e da atualização de alguns livros didáticos próprios da Franquia.

Faz-se necessário refletir sobre essa declaração de que a escola segue os pressupostos sociointeracionais e como isso é vendido pela Franquia e pela própria UE. Vemos na entrevista concedida pelo diretor pedagógico Douglas²⁰ que a questão metodológica é algo importante para a escola e que eles primam pelo que chamam de visão sociointeracionista. Ele menciona seus questionamentos sobre a esfera sociointeracional e os pressupostos vygotiskianos de um dado material lançado pela Franquia que, ao seu ver, não contemplava a base teórica da empresa. É possível inferir por meio da entrevista e do documento de integração de funcionários²¹ que a escola se considera sociointeracional ao declarar que: a) este é o DNA da marca, b) a contextualização é importante²², c) a UE lida com questões sociais, por meio da discussão de temas transversais e da promoção do respeito “a diversidade cultural do mundo”, item classificado como central pela instituição, d) sua escola possui uma “visão sociointeracional” que é reconhecida Franquia, na figura de sua funcionária²³ e; e) o objetivo interacional, bem como os gêneros escritos e orais propostos pelo currículo da unidade, eram itens considerados em preparação de aula antes da aquisição da Franquia pelo grupo líder de mercado.

¹⁹ Informação obtida por meio de entrevista concedida pelos autores do livro. Website consultado: <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html>. Acesso em 09/17/2016.

²⁰ Nome fictício para preservar o anonimato do gestor.

²¹ Apresento a carta no Anexo I.

²² Coloco o item contextualização, tendo em vista que contextualizar é, de acordo com o dicionário Aulete “Vinculação do conhecimento à sua origem e aplicação”. Vincular o conhecimento com o tempo e espaço no qual esse foi produzido ou será empregado, a realidade histórico-social por trás desse contexto. Definição extraída em <<http://www.aulete.com.br/contextualização>>. Acesso em 27/12/17.

²³ Afirmando que a escola possui uma “visão sociointeracional” aos olhos da Franquia com base na fala da autora de um dos materiais da Franquia, em um dos treinamentos oferecido a franqueados, em que ela afirma que o gestor “precisava entender que nem todo mundo tinha a visão que [ele] tinha pedagógica e que era muito difícil manter uma rede com uma visão sociointeracionista em virtude da qualificação do corpo docente”, de acordo com Douglas em sua entrevista mencionada anteriormente.

Essa mesma aplicação de nomenclaturas que remetem às teorias sociointeracionais e são voltadas à esfera social de ensino²⁴ são observadas nos textos dispostos no site da empresa. Vejamos o quadro abaixo com alguns trechos encontrados no site da Franquia e quais hipóteses estes suscitam:

Quadro 1 – Hipóteses acerca dos textos promocionais que constam no site da Franquia

Hipótese	Termos	Trecho
O curso em si provê/simula a vivência no idioma	Vivência	Nós temos o curso que você está buscando, com uma metodologia atualizada que faz nossos alunos vivenciarem o idioma todos os dias em sala de aula.
Dominar um idioma implica em produzi-lo oralmente e isto é o suficiente para as demais realizações.	Se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil	Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos.
O curso promove a reflexão sobre assuntos de cunho social e de importância para o desenvolvimento humano	Interação entre parceiros mais competentes	Com uma sólida proposta pedagógica e uma metodologia baseada na interação entre professores e alunos, na Franquia ²⁵ , seu filho vai aprender não só outra língua, mas também a respeitar diversidades e valorizar o ser humano, aprendendo com aulas dinâmicas e educativas, tornando o aprendizado divertido todo dia!
O curso é voltado às necessidades dos alunos adolescentes. É capaz de dar conta de todas as necessidades existentes	Necessidades do aluno adolescente	E para juntar todas as necessidades do aluno em um curso só, a Franquia oferece o curso TEEN, feito especialmente para quem tem entre 10 e 13 anos.
O curso privilegia a língua em uso, em situação de interação. É capaz de prever toda a potencialidade da língua.	Situações de vida real	E para que os alunos consigam compreender o que o inglês proporciona em todos os sentidos, o ensino da Franquia é baseado em situações da vida real, utilizando jogos, atividades e técnicas de aprendizado que promovem a conversação, escrita e leitura.
O curso prevê ensinar toda a potencialidade criativa da língua, isto é, a Franquia compromete-se a fazer com que o aluno, em idade adolescente, entenda todos os possíveis usos da língua, em todos os possíveis contextos de uso	Entender tudo	Aprender na Franquia vai fazer você entender tudo o que o mundo quer te dizer. Matricule-se no curso <i>Teen</i> de inglês e comece a desenvolver suas múltiplas habilidades.
A valorização do repertório linguístico leva à comunicação com precisão, livre de erros.	Repertório linguístico/ Precisão linguística.	A Franquia oferece um repertório linguístico amplo, que aprimora a capacidade de se comunicar com grande precisão.

²⁴ Uso o termo “social” fazendo menção à sociedade ou ao conjunto dos cidadãos a ela pertencentes, ou ainda à posição dos indivíduos e seus grupos na sociedade como um todo, com base na definição oferecida pelo dicionário Aulete Online (<http://www.aulete.com.br/social>) e considerando o uso da palavra explicitado pela análise dos instrumentos aqui dispostos. Embora eu entenda que a Franquia, assim como o gestor entrevistados, busquem usar o termo “esfera social” como uma forma de aproximação à ideia de esfera/ campo proposta por Bakhtin/Voloshinov (2009), vejo por meio da análise que o significado desta palavra é esvaziado, ao se considerar o seu uso em meio ao contexto em que o termo aparece.

²⁵ Empreguei neste quadro o termo Franquia, em vez do nome da empresa, para manter o sigilo.

A ampliação do repertório linguístico garante o sucesso em qualquer contexto social	Ampliação do repertório linguístico	A ampliação do repertório linguístico é um passo fundamental para o sucesso em qualquer contexto social.
Assuntos do meio social do aluno são contemplados em sala.	Vivência do idioma no contexto escolar	Mais do que trazer o universo cotidiano para o aprendizado, na Franquia o aluno vivencia o idioma dentro da sala de aula.
O curso tem como foco a prática linguística e o desenvolvimento através de modelos advindos de falantes nativos, o que evidencia a concepção de que um falante nativo está sempre mais habilitado que um não nativo para ensinar	Uso de forma prática / Exercícios gravados por nativos	As atividades têm foco no uso da língua de forma prática, e os alunos contam com exercícios de áudio gravados por falantes nativos para aperfeiçoar sua capacidade de conversação e interação social.
As aulas têm como foco a prática linguística, que deve ser estimulada tendo como base contextos de uso e a utilização de gêneros textuais.	Estímulo à prática / Atividade social / Compreensão de contextos sociais / Gêneros textuais	As aulas possuem foco no estímulo da prática em diferentes atividades sociais em inglês, o curso prepara os alunos para atuarem nas mais diversas situações do dia a dia, a partir do entendimento de contextos sociais variados e fazendo uso de diferentes gêneros textuais.
O foco está nas situações sociais, por meio de discussões e simulações de conversação.	Foco no mundo real	As atividades têm como foco o mundo real e propõem debates em sala de aula para aperfeiçoar as capacidades de discussão e conversação.
A prática em uma modalidade da escola oferece a mesma experiência de interação que num intercâmbio.	Experiência de intercâmbio	Estudando em um sala com estrutura tecnológica, na aula MultiFranquia ²⁶ as interações são constantes e permitem que alunos de diferentes níveis de conhecimento possam se comunicar, como acontece em qualquer experiência de intercâmbio nos países de língua inglesa .
O estudo na modalidade <i>business</i> promove transformação social/pessoal	Mudança de vida	E para quem não quer mais perder tempo para alavancar a carreira, a Franquia oferece o curso BUSINESS , feito especialmente para quem precisa do inglês avançado para conseguir novas possibilidades de mudança de vida.
O estudo na modalidade <i>business</i> promove compreensão em todas as áreas profissionais possíveis e desenvolve habilidades orais e escritas	Compreensão em qualquer área profissional Desenvolvimento efetivo das habilidades de conversação e escrita.	Você vai compreender o inglês em qualquer área profissional e desenvolver de forma efetiva suas habilidades de conversação e escrita, necessárias em seu ambiente de trabalho.

Fonte: elaboração própria.

Durante a década de 80, as novas ideias trazidas pela abordagem comunicativa priorizavam a comunicação no idioma-alvo, visando tornar o falante linguisticamente competente, ao priorizar o uso da língua para aprendê-la em vez de aprender a usar a língua somente²⁷ (RICHARDS & RODGERS, 2001). A visão sociointeracional agrega valor à abordagem comunicativa ao sugerir que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os

²⁶ A palavra consta em negrito no material original.

²⁷ Termos originais: "learning to use e using English to learn it" (HOWATT, 1984 p. 279 *apud* RICHARD & RODGERS, 2011 P. 155)

demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado. Menciono a esfera social por percebermos essa palavra bem marcada no discurso da instituição, por meio de seu site promocional.

Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1998) salienta a importância da socialização, do contato com o outro, dentro de uma dada cultura, tempo e espaço para o favorecimento do desenvolvimento cognitivo. Na visão do autor, o indivíduo de modo geral é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. Observa-se, porém, no discurso da Franquia que o emprego da palavra “social” está mais voltado para a ênfase comunicativa – ou ainda assume uma conotação mais generalista e comum da palavra – do que para os pressupostos sociointeracionais em si. Nota-se que os termos “interação”, “contexto social”, “situações cotidianas” “mundo real” são empregadas como jargões, de modo a apontar para uma prática social, mas, na verdade refletem uma teatralização da vida, um ensaio de possíveis situações comunicativas nas quais um falante possa estar inserido, com a prática do possível léxico e estruturas linguísticas que serão aplicadas a esse contexto.

Nota-se que a proposta da escola se aproxima mais dos pilares da abordagem comunicativa do que dos pressupostos sociointeracionais, na medida em que seu texto promocional sugere que os alunos terão a oportunidade de fazer uso da língua de forma prática no contexto escolar, por meio da ampliação do repertório linguístico da vivência de situações no ambiente escolar – que podem chegar à prática de uma experiência de intercâmbio – e pelo desenvolvimento de suas capacidades conversacionais e de interação através da observação da fala de nativos.

Porém, a colocação da Franquia de que a ampliação do repertório linguístico é fundamental, se dá por meio do estímulo da prática e deve ser preciso; bem como a aplicação de áudios gravados por nativos para aperfeiçoar sua capacidade de conversação e interação social nos direciona a uma visão estruturalista de língua, e se assemelha aos pilares do método audiolingual.

O método audiolingual foi inspirado em diferentes métodos anteriores – “uma versão modificada do método direto, uma abordagem com base na leitura ou uma abordagem de leitura oral”²⁸ (DARIAN, 1972 *apud* RICHARD & RODGERS, 2001, p. 50) – aplicados no período entre a primeira e segunda guerras mundiais para treinamento militar. Segundo Richard & Rodgers (2001) o objetivo do programa militar era fazer com que os soldados obtivessem proficiência e habilidade conversacional em diferentes línguas. Técnicas como as de Bloomfield, nas quais os aprendizes eram expostos a uma série de frases, vocabulários e sentenças que deveriam ser imitadas foram adotadas no método audiolingual. O informante, como era conhecido o falante

²⁸ Trecho original: *Those involved in the teaching of English as a second language in the United States between the two world wars used either a modified Direct Method approach, a reading-based approach, or a reading-oral approach* (DARIAN, 1972 *apud* RICHARD & RODGERS, 2001, p. 50).

nativo, servia como um provedor de modelos e estruturas básicas da língua (RICHARD & RODGERS, 2001). De acordo com Richard & Rodgers (2001) “ A língua era ensinada por meio de um atenção sistemática à pronúncia e pela repetição oral (*drills*) intensiva” (p. 51). A tarefa do aprendiz era praticar e o repertório linguístico deveria ser o suficiente para que essas repetições (*drills*) fossem possíveis (Hockett, 1959).

Vemos esses mesmos valores no texto disposto no site da Franquia, onde eles garantem oferecer “um repertório linguístico amplo, que aprimora a capacidade de se comunicar com grande precisão”²⁹, e o uso de falantes nativos como base para modelos auditivos, , o que sugere uma visão de que o falante nativo está melhor equiparado para ensinar a língua, ou oferecer exemplos adequados de uso em relação ao não nativo. O foco linguístico no site da instituição é disfarçado de conscientização dos aspectos sociais da língua e no aperfeiçoamento “da capacidade de conversação e interação social”³⁰.

Acerca da vivência fora do espaço escolar, a UE busca expor os alunos a diferentes situações comunicativas na língua-alvo que vão além da sala de aula, ao oferecer atividades em outros espaços como restaurantes, parques e clubes, nas quais são desenvolvidas atividades orais em inglês. Ainda assim, entendo que essas atividades também culminem em uma teatralização da vida real, visto que os alunos sempre interagem com os professores e demais colegas de classe em simulações de situações cotidianas que não refletem a realidade. Um exemplo é a atividade anual que a escola promove, na qual os alunos vão a uma pizzaria e se comunicam em inglês. Embora a atividade simule uma situação real, o único momento em que o aluno efetivamente se comunica em inglês é ao fazer o pedido ao professor, que atua como garçom.

Ainda que o texto promocional faça menção aos gêneros textuais, não há clareza se estes são de natureza oral ou escrita. O enfoque na oralidade é muito presente na concepção de ensino e aprendizagem da unidade e isso é advindo de uma cultura que prioriza a habilidade oral no estudo de idiomas (*BRITISH COUNCIL*, 2014). Vejamos um trecho do material promocional do site que ilustra essa colocação:

Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos (Franquia).

De acordo com a colocação da Franquia, reforçada nas atividades da unidade de ensino, dominar um segundo idioma é o mesmo que “falar” essa língua. E comunicar-se oralmente, segundo a visão da empresa, faz com que se tenha acesso às atividades sociais descritas. O meu questionamento nesse ponto é sobre qual o espaço que há para a escrita dentro desta colocação feita pela empresa uma vez que muitas destas atividades descritas não envolvem única e exclusivamente o uso da habilidade oral.

Este questionamento é solucionado ao observarmos os mesmos textos promocionais dispostos no site da Franquia que revelam a importância da escrita, numa página destinada aos *teens*, na qual se afirma que o

²⁹ Aqui faço menção ao corpus coletado.

³⁰ Aqui faço menção ao corpus coletado.

conhecimento é também consolidado “por meio da prática escrita” e ainda que “produzir e entender textos mais elaborados são parte da evolução dos alunos no decorrer do curso”. Tal afirmação acerca da escrita – como instrumento de consolidação de conhecimento – demonstra uma visão de escrita como uma mera ferramenta para a fixação de conteúdo, como previsto pela abordagem do produto na qual a escrita é uma ocasião para a prática gramatical e para demonstração de conhecimento (FERREIRA, 2007) e não como uma forma de agir no mundo. Menciono a visão de escrita na caracterização da UE uma vez que este é um argumento diferencial da empresa, que afirma possuir cursos elaborados que contemplam as “quatro habilidades linguísticas: ouvir, ler, falar, escrever”.

É possível concluir que, por mais que a escola – seja por meio de seus treinamentos, pelas exigências dos gestores ou ainda por seus sites promocionais – declare estar embasada nos pressupostos sociointeracionais, isso nem sempre é contemplado por esses mesmos meios citados, em especial no tocante à habilidade escrita, o foco da pesquisa. A habilidade priorizada de forma indireta pelas mídias sociais da instituição é a oral, trabalhada por meio de uma prática com fundamentos estruturalistas, seguindo a tendência nacional de concepção de ensino e aprendizagem de línguas, manifestada pelas colocações encontradas nas próprias mídias sociais da instituição.

Considerações finais

Apresentei ao longo do artigo como este instituto de idioma procura desenvolver um discurso de local ideal para a aprendizagem das quatro habilidades comunicativas, de forma sociointeracional e diferenciada, por meio de seus textos promocionais, mas nesse mesmo discurso faz menção a teorias de cunho estruturalista do ensino de línguas e de escrita e demonstra que a habilidade a ser priorizada é a oral.

O grande questionamento que esta investigação suscita é o quanto o estudo de caso apresentado pode representar a realidade do país no que concerne os institutos de idiomas, locais que afirmam primar pela qualidade do ensino e são considerados ideias para a aprendizagem de línguas, segundo a opinião popular (BRITISH COUNCIL, 2014; SOUZA, 2006). Se considerarmos a mudança de paradigma da sociedade que passa a ser considerada uma sociedade digital – o que promove um aumento significativo da conectividade entre os povos – e os novos processos de mobilidade humana em escala global – que afetam e são afetados pelos usos da linguagem e produção de significados (RIZVI & LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016; GOODWIN, 2010) – negligenciar o ensino de determinada habilidade linguística significa negar acesso à sociedade e aos novos processos em que esta está inserida.

O processo de globalização promoveu o inglês como língua internacional (WARSCHAUER, 2000), o que gera a necessidade da comunicação no idioma entre falantes nativos e não nativos que fazem uso da língua para atuação na sociedade global. A escrita atinge uma nova posição nesse cenário de ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), ao possibilitar a interação em diferentes situações – sejam elas virtuais ou não.

Como mencionado anteriormente, vemos uma tendência de comunicação por meio de ferramentas digitais, tais como e-mail, mensagens de textos veiculadas por diferentes aplicativos e uma miríade de gêneros que servem diferentes propósitos, seja no meio acadêmico, profissional ou ainda em interações sociais. Swales (2004) aborda a criação de gêneros administrativos e acadêmicos visando auxiliar os processos que ocorrem nesses contextos e evitar discriminações. Privilegiar a oralidade em detrimento das demais habilidades pode ser traduzido como a diminuição da participação desse cidadão – no caso o acadêmico – que vai encontrar maiores dificuldades em interagir em diferentes esferas.

O alerta que esse estudo sugere, a meu ver, é a necessidade de pensarmos o que de fato deve ser contemplado nesses cursos livres de idiomas, um espaço consagrado pela opinião pública, que mantém um grande mercado editorial, mas que, se levarmos em consideração os dados apresentados, promove um simulacro daquilo que é uma língua, por meio da teatralização da realidade. O que não é necessariamente um problema, desde que isto esteja claro àqueles que contratam o serviço. Cito como exemplo o relato de Folse (2006) sobre sua experiência em uma escola de conversação em inglês na qual ele trabalhou no Japão. O ensino nessa instituição era visto como um hobby para muitos japoneses. Segundo Folse, essa é uma prática comum no país, na qual muitos adultos frequentam aulas de inglês como forma de socialização e de status. Nesse contexto, os alunos queriam socializar em inglês, segundo o autor, cabendo ao professor somente provê-los com o maior número de oportunidades possíveis para interações orais com temas divertidos e de interesse. Folse esclarece que “os alunos não queriam *estudar* conversação em inglês ou *aprender* conversação em inglês”; o que eles mais queriam era conversar em inglês (*do English*)³¹ (2006, p. 17).

No contexto Brasileiro porém, o que se constata é uma propaganda massiva – seja pelas editoras, pelas franquias de modo geral ou ainda mesmo pelas escolas de idiomas – na qual se garante que participar desses cursos é ter garantia de aprender a se comunicar em todas as esferas sociais possíveis e conquistar tudo o que você precisa: de viagens à “vaga de emprego dos sonhos”.

Como citar este capítulo:

CARVALHO, Daniela Cleusa de Jesus. O ensino de escrita em inglês e a escola de idiomas: local ideal ou idealizado?. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 119-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

³¹ Trecho original: “Students didn’t want to *study* English conversation or *learn* English conversation as much as *do* English conversation (Folse, 2006 p. 17).

Anexos

Anexo I – Apresentação da Unidade Escolar

PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DE NOVOS FUNCIONÁRIOS

O programa tem por objetivo facilitar a adaptação do funcionário recém-contratado ao novo ambiente e à nova equipe de trabalho.

HISTÓRICO DA FRANQUEADORA'

██████████, há 150 anos no mercado, é líder em educação no mundo e está presente em mais de 80 países com 40 mil colaboradores. Vemos a jornada do aprendizado de todos os ângulos no contexto de um mundo que está percebendo rapidamente o poder econômico e o valor social da educação. Isso inclui alunos, professores, educadores e governos, que tornam possível essa viagem.

Para nós, a Educação não é qualquer produto, mas sim uma grande responsabilidade. Por isso, nossa estratégia global é a de sempre colocar o aluno no centro de tudo o que fazemos. Investimos e nos comprometemos a desenvolver produtos, serviços e tecnologias que tenham eficácia, ou seja, que alcancem as pessoas onde quer que elas estejam, no tempo em que elas desejam, com os recursos mais propícios para absorção de conteúdo e de forma customizada.

É a ênfase nessa eficácia que impulsiona nossas estratégias para tornar a aprendizagem muito mais pessoal e poderosa. Estamos trabalhando exatamente em antecipar tendências, diagnosticar as melhores formas de aplicá-las e oferecer acesso à aprendizagem efetiva a pessoas de todos os tipos. Isso porque acreditamos na educação como caminho para despertar sonhos e reforçar a capacidade de realizá-los.

██████████ no Brasil

Considerada um dos maiores players privados de Educação no Brasil, onde atuamos desde a década de 1970, ██████████ entrega soluções completas e customizadas que atingem todo ciclo educacional - desde a educação infantil até a vida adulta, por meio das linhas de negócios focadas em Educação Básica, Ensino Superior e Profissional.

Na área de Educação Básica, é referência no mundo com a atuação dos Sistemas de ██████████ da área privada, e ██████████ da área pública.

No Ensino Superior é parceira de universidades e instituições com um catálogo de livros de referência no mercado, conteúdo e recursos tecnológicos, como os e-books e a biblioteca virtual, assim como soluções completas para o ensino a distância.

Já em Idiomas, atuação de maior destaque da ██████████ pela tradição de marcas como ██████████ - fundada em 1724 -, trabalhamos com catálogos de livros, conteúdo e recursos tecnológicos, e serviços, como capacitação de professores, para todas escolas e institutos do Brasil.

No Brasil, ██████████ é ██████████ em cursos de inglês e profissionalizantes, com marcas como ██████████, ██████████ e pela Casa do Psicólogo oferece avaliações educacionais e psicológicas.

Todo esse trabalho impacta mais de 5 milhões de pessoas, fazendo com que o Brasil figure entre os quatro países prioritários da Pearson no mundo.

HISTÓRICO DA [REDACTED]

A [REDACTED] Idiomas conta com 40 anos de experiência, mais de 200 Unidades e Centros de Idiomas espalhados por todo o Brasil.

A marca [REDACTED], constantemente premiada pela ABF como uma franquia de excelência, hoje integra a [REDACTED], empresa nacional inteiramente voltada à educação e formação de alunos.

Em 2014, o [REDACTED] foi adquirido pela [REDACTED]. Há 150 anos no mercado, o grupo britânico é líder em educação no mundo e está presente em mais de 70 países com 48 mil colaboradores. A [REDACTED] vê a jornada do aprendizado de todos os ângulos no contexto de um mundo que está percebendo rapidamente o poder econômico e o valor social da educação. Isso inclui alunos, professores, educadores e governos, que tornam possível essa viagem.

HISTÓRICO DA FRANQUIA

A Unidade [REDACTED] foi a primeira unidade dos [REDACTED] [REDACTED], tendo sido assumida por ambos em outubro de 2010. Com formação específica na área de educação (Pos-graduação em Língua Inglesa e Graduação em Pedagogia respectivamente), durante o primeiro semestre do ano de 2011 saiu de 2015 alunos para 525 e no segundo semestre teve que expandir em caráter de emergência as estruturas físicas para atender o número de quase 800 alunos no final de 2012.

Já no fevereiro do ano de 2012 foi inaugurada a segunda unidade dos franqueados acima mencionados, a Unidade Skill P [REDACTED]. Com o mesmo empenho, dedicação e constante aprendizado ambas as unidades juntas hoje atendem a mais de 800 alunos e emprega 32 funcionários.

DNA DA [REDACTED] E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Com uma proposta responsável de ensino pela percepção das inteligências múltiplas, toda a base teórica foi e vem sendo desenvolvida por meio de extensas pesquisas pedagógicas, o que resulta em uma filosofia de ensino de vanguarda: os alunos da [REDACTED] não só entendem, falam, lêem e escrevem no idioma, mas também são orientados a compreender e respeitar a diversidade cultural do mundo, a valorizar o ser humano e buscar o convívio harmonioso e a cooperação.

O ensino do idioma em contextos sociais específicos, ou seja, situações cotidianas, aliado a valores como trabalhar em equipe, buscar a excelência nos serviços prestados e atuar com ética e responsabilidade, fez da [REDACTED] a maior rede de ensino de idiomas de São Paulo e uma das maiores do Brasil.

Religião e gênero em textos constitucionais: Itália, Argentina, Palestina e Israel

Daniela Susana Segre GUERTZENSTEIN¹

Resumo: Este artigo mostra a identidade nacional (demográfica geopolítica) nos textos legais de diferentes países. A análise das informações apresentadas visa o desenvolvimento de métodos que possam mensurar discriminações xenófobas, religiosas e de gênero nas leis civis de diferentes países. O recorte selecionado é: 1) A Constituição da República Italiana; 2) A Constituição da Nação Argentina; 3) As Leis Básicas da Autoridade Palestina, e; 4) As Leis Básicas do Estado de Israel. O estudo das leis constitucionais possibilita refletir sobre a hermenêutica jurídica de cada país, identificando sua nação e estado e o sistema governamental que determina a aplicação de suas leis. As reflexões finais visam à análise da sobreposição de doutrinas sociais, valores civis e fundamentos clericais, que, em defesa de interesses de autoridades políticas e sob a égide de ordem e moralidade públicas, se sobrepõem aos direitos humanos e aos princípios democráticos.

Palavras-chave: Legislação; Religião; Gênero; Cidadania; Nacionalidade.

Introdução

Yoval Noah Harari distingue os humanos dos outros animais pelo poder da abstração humana no registro, armazenamento e compartilhamento de informações que capacitam o estabelecimento de organizações sociais (HARARI, 2016). O desenvolvimento dos critérios de classificação são processos cognitivos resultantes da evolução de conceitos e da dialética de discursos em diferentes idiomas. Assim, as alterações de pertencimentos sociais contribuem para mudanças de crenças e valores culturais, transformando continuamente as maneiras como os seres humanos pensam, expressam-se, comunicam-se e interagem.

Marco Fossati discute a neutralidade dos conceitos raça e etnia. Ele defende que a substituição da palavra *raça* pelo termo *etnia*, para que se defina um grupo homogêneo e internamente solidário, é no mínimo ambígua². Segundo Fossati, *etnia* é uma forma vaga, usada para se classificarem identidades que diferenciam pessoas através de uma ligação mais estreita entre elas e uma cultura.

Atualmente, discute-se muito sobre *identidades*. A palavra *identidade* é usada para distinguir as pessoas umas das outras. Portanto, é sempre conveniente que se esclareçam os critérios utilizados na seleção de características das diferentes identidades. Toda identidade é uma construção simbólica. Essa perspectiva refere-se à identidade coletiva do estado-nação em seu âmbito constitucional, com a influência de seus movimentos políticos e religiosos sobre as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas definidas como fragmentos do patrimônio humano universal, em um contexto entendido pelos pós-modernistas como global.

¹ Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (USP), sob a supervisão da Profa. Dra. Eva Blay. O presente trabalho foi financiado pela CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD). E-mail: guertzenstein@uol.com.br.

⁽²⁾ L'identità nazionale e i suoi miti fondativi: http://www.deportati.it/static/upl/15/150_relazione_fossati.pdf

A construção de uma identidade fundamenta-se inevitavelmente na diferenciação entre "uns" e "outros", na dicotomia entre "nós" e "eles", mesmo que o diferente não seja culturalmente distante. Portanto, as pesquisas sobre identidades necessitam de uma atenção redobrada sobre todo e qualquer discurso que discrimina o outro, o diferente, como se aquele que não compartilha dos mesmos ideais fosse uma ameaça, estabelecendo a intolerância e o confronto como padrão de uma ordem social.

1. Demografia geopolítica - a invenção das nacionalidades

A formação dos estados nacionais europeus iniciou-se no século XIV. Com a falência do sistema feudal, os monarcas conseguiram o apoio da nobreza local, atribuindo-lhe importantes cargos administrativos. A monarquia e a nobreza, aliadas à burguesia mercantil, tinham condições de cobrar impostos e definir as fronteiras geopolíticas de seus territórios, garantindo a segurança pública e contribuindo progressivamente para o sentimento de uma identidade nacional vinculada ao reinado.

Thomas Hobbes (1588-1679), um dos fundadores da filosofia e da ciência política moderna, acredita que todos os homens têm direito a tudo e que, como os recursos são limitados, existe uma guerra de todos contra todos (*Bellum omnia omnes*). Por uma questão de sobrevivência, a humanidade se organiza através de contratos sociais. Segundo Hobbes, em *Leviatã*³, deve haver um governo central forte, capaz de evitar guerras, assegurar a paz interna e a defesa comum. Esse governo soberano é denominado *Leviatã*, que fornece base racional e fundamentação lógica para justificativas teóricas das práticas políticas de governos absolutistas.

No século XIX as populações passaram a ser identificadas com os territórios nacionais que habitavam. Esse critério foi reconhecido como um processo demográfico geopolítico natural, ofuscando as ciências sociais quanto aos contornos de outras características regionais (GLICK-SCHILLER & WIMMER, 2002). A atribuição da nacionalidade varia de acordo com as contínuas mudanças legais dos diferentes países. Por exemplo, a identidade nacional de um cidadão pode ser definida a partir do direito de *jus sanguis* (da ascendência familiar) e pelo direito *jus solis* (da localização geográfica do nascimento). A aquisição voluntária de uma nova nacionalidade (que o indivíduo não detém ao nascimento) pode fazer com que ele perca a sua cidadania original⁴.

A Lei Orgânica⁵ compõe a literatura legislativa civil e regulamenta a ação de órgãos governamentais. Os princípios e leis constitucionais representam um contrato público soberano nacional. Os valores culturais e morais e interesses da classe dominante fundamentam os textos legislativos que determinam, controlam

³ *Leviatã*: Livro escrito por Tomas Hobbes em 1651. Hobbes tem a lógica do paradigma absolutista e totalitário. Por bênção e designação de Deus (ou deuses), toda e qualquer medida de um soberano, que passa a ser questionado por novos ideais diferentes das crenças religiosas, tem o poder e seu exercício justificados para a manutenção da paz social.

⁴ Cf. a Constituição da República Federativa do Brasil - Artigo 12 § 4.

⁵ O termo "Lei Orgânica" deriva do francês *Reglement Organique*, que significa a regulamentação de estatutos para uma organização ou órgão governamental.

e identificam, num país, uma unidade demográfica e geopolítica. A *constituição*, nos países de sistema judicial romano, e as *leis básicas*, nos países de sistema jurídico anglo-saxônico, é a literatura legislativa suprema e soberana, que identifica suas unidades demográficas e geopolíticas nacionais.

A proposta deste artigo é incentivar que sejam realizadas pesquisas sobre a literatura constitucional desses países, para se analisar a construção simbólica da identidade nacional de cada um deles, estimulando que os leitores, através do exercício da alteridade, vislumbrem os direitos e deveres cidadãos e a questão da inclusão social em cada um deles. A originalidade desta pesquisa visa propor que sejam realizadas pesquisas sobre os deslocamentos de conceitos originários de discursos de gêneros distintos para as literaturas institucionais e a migração de seus valores para as leis orgânicas e textos constitucionais.

A pesquisa que resultou este artigo foi realizada nos textos constitucionais publicados no idioma oficial de seus países; o texto da Constituição Italiana em italiano e o texto da Constituição Argentina em castelhano (disponível nas notas de rodapé). Os textos constitucionais em árabe da Autoridade Palestina e os textos constitucionais em hebraico de Israel foram copiados de traduções oficiais em inglês (disponíveis nas notas de rodapé). A tradução direta de textos constitucionais israelenses do hebraico para o português foi realizada para expor as mudanças constitucionais israelenses homologadas em hebraico na data da finalização deste artigo.

2. Religião, cidadania e identidades nacionais

As constituições da República Italiana, da República da Nação Argentina, da Autoridade Palestina e do Estado de Israel podem contribuir para uma reflexão sobre a identidade nacional, os direitos civis e a relação entre religião e cidadania nos textos das leis. Tal reflexão relaciona-se diretamente com liberdade de credo, liberdade religiosa, gênero sexual e identidade civil.

A Constituição da República Italiana foi escolhida porque ela estabeleceu a proibição da soberania das monarquias anteriores; suprimiu a interferência de hierarquias e tradições católicas apostólicas romanas nos direitos civis; e estabeleceu uma unidade patriótica político-demográfica unindo oficialmente províncias e regiões com histórias distintas e dialetos próprios; A Constituição da Nação Argentina foi selecionada devido ao mito da "Nação Católica Argentina", herdado da cultura colonialista espanhola; As Leis Básicas da Autoridade Palestina foram selecionadas para permitir perceber que o poder constitucional concedido às autoridades clericais islâmicas sobre os princípios civis dos habitantes dos territórios da Autoridade Palestina, que, como a maioria dos países islâmicos, explicita que a legislação civil nacional não pode contradizer os princípios da lei religiosa islâmica, a *Shari'a*; As Leis Básicas do Estado de Israel foram destacadas para se analisar a coadunação dos princípios democráticos israelenses com as tradições judaicas.

3. Credos, Igreja Católica e gênero na Constituição italiana

A República Italiana abriga em sua capital o Estado do Vaticano. Até o século XIX, a estrutura de poder papal estendia-se pela Península Itálica, alcançando, a leste, a Península Ibérica e, a oeste, a região da România, Polônia, etc. Havia um forte sistema de alianças entre monarquias e instituições clericais. As revoluções democráticas em 1848-1849 colaboraram para a unificação da Itália em 1861, reduzindo o Estado do Vaticano a uma região separada, por altos muros, da cidade de Roma. Em 1847, foi composto o hino italiano *Fratelli d'Italia* ("Irmãos da Itália"), unindo simbolicamente pessoas de origens, etnias e religiões diferentes, e que se comunicavam em dialetos regionais.

O Artigo 3⁶ da constituição italiana garante a dignidade social sem distinção de raça, religião, opiniões políticas e condições pessoais para todos os cidadãos. O artigo 7⁷ divide o estado da igreja católica em entidades independentes e soberanas. O Artigo 8⁸ garante que todas as instituições religiosas sejam igualmente livres perante a lei, que as instituições religiosas têm o direito de se organizarem de acordo com seus estatutos, desde que não contradigam a jurisprudência italiana, e que sua interação com o Estado é regulamentada por acordos com os seus representantes. O artigo 19⁹ garante que todos os cidadãos possam divulgar e realizar seu culto, nos âmbitos privado e público, desde que não se tratem de rituais contrários aos "bons costumes". O artigo 20¹⁰ garante que quaisquer associações e instituições com objetivos religiosos não devem sofrer limitações legislativas, agravantes constitucionais e limitações de capacidade jurídica em suas atividades.

O artigo 21¹¹, que garante a liberdade de expressão - e o seu último parágrafo -, determina a proibição de publicações impressas, espetáculos e outras manifestações que sejam contrárias aos "bons costumes", sendo previstas medidas adequadas para prevenir e reprimir as violações da lei. Na Itália, a pessoa tem direito de exercer, nos âmbitos privado e público, as suas atividades religiosas. O artigo 21 determina que a (i)moralidade pública contrária aos "bons costumes" deve ser reprimida. A repressão às "atividades e modos inapropriados" é o produto de um processo jurídico em que autoridades judiciais fundamentam seus

⁶ *Costituzione della Repubblica Italiana* - Art. 3: *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [XIV] e sono equali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [29², 37¹, 48¹, 51¹, 117⁷], di razza, di lingua[6], di religione [8, 19], di opinioni politiche [22], di condizioni personali e sociali.*

⁷ *Costituzione della Repubblica Italiana* - Art. 7: *Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi, Le modificazioni dei Patti, accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale [138].*

⁸ *Costituzione della Repubblica Italiana* - Art. 8: *Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti la legge [19. 20]. Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordinamento giuridico italiano. I loro rapporti con lo Stato sono regolati per legge sulla base di intese con le relative rappresentanze.*

⁹ *Costituzione della Repubblica Italiana* - Art. 19: *tutti hanno diritto di professare liberamente la propria fede religiosa in qualsiasi forma, individuale o associata, di farne propaganda e di esercitarne in privato o in pubblico il culto, purché non si tratti di riti contrari al buon costume.*

¹⁰ *Costituzione della Repubblica Italiana* - Art. 20: *Il carattere ecclesiastico e il fine di religione o di culto d'una associazione od istituzione non possono essere causa di speciali limitazioni legislative, né di speciali gravami fiscali per la sua costituzione, capacità giuridica e ogni forma di attività [8. 19].*

¹¹ *Costituzione della Repubblica Italiana* - Art. 21: *Sono vietate le pubblicazioni a stampa, gli spettacoli e tutte le altre manifestazioni contrarie al buon costume. La legge stabilisce provvedimenti adeguati a prevenire le violazioni.*

deferimentos como representantes da moral pública nacional. O artigo 29¹² garante os direitos familiares e estabelece a igualdade moral e jurídica dos cônjuges. O artigo 30¹³ determina como direito e dever dos pais sustentar, instruir e educar filhos nascidos fora do casamento. O artigo 37¹⁴ garante à mulher trabalhadora os direitos trabalhistas e as condições que lhe permitam o funcionamento familiar, assegurando à mãe e à criança uma especial e adequada proteção. O artigo 49 garante a homens e mulheres o direito de voto. E o artigo 51¹⁵ garante o mesmo direito estabelecido pelas leis, aos cidadãos de ambos os sexos, de se elegerem para cargos públicos, o que é reafirmado no artigo 117¹⁶.

No *Título V: Regioni, Provincie e Municipi*, há o artigo 114 (2)¹⁷, que estabelece que a lei do Estado instrui o ordenamento de Roma como capital da República Italiana. As disposições transitórias e finais da constituição italiana trazem na nota XIII (2)¹⁸ a manifestação de repúdio à antiga monarquia e a proibição do retorno de seus membros ao território italiano. Essa nota constitucional revela que o retorno da monarquia da Casa Savoia é percebido como uma ameaça à integridade nacional italiana, devendo integrar o texto constitucional. A nota constitucional em questão impede: o voto e a participação política pública de todos os descendentes da Casa de Savoia; o ingresso do seu rei, consortes e descendentes homens no território nacional italiano; e a reversão de todos os seus bens - adquiridos até 1946 - para o Estado.

Em 2002, foi abolida a lei constitucional que obrigava o exílio para os homens da família real. Em meio a litígios e injúrias, em 2006, o príncipe Vittorio Emanuele, filho de Umberto II, o último rei da Itália, foi preso e mantido em cárcere por sete dias. Após ser inocentado em vários processos, ele foi ressarcido com 40.000 euros, que se comprometeu a doar a quem, diferentemente dele, não tem condições de se defender¹⁹. O atrito com a casa real continua.

¹² *Costituzione della Repubblica Italiana - Art. 29: La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare.*

¹³ *Costituzione della Repubblica Italiana - Art. 30: E dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio...*

¹⁴ *Costituzione della Repubblica Italiana - Art. 37: La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore [3¹]. Le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale adeguata protezione...*

¹⁵ *Costituzione della Repubblica Italiana - Art. 51: Tutti i cittadini dell'uno o dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge [56³, 58², 84⁴, 97³, 104⁴, 106, 135^{1,2,6}].....*

¹⁶ *Costituzione della Repubblica Italiana - Art. 117:Le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive [3]....*

¹⁷ *Costituzione della Repubblica Italiana - Art. 114: ... (2) La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni [131] e dallo Stato. I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni sono enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione. Roma è la capitale della Repubblica. La legge dello Stato disciplina il suo ordinamento.*

¹⁸ *Costituzione della Repubblica Italiana - XII. (2): I membri e i discendenti di Casa Savoia non sono elettori e non possono ricoprire uffici pubblici né cariche elettive. Agli ex re di Casa Savoia, alle loro consorti e ai loro discendenti maschi sono vietati l'ingresso e il soggiorno nel territorio nazionale. I beni esistenti nel territorio nazionale, degli ex re di Casa Savoia, delle loro consorti e dei loro discendenti maschi, sono avocati allo Stato. I trasferimenti e le costituzioni di diritti reali sui beni stessi, che siano avvenuti dopo il 2 giugno 1946, sono nulli.*

¹⁹ <https://www.corriere.it/cronache/15-febbraio-23/cella-ma-innocente-40-mila-euro-indennizzo-vittorio-emanuele-83fdb060-bb49-11e4-aa19-1dc436785f83.shtml>

4. O Mito da Nação Argentina Católica

O Tribunal do Santo Ofício da Inquisição espanhol, fundado, em 1478, por Fernando II de Aragão e Isabel de Castela, resgatou práticas das inquisições medievais para impor a ortodoxia católica como religião, durante a unificação dos seus reinos. A Inquisição teve como motivação e objetivo combater a influência de judeus e marranos (judeus convertidos), muçulmanos e mouriscos (muçulmanos convertidos), além da repressão às atividades que desestabilizassem o poder da monarquia espanhola. Para esse fim, a Rainha Isabel de Castela se comprometeu, com o Santo Ofício, a tornar o seu reinado uma nação católica. Inicialmente, o sistema eclesiástico do Santo Ofício expulsou todos os "hereges" da Península Ibérica. A seguir, instituiu aí a Inquisição, através de um sistema à base de delações, torturas e pena capital para cada uma das atividades imorais e hereges ("criminosas") das quais seus réus eram acusados.

Não é um exagero dizer que Isabel, a Católica foi rigorosamente "mais católica" do que o Papa. A Espanha, após a longa Inquisição (oficialmente, de 1472 a 1834), tornou-se um país com mais tradições populares católicas do que a Itália, que isolou, com muros, o Estado do Vaticano da cidade de Roma. A religião católica apostólica romana foi predominante nos países latino-americanos até a criação e difusão de novos movimentos evangélicos na segunda metade do século XX. A Constituição argentina ainda mantém vestígios da identidade católica apostólica romana espanhola, que predomina sobre as tradições das populações nativas.

O artigo 1²⁰ da Constituição da Nação Argentina, de 22 de agosto de 1994, declara que o regime de governo da nação argentina é o republicano federativo. É importante perceber que o conceito nação católica argentina é um mito, na medida em que os valores de cidadania se sobrepõem aos religiosos na ordem pública. O artigo 73²¹ estabelece que os eclesiásticos regulares, que são pessoas com postos na hierarquia de uma doutrina religiosa e que exercem funções em suas instituições, não podem ser membros do congresso nem governar províncias. O artigo 14²² estabelece que todos os habitantes em seu território gozem do direito de professar livremente seu culto, de ensiná-lo e de aprendê-lo. O artigo 19²³ declara que as ações privadas dos homens, desde que não ofendam a ordem e moral pública e nem prejudiquem terceiros, "estão reservadas a Deus" e isentas da autoridade judicial. E que nenhum habitante da Nação será obrigado a fazer o que a lei não manda e o que ela não proíbe. O artigo não autoriza que a população argentina,

²⁰ *Constitución de la Nación Argentina - Art. 1: La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal, según la establece la presente Constitución.*

²¹ *Constitución de la Nación Argentina - Art. 73: Los eclesiásticos regulares no pueden ser miembros del Congreso, ni los gobernadores de provincia por la de su mando.*

²² *Constitución de la Nación Argentina - Art. 14: Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: De trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; enseñar y aprender.*

²³ *Constitución de la Nación Argentina - Art. 19: Las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios, y exentas de la autoridad de los magistrados. Ningún habitante de la Nación será obligado hacer o que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe.*

independentemente das nacionalidades de seus cidadãos, seja coagida a cumprir quaisquer costumes, atividades e acordos que não sejam determinados pela lei argentina.

É importante mencionar que o conceito de “ordem e moral pública” é semelhante ao de “bons costumes”, e que a Constituição da Nação Argentina reconhece o livre arbítrio para com princípios religiosos, respeitando a autonomia individual; ele compete à própria pessoa (e a Deus), desde que não prejudique a terceiros e nem ofenda a moral pública. O artigo 15²⁴ estabelece que não haja escravos na Argentina, que aqueles que comprem e vendem pessoas são criminosos. O artigo 16²⁵ estabelece que não há realza institucionalizada na Argentina: “A Nação Argentina não admite prerrogativas de sangue nem de nascimento”. O artigo 20²⁶ garante todos os direitos civis aos estrangeiros que se encontram em seu território, sem que sejam obrigados a obter a cidadania argentina, permitindo-lhes ainda que exerçam suas profissões, tenham o direito de praticar livremente seus cultos, não paguem impostos extraordinários e possam obter a naturalização após dois anos contínuos de residência na Argentina. O artigo 29²⁷ considera traidores da pátria aqueles que por qualquer motivo submetam a vida e o patrimônio argentino a outros governos ou a alguma pessoa.

O artigo 75, parágrafos 22 e 23,²⁸ garantem proteção às mulheres, crianças e deficientes. Esta discriminação funciona como uma regra corretiva, pois leva em consideração a diversidade, a fragilidade humana e, no caso das mulheres, a situação física peculiar no período da gestação. A referida lei fundamenta-se no princípio humanitário que garante a integridade civil e estimula a inclusão das pessoas com necessidades especiais e todos envolvidos na manutenção da mão de obra produtiva.

²⁴ Constitución de la Nación Argentina - En la Nación Argentina no hay esclavos: Los pocos que hoy existen quedan libres desde la jura de esta Constitución. y una ley especial espeial reglará las indemnizaciones a que dé lugar esta declaración. Todo contrato de compra y venta de personas es un crimen de que serán responsables los que celebrasen, y el escribano o funcionario que lo autorice. Y los esclavos que de cualquier modo se introduzcan quedan libres por el solo hecho de pisar el territorio de la Republica.

²⁵ Constitución de la Nación Argentina - Art. 16: La Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento: No hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley, y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad. La igualdad es la base del impuesto y de las cargas públicas.

²⁶ Constitución de la Nación Argentina - Art. 20: Los extranjeros gozanen el territorio de la Nacion de todos los derechos civiles del ciudadano' pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los rios y costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme las leyes. No estan obligados a admitir la ciudadanía, ni pagar contribuciones forzosas extraordinarias. Obtienen nacionalizacion residiendo dos años continuos en la Nacion' pero la autoridad puede acortar este término a favor del que lo solicite, alegando y probando servicios de la República

²⁷ Constitución de la Nación Argentina - Art. 29:Actos de esta naturaleza llevan consigo una nulidad insanable y sujetará a los que formulen, consientan o firmen, a la responsabilidad y pena de los infames traidores a la Patria.

²⁸ Constitución de la Nación Argentina - Art. 73, parágrafo 22:.....la Convencion Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer..... / parágrafo 23: pleno goce y ejercicio de los derechos ewconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.

5. Autoridade Nacional Palestina, nação árabe e a *Shari'a* (lei religiosa islâmica)

As Leis Básicas da Autoridade Nacional Palestina foram promulgadas na cidade de Gaza, no dia 13 de maio de 2005. Sua introdução mostra que a Autoridade Nacional Palestina pretende criar uma identidade nacional com capital em *alKuds alSharif* (Jerusalém).

O Artigo 1²⁹ traz que o povo palestino faz parte da Nação Árabe e tem como objetivo estabelecer a unidade árabe com justiça e igualdade para todos. Esse princípio repete-se no Artigo 9³⁰, que enfatiza que os palestinos devem ter direitos "equivalentes" perante a lei. A *equivalência*, no contexto constitucional palestino, não significa *igualdade*. A supremacia dos princípios religiosos islâmicos da *Shari'a* sobre todas as leis constitucionais palestinas, conforme o artigo 4, parágrafo 2³¹, diferencia os direitos e deveres masculinos dos femininos e discrimina pessoas que não sejam fiéis ao islã, de acordo com as autoridades religiosas locais. O artigo 4³² esclarece que: 1) a religião oficial é o islã e as outras religiosidades devem ser mantidas; 2) os princípios islâmicos da *Shari'a* são a fonte principal de legislação; e 3) o árabe é o idioma oficial. O artigo 18³³ garante a liberdade de credo, adoração e religião, independentemente de raça, sexo, cor, religião, movimento político ou deficiências físicas, se não violarem a ordem e moralidade pública.

Diferentemente do que ocorre na Cisjordânia, no território de Gaza (Autoridade Palestina) os fundamentos islâmicos vigoram plenamente. O artigo 4 das Leis Básicas da Autoridade Palestina especifica que a *Shari'a* é a fonte das leis constitucionais palestinas e legitima a proibição absoluta do consumo de álcool e de atos homossexuais em toda a extensão do território nacional palestino. A proibição de bebidas alcoólicas, sem que sejam promulgadas leis exclusivas adicionais, criminaliza, por exemplo, a prática do ritual cristão da eucaristia com vinho.

Como a Lei Básica da Autonomia Nacional Palestina declara que os princípios religiosos islâmicos são a fonte principal de suas leis constitucionais, os decretos religiosos islâmicos são revestidos pela legitimidade da legislação civil palestina, que, por sua vez, acata as leis da *Shari'a* que são decretadas pelas suas lideranças religiosas. O sufrágio universal na Autoridade Palestina, do artigo 26³⁴, é frágil, pois a própria lei constitucional está compromissada com a supremacia dos preceitos religiosos islâmicos da *Shari'a*, que

²⁹ *Palestine's Constitution - Art. 1: Palestine is a part of the larger Arab world, and the Palestinian people are part of the Arab nation. Arab unity is an objective that the Palestinian people shall work to achieve.*

³⁰ *Palestine's Constitution - Art. 9: Palestinians shall be equal before the law and the judiciary, without distinction based upon race, sex, color, religion, political views or disability.*

³¹ *Palestine's Constitution - Art. 4: 2) The principles of Islamic Shari'a shall be a principal source of legislation.*

³² *Palestine's Constitution - Art. 4: 1) Islam is the official religion of Palestine. Respect for the sanctity of all other divine religions shall be maintained. 2) The principles of Islamic Shari'a shall be a principal source of legislation. 3) Arabic shall be the official language.*

³³ *Palestine's Constitution - Art. 18: Freedom of belief, worship and performance of religious functions are guaranteed, provided public order or public morals are not violated.*

³⁴ *Palestine's Constitution - Art. 26: 3) to vote, to nominate candidates and run as candidates for election, in order to have representatives elected through universal suffrage in accordance with the law.*

perpetra a discriminação por gênero e por religião. O artigo 49³⁵ da Lei Básica da Autoridade Palestina decreta que cada candidato eleito deve jurar fidelidade ao deus islâmico.

Os grupos palestinos que trabalham com questões de direito do trabalho, direito penal e direito civil alcançaram um consenso quanto ao princípio da igualdade. Contudo, a *Shari'a* possui um modelo de relações familiares e de gênero em que os papéis masculinos e femininos são entendidos como complementares. Portanto, os direitos dos homens e das mulheres são considerados *equivalentes*; não podem ser semelhantes e muito menos iguais, pois objetivam a inclusão na sociedade através de tarefas determinadas pelo sexo: o marido é responsável pelo sustento e a mulher, pela submissão a ele nos deveres conjugais e de educação infantil no lar.

A legislação marroquina não cita a *Shari'a* como fundamentação para suas leis civis. Contudo, movimentos pelos direitos humanos internacionais³⁶ relatam que a violência familiar e crimes contra as mulheres são tratados com maior leniência no Marrocos do que, por exemplo, em países islâmicos em que a *Shari'a* se encontra no texto constitucional, como a Tunísia e o Líbano. Nestes países, aprovaram-se leis para se conter a violência doméstica³⁷. A simbologia associada à importância dos princípios da *Shari'a* pode ser mais problemática no contexto palestino (do que em outros países islâmicos), porque a Palestina se tornou um "símbolo de resistência referencial da identidade islâmica política" extremamente carregado, prejudicando a garantia legal de qualquer princípio de igualdade dos direitos individuais.

Movimentos ativistas femininos defenderam a aplicação dos princípios da igualdade de gênero na declaração de independência da Palestina, com uma lei sobre família aplicada em tribunais civis. Outro grupo respondeu que qualquer mudança na sociedade que envolva princípios religiosos é de responsabilidade das autoridades religiosas, porque a *Shari'a* é a "lei de Deus" e não está aberta à intervenção humana. Uma terceira posição afirmou que a lei islâmica é produto da interpretação de escolas de jurisprudência islâmica e que a legislação palestina, além de estar desatualizada, foi imposta aos palestinos por potências estrangeiras (KASTURI & WING 1995).

O debate levantou questões sobre o direito dos indivíduos desvinculados da hierarquia religiosa de debaterem aspectos fundamentais da religião nas leis. Os juristas religiosos islâmicos deslegitimam os membros do Parlamento até mesmo para discutir a aplicação civil da *Shari'a*. A tentativa de excluir o direito de opinião dos palestinos cristãos contradiz o consenso nacionalista. O ataque islâmico ao parlamento foi baseado em atividades dos movimentos das mulheres em Gaza e na Cisjordânia; em nome do islã, foram montadas campanhas bem organizadas, cujo objetivo era invalidar o movimento feminino para frustrar qualquer debate sobre a *Shari'a*. O objetivo político das diversas autoridades islâmicas é mobilizar seus fiéis

³⁵ *Palestine's Constitution* - Art. 49: *I swear by God, the Almighty, to be faithful to the homeland, to preserve the rights and interests of the people and the nation, to respect the law, and to perform my duties in the best manner, as God my witness.*

³⁶ *Human rights watch*: <https://www.hrw.org/>

³⁷ <https://www.hrw.org/news/2018/02/26/morocco-new-violence-against-women-law>

para garantir a imposição de seus princípios como padrões protetores dos valores sociais e morais da Nação Árabe. A Irmandade Muçulmana, movimento extremista islâmico majoritariamente sunita, iniciado em 1929 no Egito, é na Jordânia um movimento político oficial presente nas decisões parlamentares. Já grupos islâmicos como o movimento ISIS é sectário e cria frentes de resistência, que agem na base da intolerância, com ataques violentos, metódicos e organizados.

A Autoridade Palestina acolheu uma campanha islâmica que começou com a ampla distribuição de um panfleto intitulado "A mulher árabe e a conspiração das mulheres seculares". O livreto difama o movimento das mulheres, caracterizando-o como uma conspiração ocidental cujo objetivo é destruir a família islâmica e os valores sociais e religiosos palestinos. Fá-lo-iam através de reformas legislativas sugeridas no Parlamento e decisões judiciais, que levariam ao colapso moral da sociedade. Vários ativistas políticos tentaram dialogar nos comícios organizados por islamitas (nos sermões de sexta-feira, na universidade e em comícios). As retóricas demagógicas, religiosas e políticas populistas em tom de ataque não abrem espaço para discussões racionais. Discursos populistas fundamentam-se na moralidade arraigada em mitos, crenças, dogmas e doutrinas que, supostamente, atendem a interesses coletivos. A capacidade de raciocinar torna-se um dispositivo limitado da inteligência humana, se busca subterfúgios que justifiquem a soberania de políticas intolerantes contra o alheio porque o percebe como ameaça.

6. Estado de Israel, judaísmo e democracia

A Constituição do Estado de Israel (Lei Básica de 1958, com alterações até 2013) apresenta o país como *judeu e democrático*³⁸.

O artigo 1³⁹ diz que o *Knesset* é o parlamento do Estado e o artigo 2⁴⁰, que este se situa em Jerusalém. O artigo 5⁴¹ define que todo cidadão israelense com mais de dezoito anos pode votar. Líderes que trabalham em instituições religiosas, juízes, o presidente, militares, policiais e prisioneiros não podem se candidatar para as cadeiras do parlamento israelense. Os candidatos não podem negar a existência do Estado de Israel como um estado judeu e democrático, incitar racismo ou luta armada contra o Estado de Israel⁴² e devem abdicar de outras cidadanias⁴³. Várias alterações foram inseridas para se declarar fidelidade à Constituição

³⁸ *Constitution for Israel* - Dignidade e Liberdade Humana 1992 - Artigo 1A (alteração 1). Lei Básica: Liberdade de Ocupação 1994 - Art. 2.

³⁹ *Constitution for Israel* - Art. 1 *The Knesset is the parliament of the State.*

⁴⁰ *Constitution for Israel* - Art. 2 *The place of sitting of the Knesset is Jerusalem.*

⁴¹ *Constitution for Israel* - Art. 5 *Every Israel national of or over the age of eightheem years shall have the right to vote in the elections to the Knesset, unless a court has deprived him of that right by the virtue of any law; The Elections Law shall determine the time at wich a person shall be considered to be eightheem years of age for the purpose of the exercise of the right to vote in elections to the Knesset.*

⁴² *Constitution for Israel* - O Knesset 1958 - Art. 7 (Alterações 2, 21 e 33) e Art. 7A (Alterações 9ª, 35 e 39).

⁴³ *Constitution for Israel* - O Knesset 1958 - Art. 16A (Alteração 22).

do Estado de Israel, que sela o compromisso do representante eleito exclusivamente para com o Estado de Israel como quesito para assumir cargos públicos⁴⁴.

A famosa proposição “uma terra sem povo para um povo sem terra” é, provavelmente, de Lord Shaftesbury, que, no século XIX, defendia a migração dos judeus para a Palestina. Lord Palmerston, liberal, também se entusiasmou com a idéia, não por se importar com a causa religiosa judaica ou cristã, mas porque, se os judeus britânicos se envolvessem com a colonização de uma parte do Império Otomano, então aliado à Alemanha, aumentar-se-ia a influência britânica. É importante conhecer-se o sistema de jurisprudência israelense, uma vez que o Estado de Israel começou a ser idealizado em 1919, com a Declaração de Balfour para os judeus sionistas. Estes formariam no território do Mandato Britânico destinado aos judeus um país fundamentado em leis civis igualitárias, respeitando todas as religiões e etnias locais⁴⁵.

A legislação constitucional israelense é fundamentada no sistema anglo-saxônico de Leis Básicas. O Estado de Israel tem um modelo judiciário que inclui tribunais arbitrais, exclusivos de instituições religiosas oficiais, para conflitos civis não criminais. O sistema judiciário israelense é composto pelos Tribunais Regionais e pelo Tribunal Superior, que abriga o Supremo Tribunal de Justiça. O Tribunal Hashalom constitui a primeira instância, para onde são encaminhados a maioria dos conflitos civis e processos criminais, exceto os de posse de terra, que são julgados nos Tribunais Regionais.

O Tribunal Hashalom é dividido em Tribunal da Família, Tribunal de Pequenas Causas, Tribunal de Assuntos Regionais e Tribunal de Trânsito. O sistema judicial israelense abriga as instâncias do Tribunal do Trabalho, do Tribunal Militar e do Tribunal Disciplinar (para assuntos individuais e institucionais relacionados ao governo). Reconhecem-se ainda os Tribunais Arbitrais Religiosos para assuntos civis: 1) o "Tribunal Rabínico", com juízes rabínicos em conformidade com as leis religiosas judaicas; 2) o Tribunal Sharai, com juízes muçulmanos, de acordo com a unidade islâmica legislativa regional, "shafi"; e 3) o Tribunal Druzo, dividido em Tribunal Druzo e Tribunal Druzo para Apelações, coordenado por autoridades religiosas druzas.

Nas cortes civis israelenses, homens e mulheres detêm os mesmos direitos, deveres e responsabilidades. Quando o processo envolve a dissolução de um casamento religioso, é resolvido no tribunal arbitral de sua competência religiosa, por exemplo, o judaico; a lei rabínica determina que é o homem quem deve conceder o divórcio à mulher, tornando-a refém de uma desigualdade determinada pelo sexo e que pode prejudicar qualquer negociação entre as partes envolvidas.

O Estado de Israel reconhece a autonomia dos tribunais de diferentes instituições cristãs, conforme publicado em Londres em 10 de agosto de 1922, em "The Palestine-Order-in-Council"⁴⁶. Esses tribunais não

⁴⁴ *Constitution for Israel* - O Knesset 1958 Art. 7A parágrafo C (alterações 9ª, 35 e 39) - *A candidate will make a declaration for the purposes of this section. Artigo 15 (Alterações 23) - I pledge myself to bear allegiance to the State of Israel and faithfully to discharge my mandate in the Knesset. Lei Básica: O Presidente do Estado 1964 Artigo 9 - I pledge myself to bear allegiance to the State of Israel and to its laws and faithfully to carry out my functions as President of the State.*

⁴⁵ Balfour Declaration 1917:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Balfour_declaration_unmarked.jpg

⁴⁶ <https://unispal.un.org/DPA/DPR/unispal.nsf/0/C7AAE196F41AA055052565F50054E656>

fazem parte do sistema judicial israelense, mas são reconhecidos pelas instituições israelenses como equivalentes ao sistema judicial israelense.

7. Israel - lei aprovada pelos parlamentares (66 x 55) em 19 de julho de 2018

No término da redação desse artigo foram promulgadas algumas alterações nas leis básicas israelenses que estabelecem mudanças oficiais significativas em sua identidade nacional.

1- Princípios básicos: A. A Terra de Israel é a pátria histórica do povo judeu, na qual o estado de Israel foi estabelecido; B. O estado de Israel é o lar nacional do povo judeu, no qual ele realiza o seu direito natural, cultural, religioso e histórico de autodeterminação; C. O direito de exercer a autodeterminação nacional no estado de Israel é exclusivo ao povo judeu./ 2- Os símbolos do estado: A. O nome do estado é "Israel"; B. A bandeira do estado é branca, com duas listras azuis junto às bordas, e uma estrela de David azul no centro; C. O emblema do estado é um candelabro de sete braços com folhas de oliveira em ambos os lados e a palavra "Israel" por baixo; D. O hino nacional é o "Hatikvá"; E. Detalhes relacionados com os símbolos do estado serão determinados pela lei./ 3- A capital do estado: Jerusalém, completa e unida, é a capital de Israel./ 4- Língua: A. A língua do estado é o hebraico; B. A língua árabe tem um estatuto especial no estado; a regulação do uso do árabe nas ou pelas instituições do estado será determinada por lei; C. Esta cláusula não prejudica o estatuto concedido à língua árabe antes desta lei ter entrado em ação./ 5- Ajuntamento dos exilados: O estado estará aberto à imigração judaica e ao ajuntamento de exilados./ 6- Ligação ao povo judeu: A. O estado esforçar-se-à em garantir a segurança dos membros do povo judeu em dificuldades ou em cativeiro devido o fato de ser judeu ou por questões de cidadania; B. O estado agirá no meio da Diáspora de forma a fortalecer a afinidade entre o estado e os membros do povo judeu; C. O estado atuará para preservar o patrimônio cultural, histórico e religioso do povo judeu entre os judeus na Diáspora./ 7- Assentamentos judaicos: O estado olha para o desenvolvimento dos assentamentos judaicos como um valor nacional e agirá de forma a encorajar e promover o seu estabelecimento e consolidação./ 8- Calendário oficial: O calendário hebraico é o calendário oficial do estado do lado do calendário gregoriano utilizado como calendário oficial. O uso do calendário hebraico e do calendário gregoriano é determinado por lei./ 9- Dia da Independência e dias memoriais: A. O Dia da Independência é o feriado nacional oficial do estado; B. O Dia da Memória dos Caídos nas Guerras de Israel e no Holocausto e o Dia da Memória do Heroísmo são dias oficiais de memória do estado. 10- Dias de descanso e Sábado: O Sábado e as festas de Israel são os dias estabelecidos de descanso do estado; os não-judeus têm o direito de guardar os dias de descanso nos seus sábados (dia semanal religioso) e festas; detalhes sobre esta questão serão determinadas por lei./ 11- Imutabilidade: Esta Lei Básica não será emendada, exceto por outra Lei Básica aprovada por uma maioria de membros do Knesset. (Lei Básica: Israel Nação e Estado do Povo Judeu⁴⁷)

8. Israel e Palestina

Setenta anos após a fundação do Estado de Israel em 14 de maio de 1948, as Leis Básicas israelenses determinam oficialmente, em suas leis constitucionais, o direito de autodeterminação do povo judeu. O hebraico torna-se o único idioma oficial; o uso do idioma árabe, antes considerado também idioma oficial

⁴⁷ Tradução livre do hebraico ao português a partir das informações do site oficial do Knesset: <https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Pages/BasicLaws.aspx>

em instituições, será determinado por lei e não há mudanças nos direitos das minorias e de cidadãos não judeus.

O Artigo 1⁴⁸, citado previamente, das leis constitucionais palestinas da Autoridade Palestina estabelecida em 1994, declara que o território nacional palestino e a população palestina são apêndices da unidade religiosa nacional islâmica global autodenominada Nação Árabe.

A afirmação da identidade judaica, dos primeiros artigos constitucionais israelenses, torna o Estado de Israel oficialmente uma referência global civil, comprometida com o resgate de judeus de diferentes origens, etnias e países. A migração de judeus para Israel satisfaz à política inglesa inicial, que visava a garantir o crescimento demográfico geopolítico não muçulmano e atualmente visa permitir que a identidade judaica possa prevalecer no sistema democrático israelense.

A comparação do *Apartheid* entre brancos e negros, na África do Sul, com a situação dos israelenses de um modo geral e israelenses árabes, é improcedente, pois os negros desejam igualdade de direitos civis entre eles e brancos *no mesmo país*. A comparação da África do Sul com o Estado de Israel “colonizadores”, e o negro e o palestino como “vítimas da colonização” menospreza as diferentes identidades e desmerece o desenvolvimento histórico de cada uma delas e a peculiaridade de seus pertencimentos políticos específicos.

A exclusão simbólica, o estranhamento e a discriminação de israelenses muçulmanos, como se estes fossem extensões de movimentos islâmicos transnacionais - que demonizam os judeus e o Estado de Israel - contribuem para que os cidadãos israelenses muçulmanos se envolvam na defesa de uma cultura árabe islâmica mítica. A idealização da identidade islâmica incentiva a inclusão e pertencimento desses cidadãos israelenses a redes transnacionais islâmicas que não defendem necessariamente defendem interesses palestinos.

No século XIX sabia-se que a população da Palestina, que se encontrava no território que abrange o sul do Líbano, parte da Síria, Israel e a Jordânia até o Egito era composta por uma extensa diversidade de subgrupos sunitas. Muito se fala sobre o conflito israelense-palestino reduzindo-o a contraposição religiosa simplista entre judeus e árabes. Esquece-se que os palestinos sírios continuam perseguidos e exterminados pelos seus conterrâneos alauitas apoiados pelos xiitas iranianos. Pouco se sabe sobre os palestinos que se encontram sob os domínios da monarquia hachemita jordaniana.

Considerações finais

Este artigo é inovador porque estimula a produção de pesquisas que tratem os diferentes idiomas como patrimônios culturais nacionais compartilhados com instituições religiosas e outras corporações transnacionais e suas possíveis implicações em estratégias políticas globais. A pesquisa apresentada revela,

⁴⁸ *Palestine's Constitution - Art. 1: Palestine is a part of the larger Arab world, and the Palestinian people are part of the Arab nation. Arab unity is an objective that the Palestinian people shall work to achieve.*

ainda que rapidamente, o deslocamento de discursos de diferentes gêneros literários para a literatura constitucional; justamente para provocar o desenvolvimento de pesquisas complementares que analisem a dialética das mudanças de valores culturais e seus processos de legitimação na sociedade civil.

A constituição é a literatura jurídica suprema do contrato público de uma nação. É necessário que a pesquisa sobre as leis constitucionais de diferentes países considerem a evolução histórica, etnográfica e geopolítica de cada um deles. A apresentação de informações etnográficas regionais é importante para não incorrer no risco de uma análise superficial com comparações simplistas entre leis aparentemente semelhantes, de diferentes países; que viria empobrecer o estudo das manifestações regionais, da aplicação das leis constitucionais em diferentes países e de seus reflexos internacionais.

Esta pesquisa apresentou a separação entre religião e estado e inclusão de conceitos de igualdade de gêneros na constituição italiana e na constituição argentina. Sugere-se, ao final, que se reflita melhor sobre a dialética possível nas ressignificações de diferentes conceitos e identidades, civis e religiosas, usados para discriminar e criminalizar *o outro* nos mais variados conflitos culturais, religiosos e políticos.

Os Estados Pontifícios que se estendiam por uma grande região da Península Itálica (entre 756 d.C. e 1860) foram absorvidos pelo Reino da Itália (entre 1861 e 1946). Em 22 de dezembro de 1947, foi promulgada a constituição italiana. Esta define os limites de interação política e inclusão geográfica do Vaticano na Itália. O artigo 19 (que aborda a liberdade religiosa) e o artigo 21 (que trata da liberdade de expressão) repetem a preocupação moral com "bons costumes"; portanto, defende o julgamento e a penalização de manifestações que supostamente ofendam valores associados à "moral pública italiana".

A Constituição da República Italiana garante direitos exclusivos para a inclusão de pessoas com necessidades especiais e gestantes, além da igualdade de direitos civis, quanto ao de gênero, no trabalho e na formação da unidade familiar. Garante também a responsabilidade dos pais pelos filhos dentro e fora do casamento, rompendo o paradigma moral cristão que discrimina oficialmente o filho "ilegítimo".

O artigo 2⁴⁹ da Constituição da Nação Argentina garante direitos civis igualitários, apesar de declarar que o seu governo federal é católico apostólico romano. O núcleo da economia argentina situa-se na Cidade Autônoma de Buenos Aires, que é considerada o centro cultural dos países hispânicos sul-americanos. As leis constitucionais argentinas revelam um país inclusivo à regularização de estrangeiros e garante direitos exclusivos a minorias.

Edward Said, autor de *Orientalismo: o Oriente como uma invenção do Ocidente*, contribui para o pensamento contemporâneo humanista, expondo os mecanismos simbólicos da construção de identidades do "outro". Said acusa a construção da identidade do oriental como o "outro", na literatura ocidental, fundamentada em preconceitos cristãos, por exemplo, sem conhecer concretamente os muçulmanos. O oriental é o "outro", o "temido", o "perigoso", o "alvo de dominação". Said repete a análise desse padrão em

⁴⁹ *Constitución de la Nación Argentina - Art. 2: El Gobierno Federal sostiene el culto católico apostólico romano.*

séries televisivas, citando referências à "violência muçulmana", contraposta à "democracia e o humanitarismo ocidental", o que justificaria as atrocidades cometidas pelos países ocidentais contra os países islâmicos.

O já falecido professor Edward Said, natural de Jerusalém e de origem palestina, não apresenta a construção do "outro" na fonte original dos preceitos corânicos e na extensa literatura e mídia islâmica. A literatura árabe é repleta de obras que, além de colocar diferentes movimentos islâmicos uns contra outros, une-os para atacar o "outro" (o não muçulmano); os israelenses, então, representam os colonizadores ocidentais, brutais, contra vítimas palestinas, segundo ele descritas – preconceituosamente - como terroristas e moralmente inferiores, em cada dramático episódio do conflito israelense-palestino.

Já o historiador judeu Shlomo Sand, da Universidade de Tel Aviv, publicou um livro polêmico que questiona a invenção do povo judeu; um segundo livro trata da invenção da Terra de Israel, que deverá ser seguido por um terceiro, sobre a invenção dos judeus seculares. Shlomo Sand critica a criação de mitos nacionalistas basicamente semelhantes em todas as nações. E relembra a incerteza sobre quais territórios realmente constituem a "Terra de Israel". Hoje existe um Estado de Israel, reconhecido internacionalmente e com fronteiras definidas em 1948 e em 1967, e existe a "Terra de Israel", descrita na literatura bíblica, cujas fronteiras incluem toda a Cisjordânia ou mesmo toda a Jordânia. Para muitos, inclui parte da Turquia, Síria e Iraque, pois Deus prometeu a Abraão e aos seus descendentes "esta terra, desde o rio no Egito até o Eufrates"⁵⁰.

A pesquisa sobre o conflito israelense-palestino não deve se reduzir à reflexão sobre a globalização, mobilidade e movimentos internacionais de doutrinas de líderes carismáticos e profetas, "que fornecem os princípios da visão do mundo e da conduta na vida" (BOURDIEU, 1992: 92-93). Assim como o sagrado, o pensamento mágico deve ser investigado com cautela. Pierucci acreditava que vivenciamos mais um afloramento do *magismo* e do *pensamento mágico*, utilitarista e de ação imediata, do que propriamente um retorno do sagrado (PIERUCCI, 2001).

Os princípios religiosos presentes nas leis constitucionais islâmicas ou de Israel não representam o retorno ao sagrado. A imposição dos preceitos religiosos, ou a soberania de quaisquer autoridades religiosas, no paradigma legislativo nacional, são fenômenos utilitaristas encobertos pela aura do simbolismo do sagrado contra o profano, atendendo a interesses políticos de processos de secularização da nossa época.

Fontes

CONSTITUTE: *The world's constitutions to read, search and compare*. Disponível em: <https://www.constituteproject.org>
https://www.constituteproject.org/constitution/Italy_2012.pdf?lang=en

⁵⁰ Bíblia Sagrada Online - Antigo Testamento em Josué 1:4 - "Seu Território se estenderá do deserto ao Líbano, e do grande rio, o Eufrates, toda a terra dos hititas até o mar Grande, no oeste." https://www.bibliaon.com/versiculo/josue_1_4/

https://www.constituteproject.org/constitution/Argentina_1994.pdf?lang=en

https://www.constituteproject.org/constitution/Palestine_2005.pdf?lang=en

https://www.constituteproject.org/constitution/Israel_2013.pdf?lang=en

CONSTITUIÇÃO DE ISRAEL

<http://www.iataskforce.org/sites/default/files/resource/resource-1622.pdf>

<http://knesset.gov.il/constitution/kit.pdf>

Como citar este capítulo:

GUERTZENSTEIN, Daniela Susana Segre. Religião e gênero em textos constitucionais: Itália, Argentina, Palestina e Israel. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 135-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

A mitopoiesis rosiana em “A benfazeja”

Edna CALOBREZI¹

Resumo: Em muitos contos rosianos, há estruturas míticas subjacentes, revestidas da palavra, como suporte de sua função em cada narrativa. Embora outros escritores tenham se utilizado do mito, Guimarães Rosa emprega-o de modo singular. O objetivo deste artigo é tratar desta singularidade, destacando, como exemplo, o conto “A Benfazeja” (Primeiras estórias), com base em teorias sobre o mito de Mircea Eliade (1972), Lévi-Strauss (1978) e Freud (1980), principalmente; e noções do método de Wladimir Ja Propp (1984), relacionando-o à estrutura mítica e ao diagrama da fábula, para compreender como se dá a articulação do mito nos escritos. A linha desta pesquisa é a Semiótica textual; sua justificativa é detectar a camada mítica no conto rosiano, e como a palavra criadora colabora em sua (des)construção. Rosa emprega o mito de forma crítica, altera sua estrutura e questiona-o. Problematisa a visão maniqueísta do mundo, visando obter a superação das polaridades pré-estabelecidas, mantendo diálogos com polos antagônicos e esferas ilógicas e, conseqüentemente, leva à reflexão de certas dicotomias: Bem/Mal, Certo/Errado, Real/Irreal, Belo/Feio, Normal/Anormal; pondo em dúvida dogmas, muitas vezes, fundantes de nossa cultura, o que sugere que a verdade nem sempre se encontra na realidade imposta ao homem.

Palavras-chave: Guimarães Rosa, linguagem, mito, questionamento, (des)construção.

Introdução

Este trabalho consiste em focar e aproximar dois grandes temas igualmente apaixonantes e labirínticos: o mito e a literatura rosiana. Revestido de atualidade constante, por sua importância decisiva na evolução da vida humana, desde seus primórdios até hoje, o mito – considerado colaborador na fundação do ser e do homem – mantém-se no centro dos interesses de estudiosos de todos os tempos. Em nosso século, ao termo *mito* são atribuídos diferentes sentidos, tais como: ilusão, credence, falsidade, convenção, expressão dogmática de valores sociais, mas, apesar das divergências quanto à definição, “o mito se tornou um dos conceitos centrais da sociologia e da teoria da cultura do século XX” (MIELIETINSKI, p.30, 1987).

Estudar o mito é mergulhar nas águas misteriosas dos *começos*, deslizar pelo mundo do sonho, da fantasia, da imaginação criadora... sair da contemporaneidade e ingressar num tempo imemorial e eterno; partir em busca das origens do ser, e das coisas... encontrar nossas raízes ancestrais e, portanto, a nós mesmos. Retirar o espesso envoltório encobridor da realidade e entrar em contato com o Oculto, o *trans-real*, o além de tudo, e comungar com deuses e heróis, cujos vestígios, de alguma forma, ainda cultuamos.

Penetrar na obra de Guimarães Rosa, implica render-se a idêntico fascínio, arrebatados que somos pelo mistério que os textos segregam. O autor anseia conhecer o *trans-oculto*, *re-velar a verdade verdadeira... o quem das coisas* - que Cara-de-Bronze manda o vaqueiro Grivo buscar (ROSA, 1976) – preocupações metafísicas latentes e/ou transparentes em seus escritos. E, nada mais propício e eficaz que o mito para responder a tais exigências.

¹ Doutora pelo Programa de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo (USP). Docente pela Universidade Paulista. E-mail: edna.tarabori@terra.com.br.

Aproximar-se do mito do escritor mineiro não se trata de empreendimento insólito. É amplamente reconhecido e explorado que este sempre esteve presente em suas produções, variando quanto ao tratamento recebido, especialmente na via temática: o tema do destino em “O burrinho pedrês”, “A hora e a vez de Augusto Matraga” e “Corpo fechado” (*Sagarana*); “Cara-de-bronze” (*Corpo de baile*), em que a personagem é associada à divindade e *Grande sertão: veredas*, no qual vários mitos são apontados por Xisto (1983), como a presença do mito do encontro (de luta e pacto) do homem com o espírito Mal, do Anjo (Diadorim), dos universos desconhecidos (o sertão), do indivíduo marginalizado (o jagunço) e da poesia. Todavia, o uso da *estrutura mítica* não ocorre com tal prodigalidade. Nossa abordagem centraliza-se em como a estrutura do mito se articula no conto “A Benfazeja” (*Primeiras estórias*) e o que decorre disso.

Cumpramos ressaltar que, em Guimarães Rosa, nada é definitivo e muito menos é possível se obter *modelos* para classificar sua produção. Este ensaio é apenas mais uma penetração nos enigmáticos meandros do universo do escritor e, embora a ênfase recaia na construção estrutural da narrativa, a significação do texto será constantemente enfocada, pois vale lembrar que o mito é primeiramente constituído pela palavra.

Em Guimarães Rosa, a palavra assume a função do mito: cria realidades, concretizando o imaginário a partir do ser nomeado. É sabido que nas cosmogonias dos povos antigos (como os vedas e os hebreus) dar nome aos seres expressava a compreensão e/ou restituição de sua verdadeira natureza, e era considerado um ato criador. Assim, palavra rosiana recupera o poder do discurso pelo qual nomear equivalia a criar. E para Rosa, “é mediante a criação da linguagem que o poeta renova o mundo” (COUTINHO, 1983, p.207).

Utilizaremos o método de Vladimir Ja Propp (1984), sem reduzir o conto a fórmulas, nem utilizar integralmente seu sistema de transcrição. Apreenderemos somente seu modo global de classificação para analisar o Enunciado do texto (composição do enredo, diagrama da fábula e outros elementos significativos, relacionando-os à estrutura mítica), buscando encontrar, senão estruturas míticas completas, fragmentos ou esboços das mesmas, ou ainda, sua desconstrução; desse modo, tatear a camada mítica que subjaz à construção do conto, numa tentativa de perceber se o autor lança mão do mito - ou mais propriamente de sua armadura - como mais uma via para atingir novos âmbitos de conhecimento da realidade.

Para justificarmos o método proppiano, utilizado nesta análise, cumpre realçar a ligação existente entre os contos de fadas e o mito. Em seu livro *Morfologia do conto maravilhoso*, Propp faz um estudo da narrativa fantástica, baseando-se nos contos de fadas russos, e obtém um diagrama geral da estrutura da fábula. Segundo o autor, o conto de fada reduzido à sua base morfológica é comparável ao mito; Propp também acredita que o mito é a “gênese do conto” e prova que o conto e o mito apresentam a mesma essência mítica, a qual no conto é transformada, dissociada de seus rituais e reinterpretada.

Assim, o diagrama da estrutura da fábula do conto é semelhante à estrutura do mito. O autor assegura que “(...) uma série de mitos antigos deixa entrever uma construção similar, e de que certos mitos apresentam essa construção de uma forma extraordinariamente pura. São ao que parece a fonte que deu origem ao conto.” (PROPP, 1984, p.93)

A íntima relação entre o mito, a arte e a gênese da literatura têm sido abordada por muitos estudiosos como Lévi-Strauss, Susanne Langer, Jan de Vrye. Não é nosso objetivo precisar se foi o mito que originou a literatura e vice-versa; interessa-nos tão somente, a semelhança dos elementos constituintes do mito e do conto de fada. Sendo assim, registramos a posição de Jan de Vries (*apud* ELIADE, 1972) pesquisador das relações entre os contos populares, a saga e os mitos, que admite a existência de uma estrutura comum entre o mito e o conto de fada.

1. Mito: substrato da Arte e da Literatura

A imbricação mito/arte evidencia-se desde o início da civilização, influenciando e traçando os rumos do homem e da arte: “Das cavernas paleolíticas aos tempos modernos, os mitos têm sido inspiradores de maravilhas artísticas e dos mais belos poemas, tragédias e lendas.” (LAMAS, 1972, p. 12) essa relação fundamenta-se, inegavelmente, conforme a concepção de mundo de cada época.

Freud, Adler, Jung e seus adeptos encontram na fantasia humana imagens ou motivos presentes no mito e no conto maravilhoso. Freud (1980) fala de *mitos endopsíquicos* (gerados pelo nosso mecanismo psíquico) como a imortalidade, a vida após a morte, uma ampla *psicomitologia*.

A literatura está impregnada de comportamentos míticos, afirma Eliade (1972), como a saga do herói-redentor, as lutas do Bem contra o Mal, a vitória do Justo, no eterno *re-começar*, a fuga para um tempo imaginário, governado por deuses ou pelo destino, enigmas e tarefas impossíveis

A relação entre mito e literatura nas obras rosianas reflete o panorama do século XX, época conturbada por uma crise de valores do homem, da arte e da linguagem que expressará essa arte. A noção de racionalidade será questionada e a arte refletirá esse fato, podendo-se admitir, segundo Covizzi (1973) a “institucionalização da irracionalidade”, num elevado nível de estranheza: o insólito, o mágico, o fantástico, o absurdo, o misterioso, o sobrenatural, o irreal e o *supra-real*. O pensamento discursivo-linear não será mais aceito em arte, a ideia de princípio, meio e fim perderá para a simultaneidade e a interpenetração.

O ato de narrar volta à fonte de atividade da narrativa e a experimentação dá-se em todos os sentidos. Trata-se de uma literatura que admite a coexistência de elementos opostos (o sim e o não... o bem e o mal...), instaurando a ambiguidade e questionando as convenções, inclusive recursos narrativos e estilísticos. (COVIZZI, 1973).

Esse repúdio aos cânones artísticos e às convenções questiona os limites entre a *verdade* do que se denomina *realidade* e atesta que obras, como a do escritor mineiro, apoiam esse universo caótico contemporâneo do ponto de vista da representação, especialmente a estrutural do mundo. Em seus textos, é fundamental a preocupação com o desvendamento do aparente em todos os níveis, desde a linguagem até a ontologia do ser; assim, sua obra questiona de dogmas a superstições populares; sua via de expressão e a si própria e o autor cita Tolstói, em *Tutaméia* (ROSA, 1968, p.164): *Se descrever o mundo tal qual é, não*

haverá em tuas palavras senão muitas mentiras e nenhuma verdade. Nesta esteira, seus escritos refletem contrastes e contradições do mundo, não com acento pessimista, mas num eterno propósito de captar o *supra-senso* que compensa a falta de lógica e o absurdo da vida humana.

Quanto à matéria da narrativa, vai buscá-la no primitivo, no elementar. O mítico, o anedótico, o folclórico (causos, lendas e provérbios) são constantes em seus escritos, mas sempre recriados, reconstruídos via desmontável linguística. A matéria mítica é desmontada e retrabalhada, além do que Fé e Razão lutam tenazmente entre si, urdindo a construção do mistério e do (im)previsível. pois sua visão de mundo o exige: *Meu duvidar é da realidade sensível aparente – talvez só um escamoteio das percepções.* (ROSA,1968, p.149). Inúmeros são os escritos rosianos embasados pela camada mítica e, não obstante vistos sob os mais variados enfoques, contêm sempre um traço em comum: *a instauração do questionamento da verdade oculta que rege o universo, conforme veremos em “A Benfazeja”.*

2. Penetrando na estória

A estória se inicia em uma Situação de Desequilíbrio, com um comentário (ou admoestação) do narrador ao povo da região, interpelando-os acerca dos fatos que se sucederam, relacionados a uma pobre mulher, Mula-Marmela. Todos temiam dois homens muito perversos: Mumbungo (marido de Mula-Marmela) e Retrupé (enteado dela). Ambos morrem misteriosamente, e dizem que ela é a responsável pelas mortes. O narrador insinua que Mula-Marmela os matara pelo bem da coletividade, mas quando tudo acabou, praticamente a expulsaram dali. E ela parte, livrando-os do mal. Mesmo assim, o Equilíbrio Final é aparente, pois ainda no Desfecho, o narrador insiste em interpelar a todos quanto à atitude injusta que tiveram para com a mulher.

Com base nas pesquisas e diagramas de Propp, verifica-se um suporte estrutural mítico imbricado ao enredo; entretanto, vamos recorrer apenas a alguns elementos da teoria proppiana, uma vez que o esquema apresentado pelo autor é vasto e bastante diversificado, possuindo uma enorme classificação numérica e alfabética, pois tenta abranger todos os contos maravilhosos. A nós interessará exclusivamente os aspectos que podem ser relacionados ao conto em análise, obedecendo, inclusive, numeração nossa, tais como: (I) Situação Inicial; (II) Dano (Carência) / Reparação; (III) Proibição / Transgressão; (IV) Combate (Provas, Enigmas) / Vitória; (V) Objeto mágico (recepção/ doador); (VI) Mediação (pedido de socorro ao herói); (VII) Reação do herói; (VIII) Reconhecimento do herói. É fundamental esclarecer que não obedeceremos com rigor à ordem desta sequência, uma vez que seus elementos nem sempre aparecem clara e linearmente nos textos rosianos., e sim, de forma implícita.

Propp estuda os contos a partir das **funções** das personagens (*função* é o procedimento da personagem relevante para o desenvolvimento da ação), das **motivações**, razões e objetivos que levam as personagens a agir; dos **atributos** das personagens (nome, idade, sexo, situação, *habitat*, etc.) e das **orações**

que compõem o enredo e que possibilitam estudar as funções das personagens – categorias que empregaremos oportunamente.

Apoiados no esquema proppiano, temos:

(i) – **Sequência Narrativa**: O questionamento do narrador / O temor dos habitantes em relação a Mumbungo (marido de Mula-Marmela) e Retrupé (enteado dela) → o Mal

(ii) – **Dano/Carência** → Libertar o lugarejo do Mal

(iii) – **Proibição/Transgressão** / e (IV) – **Provas/Enigmas**

- Mula-Marmela matou Mumbungo / Mula-Marmela cegou Retrupé / e matou Retrupé

Curiosamente, os fatos acima (III) podem ser enquadrados como **Proibição**, uma vez que infringem a ordem social, como **Provas**, pois são eles que ao mesmo tempo conferem à Mula-Marmela a posição de *herói libertador* e, **Enigmas** para a comunidade, que não tem certeza da verdadeira intenção ou da autoria das mortes.

(iv) – **Equilíbrio Final** (aparente) / Epílogo

- Acabou o Mal / Mula-Marmela parte / Mula-Marmela carrega um cão morto

- Situação de Desequilíbrio / Aparentemente o Mal foi eliminado

- O questionamento das atitudes do povo feito pelo narrador gera dúvidas e a impressão de que o Mal permanece neles.

Neste conto, a (V) **Mediação** do herói é feita sem que nada lhe seja explicitamente pedido. Como parece característico das personagens rosianas nos contos em que aparece a estrutura mítica, o (VI) **Objeto Mágico** não é algo concreto. Estaria ele na própria Mula-Marmela, em seu instinto ou vivência? Ou o mistério criado em torno da mulher e a ignorância do povo também poderiam atuar como “meio mágico”?

A **Reação do herói** (VII) compreenderia seu espírito de doação ao próximo, dispondo-se ajudá-los, mesmo sem que peçam e nada pedindo em troca. Não ocorre o (VIII) **Reconhecimento do herói**, suas ações (Provas vencidas) são consideradas “transgressões”. Ninguém procura esclarecer a verdade e compreender a mulher. Somente por meio das interpelações do narrador que ela é percebida como *benfeitora*.

Mula-Marmela parece ter sido incumbida de uma “missão” (**Funções e Motivos**), ou como entender que uma mulher magra e desarmada, poderia contra dois homens que de tão ferozes, apavoravam o povoado?

Os **Pedidos de Socorro** da comunidade chegam-lhe silenciosamente, por uma estranha percepção ou grande dose de altruísmo. Este conto, como em outros - *A menina de lá, Um moço muito branco* - (ROSA, 1985) apresenta a *saga do herói-redentor*. Mula-Marmela resgata o lugarejo do Mal que os oprime, sem se importar com as consequências de seu gesto para si própria: a solidão absoluta, o desprezo e a incompreensão, típicos da ingratidão humana – mas contrários ao procedimento mítico: “Dizem-na maldita: será”; e? (ROSA, 1985 p.113).

Mula-Marmela é o oposto do herói tradicional; veste-se de andrajos, convive com o Mal (o esposo e o enteado) compreende-os, ama-os e por isso é tão malvista. Vive e age diferentemente dos “padrões positivos” da sociedade; mata, cega e mata novamente. Faz o que todos desejariam fazer (acabar com o Mal), porém, não reconhecem em seus atos um bem para a coletividade.

Pode-se crer que seu altruísmo ultrapasse seu amor pela família? Sua “missão” ou “Fado” a impeliria a agir assim, insinua o narrador.

A mulher tinha que matar, tinha de cumprir por suas mãos o necessário bem de todos, só ela mesma poderia ser a executora da obra altíssima, que todos nem ousavam conceber, mas que, em seus escondidos corações imploravam. Só ela mesmo, a Marmela, que viera ao mundo com uma sina presa de amar aquele homem, e ser amada dele, e juntos enviado. (ROSA, 1985 p.112)

Neste sentido, poderíamos acreditar num “pandeterminismo”, característico da narrativa fantástica, em que nada acontece por acaso, e Mula-Marmela estaria à mercê de seu destino. “Mas vocês não podem gostar dela, nem sequer sua proximidade tolerem, porque não sabem que uma sina forçosa demais apartou-a de todos, soltou-a.” (ROSA, 1985, p.113).

Seu modo de vida era discreto, parecia não querer incomodar ninguém, ou se fazer notar; como não soubessem sobre sua vida, o povo conjecturava mistérios. Mas o narrador, por meio de suas interrogações, questionava a opinião deles. O grupo vê apenas *o que quer ver*: o seu exterior e nele seus traços negativos; o narrador vê (o que eles ignoram) seu interior, seu lado positivo.

2.1 Atributos das personagens

A caracterização das personagens é uma grande aliada para justificar a trama, enredo ou narrativa rosiana (MACHADO, 1976) e dentro deste processo de caracterização, o nome representa papel fundamental. Neste conto, há completa ausência de nomes próprios, como se os moradores do lugarejo manifestassem a mesma opinião, pensassem de modo similar, despersonalizados.

Quando o autor escolhe um apelido para a personagem, este evidenciará sua adequação a quem o recebe, acentuando o(s) aspecto(s) marcante(s) do que deseja enfatizar e que poderá conduzir a narrativa. Logo, a escolha do epíteto Mula-Marmela para designar a personagem central certamente não foi arbitrária. “Soubessem-lhe ao menos o nome. Não (...) Chamavam-na de a *Mula-Marmela*, somente, a abominada”. (ROSA, 1985, p.113). Além disso,

O não ter nome já pesa sobre este personagem como indício de maldição. Ser chamada de a Mula-Marmela situa-o ainda mais aquém da figura humana, se atentarmos para a referência ao animal meio desprezado que é a mula, ou à adenite inguinal, expressa popularmente por esta forma (o que estaria de acordo com sua descrição: malandraja, a malacafar, suja de si). (SANTOS 1971, p.99)

Atribuindo este apelido à mulher, a comunidade estaria ignorando sua condição humana, negando-lhe um nome (como a Mumbungo e Retrupé – repetidamente comparados a *cães*); coincidentemente, a mula é um ser estéril, como a personagem e que este termo apresenta sentido pejorativo, quando aplicado a pessoas. Assim, estão mostrando o desprezo que sentem por ela e classificando-a como um animal; (associam-na inclusive à *loba*). “Lé e cré, pelas oras voltas, que tal, que tal, *loba* e *cão*”- (o exemplo se refere a Mula-Marmela e Retrupé) - (ROSA, 1985, p.115). Até o narrador a animaliza, referindo-se ao “seu andar em ponta, em sestro de égua solitária”. (ROSA, 1985, p.113)

Por sua vez, *marmela* é uma hibridização da pereira com o marmeleiro (SILVA, 1948); portanto, seu nome é híbrido como sua figura meio animalesca. Desse modo, nota-se que o apelido *Mula-Marmela* mantém fortes ligações com a personagem e seu destino, e ainda colabora com a geração do texto, notadamente usual em Guimarães Rosa:

O que nos revela uma análise da escrita rosiana é que, no enquadramento de seu texto, no trabalho ativo da escrita, o Nome próprio (particularmente, o dos personagens) guarda dentro si, sob um aspecto latente, uma profusão de semas que vão se manifestando aqui e ali através do texto. Neste processo, como foi amplamente demonstrado, o Nome se desintegra em pequenas unidades (ou a suas múltiplas cominações), formam-se as frases do texto, cristaliza-se a escrita, desenvolve-se a narrativa. (MACHADO, 1976, p.195)

Examinando as letras constituintes do nome Mula-Marmela, percebemos que forma a palavra *mal* que o leitor é obrigado a ver na tessitura de todo o texto, isolado ou compondo sintagmas: Isso nos leva a crer que o próprio texto norteia a leitura e sugere o que deve ser desvendado. Esse fator é significativo, devido à ambiguidade que instaura: o narrador insiste em apontar o lado bom da mulher, mas o texto conduz a outra direção. Alguns exemplos:

a) Referentes à Mula-Marmela:

A mulher *mal*andraja, a *mal*acafar... (ROSA, 1985, p.113)

Mas quando ela matou o marido... todos aqui respiraram (...) o *mal* se vazara. (ROSA, 1985, p.116)

...olha para as casas com olhos simples, livres do *mal*diçoamento (...) Dizem-*mal*dita ... (ROSA, 1985, p.117)

b) Referentes a Retrupé:

O homem *mal*igno com cara de matador de gente. (ROSA, 1985, p.114)

Seguia-a, enfim, perfidiado e remisso, *mal*-agradecido. (...) Seria ele uma *alma* (...) *mal*fadada (...) *mal*existente // *mal*doso (ROSA, 1985, p.115)

c) Referentes a Mumbungo:

Diziam-no *mal*tratado do miolo (...) sua *mal*igna índole (...) adoeceu *mal* (...) lançou o último *mau* suspiro... (ROSA, 1985, p.115)

Re- inventando a palavra, remotivando os provérbios e frases feitas, recupera a magia original da palavra. “Para Guimarães Rosa, é mediante a criação da linguagem (...) que o poeta renova o mundo”, como o rito renova o mito. (COUTINHO, 1983, p. 207)

Através do *rito*, revive-se o mito; em Guimarães Rosa, o *rito* é representado pela linguagem. Seu processo criador – as rupturas, os paradoxos, as antíteses, o acaso – produz uma narrativa ritual, uma escritura mítica, no sentido de que sua linguagem *re-trabalhada* objetiva instituir um (outro) universo, diferente do ordinário: tudo tem novo quando a linguagem transpõe a aparência. (COVIZZI, 1973).

Note-se que o não entendimento entre Mula Marmela e a comunidade espelha-se também na linguagem, cuja sintaxe alterada produz frases tortuosas, incrementadas por negações duplas, antíteses,

neologismos que obscurecem ainda mais o sentido, dificultando a penetração naquele universo peculiar. Eis um dos inúmeros exemplos:

Matou o marido, e, depois, própria temeu, forte demais, o pavor que lhe refluía, caída, dado ataque, quase fria de assombro e estupefazerimento, com o cachorro a uivar. E ela, então, não riu. Vocês os que não a ouviram não rir, nem suportam se lembrar direito do delirido daquela risada. (ROSA, 1985, p.116)

Neste trecho, além da ruptura sintática, há os neologismos *estupefazerimento* e *delirido*. O primeiro devido à sua colocação contextual e ao sufixo “mento”, evoca a ideia de aborrecimento, constrangimento, sugerindo um sentido de *espanto constrangido*. Por sua vez, *delirido* leva a um território ainda mais ambíguo, pois tanto pode ser derivado do verbo *deler* (= esvanecer), como de *delirir* (= ficar fora de si). Aliás, *delirido* contém os fonemas de *delírio* (= desvairamento); e também de *rido* (de *rir/risada*).

Além da recuperação do som e do sentido, acentua-se, inclusive, o aspecto lúdico, na aliteração do fonema /d/: “(...) nem suportam se lembrar **direito do delirido daquela risada.**”

Ou ainda, pode significar uma associação entre *delírio* e *ruído*, trazendo a função de dois atributos (RÓNAI, 1972); de qualquer forma, o jogo enigmático continua.

E o ludismo verbal persiste, agora provocando dubiedade de sentido através do jogo com a palavra *não*: “Vocês os que não a ouviram não rir...”. O narrador afirma que ela não riu, entretanto, a dupla negativa (*não a ouviram não*) tem a função de afirmação. Logo, a afirmação nega e a negativa afirma. Porém a perplexidade surge com a nova declaração: “nem suportam se lembrar direito do delirido daquela risada”, desconcerta o leitor.

A linguagem ainda colabora para realçar o clima misterioso circundando os acontecimentos, sugerindo não só dúvidas sobre a verdade dos fatos, mas vai mais além: traz uma reflexão sobre os enigmas da vida. O significado está encoberto, o significante parece não querer ou *não poder* revelá-lo:

Vocês todos nunca suspeitaram que ela pudesse arcar-se no mais fechado extremo, nos domínios do demasiado? (...) as sombras carecem de qualquer conta ou relevo (...) Em volta de nós o que há é a sombra mais fechada – coisas gerais. (ROSA, 1985, 113 – 116).

A linguagem do conto aponta para o indizível, sugerindo uma visão das essências (como o mito), suscitando um plano que transcende o ordinário:

Soubessem, porém, nem de nada. A gente é portador. (...) A cor do carvão é um mistério; a gente pensa que ele é preto ou branco. (...) A luz é para todos; as escuridões é que são apartadas e diversas. (...) Porém, isto nunca mais repitam, não me digam: do lobo a pele; e olhe lá! Há sobrepesos, que se levam, outros e são a vida. (...) (ROSA, 1985, 116ss)

O não-senso presente nos dois exemplos acima, apontam para o mistério das coisas. A ideia de sombra, de que há algo secreto na realidade visível é várias vezes reiterada. É das sombras do desconhecido, do medo, da incompreensão que nasce o mito.

O ilógico, as aliterações, as palavras com o sentido revitalizado, todos esses elementos compõem um sentido conotativo para o texto, aproximando-o do poético, e ao mesmo tempo, esse tratamento linguístico

desperta no leitor uma atitude reflexiva dos temas que sugere, pois, “A estranheza das construções fere a sua percepção, e força-o a refletir sobre o significado delas. E ao fazê-la, ele é levado a enxergar para além do puro aspecto denotativo da expressão” (COUTINHO, 1983, p.206).

Assim, nota-se que pelo uso da palavra, Guimarães Rosa, além de delinear o contexto sombrio da situação, dissemina o mal pelo texto, entretanto, sugere o bem, através dos questionamentos do narrador, construindo e desconstruindo o mito em torno de Mula-Marmela.

Guimarães Rosa estabelece uma linguagem coerente com a visão de mundo que apresenta; o mundo é um enigma e cada palavra precisa corresponder ao mistério que expressa. Mas esse mundo precisa ser resolvido pelo avesso, não pelas aparências, e para pureza primitiva das fontes da humanidade, daí em sua obra o irracional questionar o racional isso, volta à. (COVIZZI, 1973).

A escritura rosiana confirma o pensamento de Lèvi-Strauss (1967) que afirma que o mito desperta no homem primitivo pensamentos que desconhece: é um discurso que se deixa conhecer, preferencialmente, pela palavra. Vê o mito como um fenômeno de linguagem, enfatiza o caráter metafórico do pensamento mítico e relaciona o mito à linguagem verbal, transcendendo-a, pois expressa sentimentos fundamentais e comuns à humanidade.

Mula-Marmela é uma figura grotesca, vista pelo povo como má e criminosa cruel. Até aqui, temos um respaldo mítico coerente: um ser feio interna e externamente: fera e monstro. Todavia seus “atos maus” sugerem boas intenções, o que se constitui uma inversão do herói mítico tradicional: uma figura grotesca com bons sentimentos.

Contudo, o atributo mais importante conferido à Mula-Marmela encontra-se no título do conto: “A benfazeja” - qualificação que reafirma as ambiguidades textuais, permitindo que se questione a mulher, sua atuação, e também o julgamento do grupo.

3. Refletindo com Freud

Por todas as incertezas levantadas pelo narrador, a impressão que se tem é que se trata do que em psicanálise se chama de *projeção*, (FREUD, 1980) um mecanismo psíquico que consiste em deslocar a hostilidade inconsciente de determinado ato (no caso, os sentimentos maus e impulso negativo do povo em relação a Mumbungo e Retrupé) para o objeto de hostilidade (Mula-Marmela).

Trata-se de uma ambivalência emocional; *amor* (simpatia) pelo que a mulher fez e *ódio* (desprezo) pelo mesmo motivo. A hostilidade encobriria a simpatia por suas ações e o medo e a tentação de imitá-la. Logo, a rejeição à mulher era uma medida contra eles mesmos. Para justificar-se, ignoram suas qualidades e recusam-se a compreendê-la. Colocam-na ao lado do *Mal*: Mumbungo e Retrupé, e como nada podiam, contra eles, voltam toda sua ira contra ela.

Devido ao duplo assassinato, Mula-Marmela viola um tabu e quem viola um tabu também se torna tabu (FREUD, 1980), pois pode incentivar os outros a imitá-lo, portanto, deve ser evitado.

Se uma pessoa só consegue gratificar o desejo reprimido, o mesmo desejo está fadado a ser despertado em todos os outros membros da comunidade. A fim de sofrear a tentação, o transgressor invejado tem de ser despojado dos frutos de seu empreendimento e o castigo, não raramente, proporcionará àquele que o executam uma oportunidade de cometer o mesmo ultraje, sob a aparência de um ato de expiação. (FREUD, 1980, p.272)

Nesta perspectiva, Mula-Marmela torna-se, assim, perigosa para o grupo; é considerada *sacrílega*, porém na etimologia do termo temos **SCR**, que também comum a *sagrado*. Não obstante, mesmo com sua repulsa e ingratidão, o povo purga-se através dela. Inclusive em relação ao incesto, suposto pela comunidade, pois segundo Freud (*apud* LOWEN, 1981), todo ser humano em sua infância tem, de forma inconsciente, a fantasia de “matar” (simbolicamente) um dos pais a fim de relacionar-se incestuosamente com o outro – trata-se do famoso complexo de Édipo – desejo que normalmente reprime.

Sob esta ótica, Mula-Marmela estaria assumindo a *culpa trágica* e, à semelhança do herói trágico, ela tem que sofrer a punição (i) merecida. O povo (como o Coro da tragédia grega) a acompanha em sua partida, assistindo à sua expiação - que a torna miticamente redentora do lugar, pagando pelo crime comum a todos.

A mulher vai embora à espera de seu fim, como no mito de *Édipo-Rei*, quando Édipo, velho, cego e cansado deixa Colona. É provável que ela seja tão inocente quanto ele, vítima da vontade dos deuses, mas carrega a culpa de toda a coletividade. Assim, Mula-Marmela assume o papel de “bode expiatório” do povoado, confirma-o o narrador: “E ela ia se indo, amargã, sem ter de se despedir de ninguém, tropeçante e cansada. Sem lhe oferecer ao menos qualquer espontânea esmola, vocês a viram partir: o que figurava a expedição do bode – seu expiar”. (ROSA, 1985, p.121)

Em sua partida, Mula-Marmela encontra um cão morto, à saída da cidade, e o leva consigo, num gesto multissignificativo, insinuado pelo narrador como altruísta, para livrar a comunidade de um mal, ou sepultar o infeliz por pena, ou ainda, por carência de aconchego, mesmo de um animal em decomposição. Coincidência ou não, Mumbungo e Retrupé são comparados a cães em todo o texto; teria ela reconhecido no animal o mesmo desprezo e abandono que outrora os envolvera?

4. A proposta mítica rosiana

Outros componentes da narrativa colaboram para atestar a presença da estrutura mítica no texto. O tempo é cronológico com *flashback* e todo conto é baseado em lembranças, um passado presentificado, típico do mito; aqui o lembrar e o narrar assumem o estatuto do rito. O foco narrativo tem um papel determinante na trama. Além de manter um ritmo descansado (próprio das histórias contadas oralmente), trazendo a oralidade de “contador e causos”, chama a atenção de todos (inclusive do leitor), para refletirem sobre a severidade com que julgaram Mula-Marmela e a expulsaram dali.

O fio da narrativa é todo construído por perguntas do narrador - eu testemunha - mas que não é dali, *vê de fora* – monologa com o povo, censura-os, interpela-os quanto a versão dos fatos, critica-os porque foram eles mesmos que incentivaram o comportamento estranho da mulher, coloca tudo no limite do possível, da suposição. Atribui-lhe uma “sina”.

Ao criticar o povo, o narrador demonstra um saber diferente do deles, como se enxergasse os fatos por outro ângulo e percebesse o que na realidade eles pensavam e sentiam em relação aos atos de Mula-Marmela, mas não ousavam revelar nem a si mesmos.

Mas quando ela matou o marido, sem que se saiba a clara e externa razão, todos aqui respiraram e bendisseram a Deus. (...) Se eu disser o que sei e pensam, vocês inquietos se desgostarão. Nem consentam, talvez que eu explique, acabe. Vocês porém, fio que nem nunca lhe escutaram a voz – à surda. E vocês ainda podem culpar esta mulher a marmela, julgá-la, achá-la vituperável? (ROSA, 1985, p.119)

Essa insistência do narrador em censurar o julgamento que fizeram da mulher, ressalta a importância de seres marginais como ela, para garantir o equilíbrio social. Apenas ela poderia cometer os crimes que livraram o grupo, sem comprometer-lo; portanto, Mula-Marmela convinha a eles. Dessa forma, o discurso do narrador parece ambíguo. Estaria ele verdadeiramente preocupado com o destino da mulher, ou seu real interesse era o bem-estar da comunidade?

Resta lembrar que embora o narrador considere a estória verdadeira e recomende que a relatem à posteridade, atribuindo-lhe, assim, um caráter mítico, sua posição em primeira pessoa admite o questionamento da ocorrência em si.

A proposta mítica rosiana, via de regra, leva-nos a uma inversão da estrutura (e conteúdos) mítica (os). Na figura híbrida de Mula-Marmela, plena de ambiguidades, o autor elimina a categoria do sublime mítico. Seu aspecto grotesco e animalesco, a convivência com marginais e a suposta criminalidade distanciam-na dos padrões dos heróis míticos. O curioso é que seus atos mais indignos (os possíveis crimes) a resgatam, pois encobrem as verdadeiras intenções do feito.

Mula-Marmela contém em si, em termos freudianos, Eros (amor, vida) e Thánatos (ódio, morte), elementos permissivos e repressivos que Guimarães Rosa faz dialogar na narrativa. Como Diadorim e Hermógenes (*Grande sertão: veredas*) e Matraga (*Sagarana*), Mula-Marmela também encarna o Bem e o Mal. É neste aspecto que devemos interpretar a *missão* de Mula-Marmela? Vencer o Mal com o mal, para promover o Bem? Ou o mal de que se serve é tido como um bem para o grupo? Eis a questão suscitada pelo narrador.

Neste conto, Guimarães Rosa busca dinamizar as antinomias Belo/Feio, Bem/Mal, Amor/Ódio, Certo/Errado, Normal/Anormal, Permitido/Proibido, Aparente/Oculto, Divino/Demoníaco etc. Os limites são esvanecidos: Mula-Marmela não era o protótipo do mal, tampouco símbolo da santidade.

Assim, também o mito: “Nas origens, os opostos coincidiam, participando igualmente de plenitude do Ser. Os aspectos contrários que o Ser possibilita no mundo dos entes não impedem o encontro e a coincidência na Unidade originante.” (CRIPPA, 1975, p. 76)

A verdade é que essa neutralização dos contrários é uma preocupação constante na obra rosiana. Riobaldo (outro personagem ambivalente, jagunço e paladino em busca da justiça) em sua sabedoria de sertanejo, já percebera que não existe absolutização em termos de bondade e maldade: “Quase todo o mais grave criminoso feroz, sempre é muito bom marido, bom filho, bom pai e é bom-amigo-de-seus-amigos!” (ROSA, 1984, p. 11).

O mesmo paradoxo parece constar em Mula-Marmela, onde o *amar* tem que dialogar com seu oposto; e o *Bem* e o *Mal* comungam-se reciprocamente, reinscrevendo um novo modo de pensar certas regras sociais *tidas como invioláveis*. Rosa se utiliza do mito não como encobridor do real, mas algo que aponta esse real, almejando dessacralizar *pre-conceitos*; *re-cria* e desmonta o mito a fim de libertar consciências, numa tentativa de melhor entendimento do ser humano. Emprega o mito de forma crítica, não coibindo a liberdade de pensamento e, pela maneira ambígua como o enfoca, desautomatiza e leva à reflexão.

O mito, em síntese, é portador dos conceitos de valor, realidade e transcendência para o ser humano, que impõe valores axiológicos na cultura e na religião arcaicas; valores absolutos que se traduzem em modelos para a conduta humana. (ELIADE, 1972). Ao alterar a estrutura mítica, Rosa instiga a um questionamento das “verdades” do mito e, conseqüentemente, da conduta humana.

Considerações finais

O conto “A Benfazeja” oferece a possibilidade de demonstrarmos a estrutura mítica e a formação do mito, gerado pela comunidade, constituindo uma amostragem da elaboração e consolidação do mito a partir do imaginário coletivo. Apesar da estrutura mítica subjacente, o conto apresenta aspectos que contrariam os padrões míticos, e levam ao questionamento. A estória é contada em *flashback* por um narrador testemunha, em primeira pessoa, que questiona os fatos o tempo todo, suscitando dúvidas no leitor e nos habitantes do local. Esta dúvida contraria o comportamento mítico, pois o mito é a narrativa de uma criação, que os homens primitivos consideravam como *história verdadeira*, portanto, sagrada. (ELIADE, 1972), não admite contestação.

O que se nota é que a proposta mítica rosiana, neste conto, apresenta-nos um *mito às avessas*: uma criatura que zela por uma comunidade, sendo sua guardiã, sem nada pedir em troca, e não é por esta reconhecida, só recebendo desprezo e ingratidão. Mesmo não havendo provas, todos a julgam em suas consciências e a condenam implacavelmente, privando-a de qualquer defesa.

O único que demonstra entendê-la é o narrador, mas é “de fora” e, ao colocar a estória em primeira pessoa, o autor levanta a possibilidade de que tanto o povo, quanto o narrador estejam enganados. Em quem o leitor pode confiar?

Seria de fato, Mula-Marmela uma *enviada*, predestinada para guardar a cidade e assumir a culpa trágica de todos, atualizando mais uma vez o tema mítico do amor e morte enquanto redenção? Ou Mula-Marmela era apenas mais uma pobre criatura embrutecida pelos sofrimentos e que a solidão transformara em fria assassina? Ou quem sabe, nem fora ela a criminosa, mas alguém ignorado fosse o verdadeiro responsável pelos crimes?

O enigma não se esclarece. Todavia, a tenaz interpelação do narrador e a ambiguidade constante, lembra-nos que nas obras do escritor mineiro, o real e o imaginário se imbricam de tal forma que se torna difícil distingui-los no texto. Neste sentido, esta pesquisa vem comprovar que em Guimarães Rosa, a linguagem, a revitalização da palavra, colabora efetivamente com a estrutura narrativa na (des)construção do mito, tecendo dois discursos que apontam para o Mal (nas letras do nome de Mula-Marmela) e simultaneamente para o Bem, elucidado especialmente no título do conto. Desse modo, Guimarães Rosa ao desestruturar o discurso mítico, por si só, *inquestionável*, deixa a critério do leitor a possibilidade de escolha e julgamento.

Como citar este capítulo:

CALOBREZI, Edna. A mitopoiesis rosiana em “A benfazeja”. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 151-163. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

O funcionamento discursivo do *ethos* e do *pathos*

Eduardo Lopes PIRIS¹

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar de forma sintética os principais aspectos teóricos que mobilizei em minhas pesquisas sobre o *ethos* e o *pathos* na análise do discurso, considerando a articulação entre a retórica, a enunciação e o discurso. Em primeiro lugar, situo as figuras do orador e do ouvinte como sendo uma ilusão necessária à construção do sujeito discursivo, para, depois, enfatizar a questão da indissociabilidade entre o *ethos* e o *pathos* tanto na retórica quanto no discurso e, assim, poder pontuar as questões específicas dessas noções em seu processo de apropriação pela análise do discurso.

Palavras-chave: Argumentação; Discurso; Enunciação; Ethos; Pathos.

Introdução

Proponho apresentar aqui a reflexão que tenho desenvolvido nestes últimos anos sobre as noções de *ethos* e de *pathos*, pois, a despeito dos inúmeros trabalhos publicados sobre essa temática nas últimas duas décadas, creio que ainda é preciso insistir na discussão sobre alguns pontos centrais para a apropriação dessas duas noções originalmente retóricas no âmbito das contemporâneas teorias do discurso. De fato, quero colocar questões a quem se interessa pela pesquisa sobre o *ethos* e/ou o *pathos* no campo de investigação do discurso, pois se, apenas para nos fixar no *ethos*, conforme Aristóteles, “persuade-se pelo carácter [tradução portuguesa para a palavra grega *ethos*] quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé”, estamos diante da imagem do orador construída no e pelo “seu” discurso, ou seja, em termos discursivos, o que está em causa é a imagem do sujeito do discurso, independentemente do quadro teórico convocado pelo analista. A esse respeito, tenho colocado a seguinte questão: por que o analista do discurso recorre à noção de *ethos* para analisar a imagem do sujeito se as teorias discursivas² têm postulado suas próprias concepções de sujeito e operacionalizam procedimentos de análise da imagem e da representação do sujeito?

Primeiramente, devo ressaltar que a interface entre os estudos retórico-argumentativos e os estudos discursivos coloca problemas de ordem epistemológica, que, se negligenciados, podem resultar em incongruências teórico-analíticas contraproducentes, como, por exemplo, aproximações equivocadas entre as concepções de sujeito, de língua e de linguagem, distintamente presentes em cada uma dessas duas matrizes de pensamento sobre a linguagem, que se contrapõem. Apesar de parecer óbvio, é preciso pontuar que as teorias da argumentação e do discurso têm origem em diferentes tradições de pensamento sobre a linguagem e o sujeito, portanto não é coerente a tomada de conceitos, noções e termos de uma teoria pela outra, sem estabelecer, de um lado, o quadro teórico de base que orienta o trabalho de pesquisa e, de outro

¹ Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: elpiris@uesc.br.

² Irei me eximir de traçar um panorama geral das teorias discursivas, mas posso mencionar aqui os trabalhos de Volochinov/Bakhtin, Foucault, Derrida, Pêcheux, Angenot, Verón, Maingueneau, Charaudeau, Orlandi entre outros que foram e são muito representativos e produtivos no vasto campo de investigação do discurso.

lado, os aportes teóricos que serão tomados de empréstimo de outros quadros para complementar, enriquecer e desenvolver novas formulações teóricas e metodologias de análise. Entendo que essa deva ser uma precaução a se tomar quando a reflexão se envereda pelo campo da heterodoxia teórica e da pluralidade epistêmica.

Com essa ressalva inicial, pretendo preparar um terreno propício para circunscrever o que é da ordem do argumentativo - argumentos, provas retóricas, técnicas argumentativas etc. - ao que é da ordem do discursivo, ou seja, considerar, observar e explorar as dimensões sócio-histórica, ideológica e subjetiva da argumentação, tendo em vista que as atuais teorias do discurso - de certa forma, herdeiras da Retórica - constituem-se pela episteme de nosso tempo, tal como encontrada no pensamento dos mestres da suspeita Nietzsche, Marx e Freud.

Como não é possível considerar a argumentação alijada dos sujeitos que argumentam, ao assumir que a epistemologia contemporânea postula há algum tempo a concepção do sujeito descentrado, compreendo a argumentação enquanto prática social de linguagem que implica lugares sociais de fala, reprodução de argumentos e tomadas de posição ideológica e historicamente situadas, regras institucionais de enunciação de discursos, o que extrapola aquela representação de argumentação como um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte. Nesta perspectiva, o foco de nossa reflexão não está sobre a argumentação de um orador específico, mas sobre o sentido dos argumentos e das estratégias argumentativas na constituição de discursos produzidos e postos a circular em determinados contextos sócio-históricos, compreendendo aí de que modo as noções de *ethos* e de *pathos* se relacionam com um sujeito discursivo que, ao mesmo tempo interpelado pela ideologia e clivado entre o consciente e o inconsciente, projeta-se como orador e se responsabiliza pelo ato de argumentar.

1. Orador e ouvinte como ilusão necessária construtora do sujeito

Dentro das diversas linhas teóricas que têm orientado os estudos da argumentação em perspectiva discursiva, tenho proposto nos últimos anos uma abordagem materialista da argumentação no discurso, o que tem exigido situar, inicialmente, a relação entre ideologia e sujeito, ou pela própria necessidade de compreensão desses conceitos fundamentais, ou pela polêmica acerca de uma compreensão no mínimo equivocada do conceito de ideologia que insiste em circular em nossa área de Letras e Linguística (aliás, registro aqui que prefiro o termo Linguagem para designar nossa área de investigação).

Assim, comecemos nossa reflexão, destacando o seguinte pensamento de Michel Pêcheux, ao contrapor a concepção materialista e a concepção idealista de linguagem e sujeito: o erro central da visão idealista consiste em “[...] considerar as ideologias como *ideias* e não como *forças materiais* e [...] em conceber que elas [as ideologias] têm sua origem *nos sujeitos*, quando na verdade elas *constituem os*

indivíduos em sujeitos' [...]" (PÊCHEUX, 1997 [1975], p. 129). Uma representação de ideologia como conjunto de ideias, de fato, encontra guarida numa concepção idealista de linguagem e de sujeito, porque, ao negar que a ideologia afigura-se como uma força material histórica, ela negligencia que a ideologia é aquilo que transforma – pelo mecanismo de interpelação – meros indivíduos em sujeitos discursivos, ou seja, históricos e ideológicos: *grosso modo*, na visão materialista, não são as ideias de indivíduos ou sujeitos que constroem as ideologias, mas o contrário.

É importante ter em vista que a concepção idealista da linguagem é uma matriz epistemológica que há séculos postula essa visão de que o sujeito é a origem, ou seja, o centro a partir do qual o sentido surge e se organiza, ao passo que a concepção **não** idealista da linguagem - e, conseqüentemente, não subjetivista do sujeito - estabelece a ideia de um sujeito descentrado, um sujeito que não é a origem, o centro gerador e organizador do sentido, pois, em última instância, o sujeito também é sentido: sentido constituído pela ideologia por meio da linguagem. É por essa razão que volto a sublinhar que o estudo da argumentação que se fundamenta na tese não idealista da linguagem se distancia das perspectivas de estudo que tratam a argumentação como um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte.

Remontando às raízes idealistas da argumentação, podemos encontrar, por exemplo, tal concepção na seguinte explicação de Aristóteles sobre a diferença entre retórica e dialética:

[...] é igualmente evidente que quem melhor puder teorizar sobre as premissas – do que e como se produz um silogismo – também será o mais hábil em entimemas, porque sabe a que matérias se aplica o entimema e que diferenças este tem dos silogismos lógicos (ARISTÓTELES, 1998 [c. 330-326 a.C], p. 46).

E, igualmente, em Perelman e Olbrechts-Tyteca, ao tratar das premissas da argumentação:

O orador, utilizando as premissas que servirão de fundamento à sua construção, conta com a adesão de seus ouvintes às proposições iniciais, mas estes Iha podem recusar [...] (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996 [1958], p. 73).

Nesses dois fragmentos, podemos observar que o orador é aquele que **teoriza** sobre as premissas, **produz** um silogismo, **sabe aplicar** o entimema e **utiliza** as premissas, ou seja, na *Retórica* e no *Tratado da Argumentação*, o orador é o responsável e o centro organizador de todo o ato argumentativo, afigurando-se como a origem dos sentidos do que é proposto na argumentação. É nesse sentido que dizemos que esse modo de encarar o orador é o que Pêcheux chama de concepção idealista da linguagem e do sujeito.

Todavia, na perspectiva materialista do discurso, podemos pensar que, na argumentação, a defesa de uma tese em contraposição a outra(s) tese(s) corresponde a uma tomada de posição do sujeito numa filiação discursiva na qual seu discurso se inscreve, ressaltando que essa *“tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso [...]*" (PÊCHEUX, 1997 [1975], p. 171-172). Assim, de forma geral, não tratamos a tomada de posição do orador na defesa de uma

dada tese como um ato original em si, mas como a materialização da disputa entre discursos que coloca em circulação uma dada perspectiva como se fosse algo próprio, original e associado à imagem de um orador.

Em síntese, é nesse quadro teórico que concebemos o orador e o ouvinte (ou o auditório) como noções que reforçam a ilusão necessária de centralidade do sujeito e é desse modo que tomamos o *ethos* e o *pathos* de empréstimo da retórica e das teorias da argumentação como efeitos de sentido vinculados a um sujeito discursivo cindido e descentrado.

2. A indissociabilidade entre o *ethos* e o *pathos*

Antes de avançarmos sobre a perspectiva discursiva do *ethos* e do *pathos*, é preciso estabelecer, de início, a indissociabilidade entre essas duas noções retóricas tal como já fora fornecida por Aristóteles na seguinte passagem do Livro I da *Retórica*:

Três são as causas que tornam persuasivos os oradores e a sua importância é tal que por elas nos persuadimos, sem necessidade de demonstrações. São elas a prudência, a virtude e a benevolência (ARISTÓTELES, 1998 [c. 330-326 a.C.], p. 106).

Segundo Ekkehard Eggs (2005, p. 40), podemos entender que Aristóteles está se referindo a três razões que inspiram confiança no ouvinte: (i) a prudência (*phrónesis*) é revelada se os argumentos apresentados pelo orador são sábios e razoáveis, o que remete ao *logos*; (ii) a virtude (*areté*) se mostra quando o orador argumenta honesta e sinceramente, o que está ligado ao *ethos*; (iii) a benevolência (*eúnoia*) é observada se o orador se mostra solidário e amável com seus ouvintes, o que se associa ao *pathos*. Gilles Declercq (1992, p. 51), por sua vez, corrobora essa leitura ao afirmar que “o *ethos* se articula com o *pathos*, pois a representação das virtudes morais induz emoções no auditório”³.

Ilustremos isso, retomando um acontecimento que foi amplamente divulgado pela imprensa brasileira em 1997. Masataka Ota, um pai que teve seu filho de oito anos sequestrado e assassinado por três vigilantes de sua própria loja, passou a visitar os criminosos na prisão para conversar, saber como eles sentiam-se, levar-lhes alimentos, dar o seu perdão. Todas essas suas ações definem traços de caráter de um indivíduo que, ao conceder entrevistas às emissoras de televisão, às rádios e aos jornais, constitui-se, do ponto de vista discursivo, em um enunciador que tem como coenunciador o público desses veículos de comunicação. As virtudes morais apresentadas por esse enunciador são valorizadas positivamente pela sociedade brasileira, que compartilha valores cristãos tais como o amor ao próximo, a resignação e o perdão; no entanto, o contexto situacional lhe é tão adverso que tais atitudes sobrevalorizam seu caráter e, conseqüentemente, afeta a compreensão e o julgamento do público por causar emoção.

Nessa mesma linha de raciocínio, Meyer (2000, p. XLVII) contribui da seguinte forma:

³ Tradução nossa. No original: [...] l'*ethos* s'articule en effet au *pathos*, car la représentation des vertus morales induit des émotions chez l'auditoire.

As paixões são ao mesmo tempo modos de ser (que remetem ao *ethos* e determinam um caráter) e respostas a modos de ser (o ajustamento ao outro). Daí a impressão de que as paixões nada têm de interativo, sendo somente estados afetivos próprios da pessoa como tal. A confusão, porém, permanece.

A indissociabilidade entre *ethos* e *pathos* é reafirmada também por Ruth Amossy, no marco teórico da Argumentação no Discurso, ao convocar a necessidade da integração dessas noções retóricas pelos quadros teóricos das atuais disciplinas que se ocupam do discurso e da argumentação:

É nesse contexto, também, que é preciso retomar dois polos da retórica clássica, muitas vezes negligenciados pelas teorias da argumentação: o *ethos*, ou a construção da imagem de si no discurso (AMOSSY, 2005), e o *pathos*, ou a construção discursiva da emoção que o locutor pretende provocar em seu auditório (PLANTIN, 2000) (AMOSSY, 2011 [2008], p. 133-134).

Acompanhemos mais uma ilustração para concluir o que estamos dizendo sobre essa influência mútua entre *ethos* e *pathos*. No discurso epidítico em razão do funeral de Caio Júlio César, Brutus evoca os valores democráticos compartilhados pelos romanos para justificar os motivos que o levaram a conspirar e a participar do assassinato de César no Senado. O modo de ser (*ethos*) de Brutus ajusta-se ao modo de ser do povo romano, que, comovido pela perda de seu líder, sente a necessidade de fazer justiça contra os responsáveis por sua morte. Em seu discurso, Brutus afirma que todos estavam diante do corpo de um grande homem que não mediu esforços para consolidar a república, e que sua morte foi necessária para que a tirania não voltasse a se instalar em Roma, ou seja, o assassinato de Júlio César se justifica em nome dos ideais propugnados pela própria vítima e comungados por toda aquela sociedade. Assim, nesse ajustamento, a paixão construída pelo discurso não seria a da cólera ou a da vingança, mas sim a da resignação, da aceitação passiva de uma perda ou um dano sem o sentimento da revolta.

3. Sobre o *ethos*: da retórica à análise do discurso

Em sua Retórica, Aristóteles define três espécies de provas artísticas de persuasão fornecidas pelo discurso, dizendo que “umas residem no carácter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (1998 [c. 330-326 a.C.], p. 49).

Retomemos a clássica passagem da Retórica em que Aristóteles define a primeira prova artística de persuasão fornecida pelo discurso:

Persuade-se pelo carácter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé [e que] é, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o carácter do orador (ARISTÓTELES, 1998 [c. 330-326 a.C.], p. 49).

Dessa passagem, é preciso entender, em primeiro lugar, que “carácter” é a tradução portuguesa encontrada para a palavra grega “*ethos*” e que, a esse respeito, um estudo de Plebe (1978, p. 42) mostra que

o sentido de “ethos” não recobre apenas a ideia de “caráter”, mas também às de “atitude”, “costume” e “moralidade”.

Corroborando esse ponto de vista, Eggs (2005, p. 30) explica que há:

[...] dois campos semânticos opostos ligados ao termo *ethos*: um, de sentido moral [...], engloba atitudes e virtudes como honestidade, benevolência ou equidade; outro, de sentido neutro ou ‘objetivo’ da *héxis*, reúne termos como *hábitos*, *modos* e *costumes* ou *caráter*.

Portanto, o *ethos* retórico deve ser entendido como uma construção do discurso que pode compreender tanto a dimensão moral quanto a dimensão social do orador, em que não será necessariamente a própria honestidade do orador que lhe garantirá o sucesso persuasivo, mas sim a impressão que o seu discurso causar.

Estudos sobre a retórica aristotélica realizados por Roland Barthes (1975) e Gilles Declercq (1992) corroboram esse ponto de vista sobre o *ethos*, afirmando que os *ethé* “são os traços de caráter que o tribuno deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são suas aparências” (BARTHES, 1975, p. 203), de modo que “o *ethos* deve ser compreendido como uma condição *técnica* e *intrínseca* do processo de persuasão, e não como uma qualidade moral e *extrínseca* que resulta da natureza do orador”⁴ (DECLERCQ, 1992, p. 47, tradução nossa).

Pode-se dizer que é com Catherine Fuchs (1985) que se expandiu a compreensão de que a retórica é uma ancestral da teoria da enunciação, no sentido em que “[...] a perspectiva enunciativa estava presente na retórica aristotélica”, pois a mesma “se sustenta, enquanto princípio, na consideração daquilo que chamamos hoje ‘a situação de enunciação’ [...] [ao] distinguir três elementos em qualquer discurso: aquele que fala, o assunto sobre o qual se fala, aquele a quem se fala” (FUCHS, 1985, p. 112). É nesse sentido que, por exemplo, no Brasil, com os trabalhos de Fiorin, entendemos que “o *éthos* não se explicita no enunciado, mas na enunciação [...], ou seja, nas marcas da enunciação deixadas no enunciado” (FIORIN, 2004, p. 120), o que corrobora a ideia aristotélica de que o *ethos* é uma construção do discurso, um efeito de sentido, e não algo dado *a priori*. Considerar a relação entre o enunciado e sua enunciação é um princípio fundamental para o estudo do *ethos* em trabalhos sobre discurso, independentemente da perspectiva teórica assumida, uma vez que o *ethos* não se encontra unicamente no que é dito no enunciado, mas também no jogo com o modo de enunciação daquilo que é enunciado. Nesse terreno, vale a máxima: não basta ser honesto, é preciso parecer honesto. É por essa razão que para depreender o *ethos* o analista necessita recorrer às categorias da enunciação, tais como a dêixis enunciativa, a modalização, o discurso citado etc.⁵. Em suma, a relação entre enunciação e enunciado é o pressuposto teórico central para a compreensão do *ethos* retórico pelas abordagens discursivas.

⁴ No original: “L’*ethos* doit donc se comprendre comme une condition technique et intrinsèque du processus de persuasion, et non comme une qualité morale et extrinsèque issue de la nature de l’orateur” (DECLERCQ, 1992, p. 47).

⁵ A esse respeito, ver Piris (2006a, 2006b, 2006c, 2007).

Em Análise do Discurso, o trabalho de Dominique Maingueneau sobre o *ethos* se consolidou como referência na área⁶. Considerando essa condição enunciativa do *ethos*, o autor teoriza a relação entre o discurso e o seu modo de enunciar, afirmando que é insuficiente analisar apenas a dêixis enunciativa, pois “a descrição dos aparelhos não deve levar a esquecer que o discurso é inseparável daquilo que poderíamos designar muito grosseiramente de uma “voz”, isto é, “uma dimensão bem conhecida da retórica antiga que entendia por *ethé* as propriedades que os oradores se conferiam implicitamente, através de sua maneira de dizer: não o que diziam a propósito deles mesmos, mas o que revelavam pelo *próprio modo de se expressarem*” (MAINGUENEAU, 1997 [1987], p. 45). É interessante observar como Maingueneau associa a noção de *ethos* ao conceito de formação discursiva, ao postular a ideia de que o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis, pois a voz que habita a enunciação do texto é uma das dimensões da formação discursiva (MAINGUENEAU, 1997 [1987], p. 46).

Assim, com base em Maingueneau, podemos compreender que os efeitos que o enunciador pretende causar sobre seu auditório por meio de seu *ethos* são construídos a partir da formação discursiva e não exatamente a partir do indivíduo em si, o que pretere a concepção de um orador como centro organizador de todo o ato argumentativo e evidencia uma perspectiva discursiva da argumentação.

4. Sobre o *pathos*. Da retórica à análise do discurso

Situado no campo dos estudos argumentativos, Plantin (2008, p. 124) afirma que “é impossível construir um ponto de vista, um interesse, sem a eles associar um afeto, dado que as regras de construção e de justificação dos afetos não são diferentes das regras de construção e de justificativa dos pontos de vista”. Então, inspirado nessa tese da indissociabilidade dos pontos de vista e seus afetos, procuro argumentar, num quadro de análise do discurso, que os efeitos passionais construídos no e pelo discurso revelam modos de sentir que estão imbricados com a posição ideológica do sujeito, de modo que esses sentidos amalgamados circulam socialmente como se fossem uma evidência, uma evidência ideológica.

Considero aqui que o estudo das paixões na linguagem remonta à Antiguidade, pois são, pelo menos, 2.300 anos de tradição sobre o assunto, desde este célebre excerto da *Retórica* de Aristóteles:

Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio (ARISTÓTELES, 1998 [c. 330-326 a.C.], p. 49).

Interessa-me aqui destacar e observar a dimensão discursiva das paixões apontada por Aristóteles em sua *Retórica*, ou seja, considerar as paixões construídas por meio do discurso. Para que possamos chegar ao ponto de nossa discussão, irei me eximir da tarefa de apresentar uma revisão da literatura sobre as paixões na linguagem, pois, um trabalho como esse englobaria uma investigação da retórica clássica, dos estudiosos

⁶ A esse respeito, ver Motta e Salgado (2008), Piris (2006, 2012b, 2016a, 2019) entre outros.

medievais – como Santo Agostinho, que legitimou o pensamento aristotélico no interior da Igreja Católica – e das descobertas da Modernidade, tais como as contribuições oferecidas pela Psicologia, pela Psicanálise e por outras ciências humanas.

Desse modo, passemos a olhar para a dimensão ideológica dos efeitos passionais no discurso, tomando como ponto de partida para o estudo das paixões discursivas a concepção de sujeito, porque, nos estudos da linguagem, a reflexão incide não sobre a descrição das paixões vividas por indivíduos empíricos e de seus estados fisiológicos, mas, particularmente, sobre a representação imaginária dos modos de sentir que são inculcados nos sujeitos por meio da interpelação ideológica: conceito postulado por Althusser, para explicar o mecanismo do reconhecimento ideológico, mecanismo este que garante a reprodução das relações de produção, ou seja, o “comportamento dos indivíduos-sujeitos que ocupam os lugares que a divisão técnica e social do trabalho lhes atribui na produção, exploração, repressão, ideologização, prática científica etc.” (ALTHUSSER, 1996 [1970], p. 138). Em suma, nesse contexto teórico, proponho conceber as paixões como efeitos de sentido construídos no e pelo discurso, que circulam como evidências ideológicas indissociáveis das tomadas de posição do sujeito na formação discursiva que o domina, ou seja, o *pathos* discursivo – ao lado do *ethos* discursivo – também se afigura como uma dimensão da formação discursiva.

Uma vez entendido esse princípio fundamental, podemos propor e desenvolver inúmeros procedimentos de análise do *pathos* discursivo. Neste momento, passo a discorrer sobre uma dessas possibilidades, focalizando a ideia de que o mecanismo discursivo de construção das paixões consiste, basicamente, na produção e circulação de efeitos passionais entre posições-sujeito, num jogo de imagens de si (sujeitos do discurso) e do referente (objeto do discurso) sustentado pelo funcionamento das formações imaginárias.

Se nos apoiamos no trabalho de Pêcheux (2001 [1969]), sabemos que, em um discurso, não apenas se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica. E isto está marcado *no* e *pelo* funcionamento discursivo, de modo que, parafraseando o autor, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82), bem como a imagem de seu referente, o objeto do discurso, *grosso modo* aquilo de que falam os sujeitos do discurso. Retomemos, nas Figuras 1 e 2, o célebre esquema formulado por Pêcheux para apresentar seu conceito de formações imaginárias.

Figura 1 – Formações imaginárias referentes aos protagonistas do discurso

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (2001 [1969], p. 83).

Figura 2 – Formações imaginárias referentes aos objetos do discurso

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	$I_B(R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“Que de ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux (2001 [1969], p. 84).

Bem entendido que os efeitos passionais são produzidos no funcionamento das formações imaginárias, passemos à descrição do mecanismo de construção do *pathos* discursivo.

Considerando que o estudo das paixões na linguagem remonta à Antiguidade, inspiro-me em um postulado aristotélico para formular uma proposta de análise dos efeitos passionais dentro do quadro teórico da Análise do Discurso. Observemos que Aristóteles, no Livro II de sua *Retórica*, sublinha três pontos de vista sobre as paixões que devem ser considerados para compreender como as mesmas podem ser inspiradas no ouvinte:

Devem-se distinguir, relativamente a cada uma [das paixões], três pontos de vista, quero dizer, a respeito da cólera, por exemplo, em que disposições estão as pessoas em cólera, contra quem habitualmente se encolerizam, e por quais motivos. De fato, se conhecêssemos apenas um ou dois desses pontos de vista, mas não todos, seria impossível inspirar a cólera; o mesmo acontece com as outras paixões (ARISTÓTELES, 2000 [c. 330-326 a.C., p. 5]).

Assim, baseado nesses três pontos de vista sobre as paixões, sugiro que a construção discursiva dos sentidos passionais se estabelece na relação entre:

As formações imaginárias relativas aos sujeitos colocados em A e em B, especificamente as imagens que se fazem de um e de outro sobre as disposições em que eles estão quando atravessados e constituídos por uma dada paixão ou por um dado conjunto de paixões;

As formações imaginárias relativas aos pontos de vista (R) dos sujeitos colocados em A e em B e os motivos e as razões que sustentam a construção dos efeitos passionais, isto é, dos objetos do discurso colocados em R.

No funcionamento do discurso do jornal, por exemplo, os protagonistas do discurso são o sujeito-jornal (A) e o sujeito-leitor (B), e o referente discursivo consiste no objeto de discurso (R), o que inclui aí a construção de um terceiro, cujas ações são interpretadas de acordo com as posições ideológicas de A e B.

Projetam-se, assim, no discurso as imagens do sujeito – a de si e a do outro – apoiadas também nas paixões determinadas por um dado contexto sócio-histórico como possíveis ou não possíveis de manifestar. Por exemplo, em uma democracia republicana de qualquer país do mundo, um deputado acusado de corrupção é interpelado a manifestar veemente indignação; isso quer dizer que os sistemas de valores (da democracia republicana) impõem ao sujeito enunciador (deputado acusado) que ele, no mínimo, manifeste e desperte em seu coenunciador (Parlamento, opinião pública etc.) uma determinada emoção (indignação) em resposta à injustiça que ele supostamente tenha sofrido.

Por fim, assim como ocorre com a análise do *ethos*, também é preciso considerar o jogo entre enunciação e enunciado na apreensão do *pathos*. Tomemos, por exemplo, o júri popular como gênero discursivo: o advogado de defesa narra a biografia do acusado, apresentando-o como vítima da injustiça social e da brutalidade e da indiferença de seu pai, a fim de justificar seu comportamento de homicida, o que o levava ao tribunal. Notemos que, no nível do enunciado, esse discurso projeta a imagem de um acusado (R – objeto discursivo) que sofrera a paixão da injustiça e um pai caracterizado pela ira, ao passo que, no nível da enunciação, esse cenário passional serve à captação da piedade: temos, nesse caso, não exatamente o discurso da injustiça e da ira, mas sim a construção discursiva da piedade.

Considerações finais

Para concluir esse breve percurso em que procurei apresentar uma síntese das principais ideias que julgo centrais para a compreensão do *ethos* e do *pathos* numa perspectiva discursiva, destaco o contraponto feito entre a concepção idealista da linguagem e do sujeito subjacente à retórica e à nova retórica e a concepção materialista da linguagem e do sujeito postulada pela análise do discurso, pois esse postulado teórico é o que permite ao analista compreender as figuras do orador e do ouvinte (retórica) ou do auditório (nova retórica) como sujeitos de seu tempo e a considerar que a qualidade de seu *ethos* está associada a outros modos de presença sócio-historicamente constituídos e que suas paixões também são construções discursivas partilhadas socialmente.

Como citar este capítulo:

PIRIS, Eduardo Lopes. O funcionamento discursivo do ethos e do pathos. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 164-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Trabalhar com cultura em aula de língua estrangeira: um estudo sobre os mecanismos de textualização na construção do objeto de discurso “conteúdos culturais”

Emily Caroline da SILVA¹

Resumo: *Trabalhar com cultura em aula de língua estrangeira parece ser algo que os professores sabem que devem fazer, porém têm dificuldades em descobrir "como" fazer. A partir desse questionamento a pesquisa de Silva (2015) teve por objetivo compreender as representações, construídas nos e pelos textos de dois professores de um curso de extensão de francês língua estrangeira, sobre a pertinência e a relevância de se trabalhar os conteúdos culturais em aula. Com base no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) e nas Ciências do Trabalho (Clot et al, 2000), a pesquisa realizou entrevistas em autoconfrontação com os professores voluntários, cujas transcrições foram analisadas pelo modelo de análise de textos do ISD. Este artigo tem por objetivo aprofundar os resultados da pesquisa, investigando como os objetos de discurso "conteúdos culturais" e "trabalho de ensino com os conteúdos culturais" foram construídos ao longo da entrevista. Foram examinados os mecanismos de textualização - coesão nominal e coesão verbal - através da progressão referencial (Koch, 2014; Koch, Marcuschi, 1998) e dos processos referentes ao agir educacional expressos pelas formas verbais (Bulea, Bronckart, 2012). Os resultados apontam para uma explicitação dos elementos que constituem tais objetos de discurso segundo a voz dos professores.*

Palavras-chave: *agir educacional; francês língua estrangeira; conteúdos culturais; mecanismos de textualização; progressão referencial.*

Introdução

O trabalho com os conteúdos culturais (Byram, 2011) em aula de língua estrangeira é contemplado em documentos oficiais sobre o ensino-aprendizagem de línguas, como mostra o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas - doravante QCERL² (Conselho da Europa, 2001), e também em livros didáticos de línguas estrangeiras, onde é possível encontrar seções, unidades e atividades dedicadas à descoberta de fatos, hábitos e informações sobre as culturas estrangeiras dos países e povos falantes daquelas línguas. Apesar de esse tópico ser presente e com frequência intrínseco às aulas, o trabalho com esses conteúdos parece ser menos sistemático na formação de professores, se comparado às áreas e subáreas da linguagem (fonética, morfologia, sintaxe, etc.).

O levantamento realizado no QCERL por Silva (2015) aponta para o fato de que os conteúdos culturais aparecem por meio da forma adjetivada “intercultural”, uma vez que se trata da aprendizagem de línguas estrangeiras, portanto, algo que aconteceria entre/inter culturas. Dentre as vinte e seis ocorrências do termo “intercultural” no QCERL, dezesseis acompanham nomes diferentes. O que aparece em comum, como pode se verificar no quadro 1, é que os nomes se referem a termos bastante genéricos e abstratos (como

¹ Doutoranda do Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês (USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada. E-mail: emilycsilva@usp.br.

² O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas é um documento oficial da União Europeia que estabelece não somente os critérios para classificação nos níveis de aprendizagem e proficiência linguística (A1, A2, B1, B2, C1, C2), mas que apresenta uma concepção do aprendiz como ator social que utilizará a linguagem para agir. Foi amplamente difundido na Europa e, por ser a base da progressão de muitos livros didáticos, exerce influência sobre o ensino-aprendizagem de línguas no mundo inteiro.

“abordagens”, “habilidades”, “aptidões”, “capacidades”, “experiências”, “consciência”, “relação” intercultural etc.), fazendo com que as orientações que ali constam sejam interpretadas como vagas e abstratas, sobretudo por professores que iniciam sua prática de ensino.

Quadro 1 – Expressões contendo o termo “intercultural” no QECRL

Expressão	no. de ocorrências	Página do QECRL
prise de conscience interculturelle	5	40, 81, 83
aptitudes et savoir-faire interculturels	3	81,84
compétence interculturelle	2	25, 83
conscience interculturelle	2	44, 83
relation interculturelle	2	131, 132
aptitudes interculturelles	2	95, 110
expérience interculturelle	1	11
approche interculturelle	1	9
communication interculturelle	1	16
personnalité interculturelle	1	85
interrogation culturelle et interculturelle	1	131
attitudes interculturelles	1	110
capacités interculturelles	1	122, 123
habiletés interculturelles	1	114
composante interculturelle	1	114
malentendus interculturels	1	123
Total	26	

Fonte: Silva (2015, p.158)

Diante desse cenário, é possível constatar que, mesmo havendo orientações oficiais para se trabalhar os conteúdos culturais em aula de língua estrangeira, ao ingressar na prática de ensino, jovens professores se deparam com uma indefinição importante de referente “como” fazer para ensinar tais conteúdos.

Ao observar um grupo de professores de um curso de extensão de francês³ em que havia uma demanda por formações didáticas específicas para o trabalho de ensino com os conteúdos culturais, Silva (Silva, 2015; Silva, Lousada, 2017) buscou identificar as representações dos professores, construídas nos e pelos textos, sobre a pertinência e a relevância do trabalho com os conteúdos culturais, por meio da análise de entrevistas em autoconfrontação cruzada (Clot, Faïta *et al*, 2000) com dois participantes.

Neste artigo, optou-se por aprofundar uma parte dessa pesquisa referente aos mecanismos de textualização - coesão nominal e coesão verbal - utilizados pelos professores entrevistados para elaborar suas representações acerca de como são constituídos os objetos de discurso dos (i) conteúdos culturais em aula de língua estrangeira e do (ii) trabalho de ensino com esses conteúdos em aula. A fim de observar essa construção, foram examinados os mecanismos de textualização - coesão nominal e coesão verbal - através das estratégias de progressão referencial (Koch, 2014; Koch, Marcuschi, 1998) e através dos “processos

³ Outros estudos sobre esse contexto podem ser encontrados em Lousada (2011, 2017).

expressos pelas formas verbais” (BULEA, BRONCKART, 2012, p.140) ligados, neste estudo, ao trabalho de ensino com esses conteúdos culturais.

Por meio de tais categorias de análises, identificou-se os elementos presentes nas entrevistas dos professores no sentido de explicitar suas representações, construídas nos e pelos textos, sobre o que seria o trabalho de ensino com conteúdos em aula de língua estrangeira. Acredita-se que essa análise possa levantar indícios empíricos no sentido de ajudar professores iniciantes a elucidar como e de que se constitui esse fazer docente.

A próxima seção apresenta o referencial teórico que fundamentou a pesquisa, explanando as categorias de análise de texto que foram utilizadas. Em seguida, são colocadas as etapas da metodologia utilizada para este estudo. Finalmente, serão apresentados os resultados das análises das entrevistas, seguido das considerações finais.

1. Uma visão interacionista sociodiscursiva da linguagem

Este estudo se fundamenta nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008), o qual visa investigar como os mecanismos de produção e interpretação da linguagem contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes e dos fatos sociais. Em outras palavras, o objetivo desse quadro teórico-metodológico é estudar “o agir humano por meio da linguagem” (BRONCKART, 2006, p.130).

O ISD entende que a produção linguageira se dá no interior do agir linguageiro - construído sócio-historicamente e em permanente evolução - cuja função primeira é produzir significações dentro de um grupo, de forma que os haja um entendimento sobre o agir não verbal (que pode ser o trabalho) e sobre o contexto onde ele se realiza. Quando o agir é apreendido no plano coletivo, ele é chamado de *atividade linguageira*, quando é apreendido no plano individual de *ação linguageira*.

Passando do agir para sua materialização, o ISD sustenta que, para que a ação linguageira se realize é necessário que sejam mobilizados recursos de uma língua natural no sentido de produzir concretamente um texto. Assim, para Bronckart (1999, 2010) o texto é o correspondente linguístico empírico de uma ação de linguagem, não sendo considerado como uma unidade linguística, mas sim como uma unidade comunicativa, já que as condições que determinarão seu início e fim são pautadas pelo agir correspondente.

O programa de pesquisas do ISD se divide em três eixos (Bronckart, 2006, 2008). O primeiro investiga os pré-construídos, através do estudo dos modelos de organização interna dos textos. O segundo se dedica ao estudo das mediações formativas, por exemplo, por meio da elaboração e estudo dos programas e métodos de ensino. O terceiro foca no desenvolvimento, isso é, na investigação dos mecanismos de construção das pessoas e da sua interação com os construídos históricos.

Dentro desse amplo quadro teórico-metodológico, ressalta-se, a seguir, o modelo de análise de textos, constituído a partir do primeiro eixo do programa de pesquisas do ISD.

1.1 O modelo de análise de textos do ISD

De acordo com Bronckart (1999, 2006, 2008), o modelo de análise de textos do ISD foi criado a partir da análise de um grande corpus de textos empíricos, por meio dos quais foi identificado um padrão de arquitetura interna dos textos.

Nesse modelo, analisa-se primeiramente a situação da ação de linguagem através do **contexto de produção**. No campo do contexto físico, identifica-se o lugar e o momento de produção, o produtor e o destinatário do texto. No campo do contexto sociossubjetivo, estuda-se o lugar social dos interlocutores e o objetivo da interação, no sentido de compreender mais profundamente os elementos contextuais em seus vários níveis.

Em seguida, passa-se às camadas do folhado textual, estruturadas em três níveis superpostos: a infraestrutura textual; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Na primeira camada do folhado, analisa-se a **infraestrutura geral do texto**. Nessa camada, identifica-se o *plano geral dos conteúdos temáticos*, que se refere aos temas abordados ou ao conjunto de informações explicitadas.

Em seguida, observa-se à análise dos *tipos de discursos*, que se referem aos segmentos de textos que possuem características de dois eixos específicos de operações psico-linguageiras: o das coordenadas gerais da situação de produção, distantes do agente (*ordem do narrar*), ou próximas a elas (*ordem do expor*); e o das coordenadas das instâncias de agentividade, que podem ser marcadas pelo agente produtor e sua situação (implicação) ou não (autonomia). Assim, analisando textos empíricos de diversos gêneros textuais que se constituam por esses cruzamentos, Bronckart (1999) identificou os quatro tipos de discurso: *narração* (presente por exemplo, no gênero textual fábula), *relato interativo* (que ocorre em gêneros como o relato de viagem), *discurso teórico* (o qual é mobilizado em gêneros como a monografia, ou artigo científico) e *discurso interativo* (que ocorre, por exemplo, no gênero textual diálogo durante uma venda).

Ainda na infraestrutura, identifica-se as sequências textuais, que podem ser narrativas, explicativas, argumentativas, injuntivas, descritivas e dialogais.

Na segunda camada, a dos **mecanismos de textualização**, estuda-se as séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Por um lado, estuda-se a *conexão*, através dos organizadores textuais (micro ou macro). Por outro, a *coesão nominal*, que introduz, retoma ou substitui temas nos textos através das séries coesivas nominais e cadeias anafóricas. Por fim, a *coesão verbal*, que assegura a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos, ações) verbalizados no texto.

Na terceira camada, a dos **mecanismos de responsabilização enunciativa**, analisa-se o *posicionamento enunciativo* construído no texto, por meio da inserção de *vozes* (voz do autor empírico, vozes sociais e vozes dos personagens) e das *modalizações* (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas).

Todas as camadas da entrevista foram analisadas no trabalho de Silva (2015). Este artigo se propõe a aprofundar as análises dos mecanismos de textualização, mais especificamente, no que se refere à coesão nominal e à coesão verbal, conforme se apresenta a seguir.

2. Construção de objetos de discurso

Primeiramente, é importante salientar o que se considera como objeto de discurso neste estudo. Para tanto, adota-se a concepção proposta por Mondada (2001):

Os objetos de discurso são entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são colocados, delimitados, desenvolvidos e transformados os objetos de discurso que não são preexistentes a ele e que não tem uma estrutura fixa, mas ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. Em outras palavras, o objeto de discurso não faz referência à verbalização de um objeto autônomo e externo às práticas languageiras; ele não é um referente que teria sido codificado linguisticamente. (MONDADA, 2001, p. 9, tradução nossa)⁴

Por serem construídos na dinâmica discursiva, esses objetos são trabalhados a partir de processos linguísticos, os quais serão expostos a seguir.

2.1. Objetos de discurso e coesão nominal

Para Ingedore Koch (2014), a progressão referencial se relaciona intrinsecamente com a construção e reconstrução de objetos de discurso. Koch (2014) se inspira na definição proposta por Mondada, segundo a qual:

(...) ela [a referenciação] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadorees. (MONDADA, 2001, p.9, tradução nossa)⁵

Assim, compreende-se que a referenciação é um produto da atividade discursiva e não preexistente a ela. Não é dada, mas vai se construindo por meio das escolhas que os sujeitos operam, num “processo de

⁴ Original: “Les objets de discours sont donc des entités constituées dans et par les formulations discursives des participants: c’est dans et par le discours que sont posés, délimités, développés et transformés des objets de discours qui ne lui préexistent pas et qui n’ont pas une structure fixe, mais qui au contraire émergent et s’élaborent progressivement dans la dynamique discursive. Autrement dit, l’objet de discours ne renvoie pas à la verbalisation d’un objet autonome et externe aux pratiques langagières; il n’est pas un référent qui aurait été codé linguistiquement (Mondada, 1994).” (MONDADA, 2001, p. 9)

⁵ Original: “La question de la référénciation opère un glissement par rapport à ce premier cadre: elle ne privilégie pas la relation entre les mots et les choses, mais la relation intersubjective et sociale au sein de laquelle des versions du monde sont publiquement élaborées, évaluées en termes d’adéquation aux finalités pratiques et aux actions em cours des énonciateurs (Mondada & Dubois, 1995).” (MONDADA, 2001, p. 9)

(re)construção do próprio real” (KOCH, 2014, p.33). Isso significa dizer que, ao falarem de seu trabalho com determinado conteúdo, os professores estão ali, naquele momento do discurso, forjando interativamente aquele objeto de discurso.

A progressão referencial é construída, segundo Koch (2014), em três momentos. O primeiro, é caracterizado pela **construção / ativação** de um item, isso é, pela introdução do objeto textual na memória textual. O segundo é a **reconstrução / reativação**, em que há a reintrodução desse objeto já presente por meio de uma forma referencial, a qual pode ser realizada com recursos de ordem gramatical: pronomes, elipses, numerais, advérbios, vocativos, etc.; ou com recursos de ordem lexical: reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais, etc. O terceiro momento é a **desfocalização / desativação**, que ocorre quando um novo objeto é introduzido, passando a ocupar a posição focal.

Um dos elementos centrais da progressão referencial é a anáfora e, neste estudo, trabalha-se com uma concepção ampliada desse conceito de anáfora, conforme Koch e Marcuschi (1998). Contrariamente à ideia de que a anáfora seria definida através da relação de interpretação e/ou correferência entre um “referente” e seu “antecedente”, Koch e Marcuschi defendem que:

A progressão referencial não implica necessariamente a correferência (...) ela pode dar-se como uma reconstrução fundada num contexto gerado no interior do próprio texto sem implicar retomada de referentes, mesmo que faça uso de repetição de itens lexicais. (KOCH, MARCUSCHI, 1998, p. 174).

Destarte, compreende-se que essa progressão referencial pode se estabelecer não (somente) pela relação de retomada correferencial, mas por meio de diversas estratégias que levem o enunciador a construir e reconstruir seu objeto de discurso.

A título de exemplo, o quadro a seguir lista algumas das formas de construção da progressão referencial apresentadas por Koch (2014):

Quadro 2 – Formas de introdução e reativação de referentes

Construção / Ativação	
Introdução não ancorada:	objeto novo é introduzido
Introdução ancorada:	anáfora associativa (relações metonímicas / de ingrediência)
	anáforas indireta (recuperação indireta de ordem conceitual)
	sintagma nominal / nominalização / rotulação (objeto-acontecimento - prospectivo ou retrospectivo)
Reconstrução / Reativação	
Reconstrução / Reativação	descrições nominais definidas (operam uma recategorização dos objetos do discurso)
	formas remissivas com função organizacional (retroação e progressão)
	expressão nominal hiperonímica com função anafórica (glosar um termo raro)

	anáforas especificadoras (termo abrangente / termo específico)
	anáforas definicionais (termo técnico / termo genérico)
	anáforas didáticas (termo genérico / termo técnico)
	expressões nominais com função de orientação argumentativa (metafóricas ou não)
	expressões nominais com função metaenunciativa (categoriza o dizer ou o pensar)

Fonte: elaboração própria a partir de Koch (2014).

Muitos autores concordam ainda que essas estratégias sofrem algum tipo de variação a depender da modalidade do texto (oral ou escrito), o que é relevante para o este estudo, uma vez que o corpus é composto da transcrição de uma entrevista oral. Assim, vale sublinhar o que sustenta Marcuschi (2000) a esse respeito:

No caso de diálogos, por exemplo, em que a atividade discursiva é interativa e colaborativa, num processo de co-construção, os objetos de discurso têm percursos e dinâmicas diversos do que no caso dos discursos monológicos, escritos ou orais. Trata-se de um processo de construção dinâmico por operações discursivas em que o discurso está sempre se “fazendo”, isto é, construindo. (MARCUSCHI, 2000, p.3)

Dito isso, o exemplo a seguir, extraído do *corpus* de Silva (2015), ilustra algumas das formas referenciais mencionadas por Koch (2014), bem como a coconstrução dinâmica do diálogo de que fala Marcuschi (2000):

Exemplo (1)

735S: oui c'est le **commentaire de Margarete** qui/qui donne la/ **l'aspect interculturel** donc j'attendais **ça** en fait quand j'ai apporté ahn:: ce mot-là

(...)

796D: j'ai beaucoup aimé j'avais pas penser à **ça**... c'est/c'est vrai qu' **un regard de l'interculturel** c'est/c'est **dans ces commentaires-là** (...)

(SILVA, 2015, p.288-291)

No excerto (1), a professora comenta que propôs uma atividade didática em aula, com o intuito de que alunos falassem espontaneamente e diz que foi o comentário de uma aluna específica que trouxe o “aspecto intercultural” esperado. Seu colega responde mais à frente que ele não havia pensado “nisso”, nessa forma de atividade e que, de fato, “um olhar do intercultural” estaria “nesses comentários” dos alunos. Ao comentar a fala de sua colega, o professor emprega a anáfora pronominal “isso” (ça) para dizer que não havia pensado sobre a maneira como ela conduzia a atividade. Ao retomar as contribuições dos alunos, ele utiliza a repetição do mesmo nome “comentário”, com uma designação demonstrativa “nesses comentários aí”, expandindo-os do âmbito específico de uma aluna, aos vários comentários de alunos desse mesmo tipo em aula. Ainda, ele procede a uma espécie de retomada da expressão citada pela colega “aspecto intercultural”, através da expressão nominal “olhar do intercultural”.

Entre “aspecto do intercultural” e “olhar do intercultural”, observa-se que não é introduzido um novo referente completamente descolado do anterior, ao mesmo tempo em que não parece também ser uma

retomada anafórica por sinônimos, antes, há uma certa reconfiguração em relação ao termo retomado. Esse fenômeno pode ser caracterizado, segundo Marcuschi (2001), como uma “anáfora indireta”. Nas palavras do autor:

No caso da *Anáfora Indireta*, trata-se de expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global. (MARCUSCHI, 2001, p.224, itálicos do autor)

A seção seguinte dedica-se à relação entre os objetos de discurso e a coesão verbal.

2.2 Objetos de discurso e coesão verbal

Para analisar a maneira como o objeto de discurso do trabalho dos professores com os conteúdos culturais em sala foi construído no texto da entrevista, precisou-se analisar também as ações através dos mecanismos de coesão verbal.

De acordo com Bronckart (1999, p.273), "os mecanismos de coesão verbal contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais". Tal significação é construída pelos constituintes desses sintagmas verbais: a escolha do lexema verbal e a escolha dos seus determinantes (auxiliares e flexões verbais). Assim, para o autor, os estudos da coesão verbal se centram nas abordagens da aspectualidade e da temporalidade dos verbos.

A aspectualidade, por sua vez, tem duas funções principais: a expressão dos tipos de processos e a expressão dos graus de realização:

O termo genérico processo designa o *significado* correspondente ao *significante* que constitui o lexema verbal. Embora os significados dos verbos sejam todos, por definição, particulares, eles podem ser reagrupados em um número restrito de classes (caso se refiram a um estado, a uma ação, a uma relação, etc.) e são essas classes gerais de significados chamadas de **tipos de processos**. (BRONCKART, 1999, p. 278).

O autor destaca quatro classes de verbos que representam esses tipos de processos: a) verbos de estado: remetem a processos estáveis, excluindo qualquer forma de mudança (ser, saber etc.); b) verbos de atividade: remetem a processos dinâmicos, durativos e não resultativos (escrever, andar, tricotar etc.); c) verbos de realização: remetem a processos dinâmicos, durativos e resultativos (fumar, correr, etc.); d) verbos de acabamento: remetem a processos dinâmicos, não durativos e resultativos (cair, saltar, chegar). Apesar de identificar a classificação desses processos, é importante frisar que Bronckart (1999) se concentra mais nos graus de realização (passado, futuro, apreensão retrospectiva ou prospectiva do agir) - noção sobre a qual constitui a categoria dos tipos de discurso -, do que sobre o aspecto lexical dos verbos.

Este estudo optou por focalizar apenas os processos dinâmicos, aqueles representados por verbos de atividade, realização e acabamento, uma vez que nos interessa identificar os processos relacionados ao trabalho de ensino dos conteúdos culturais, observando igualmente a fonte daquele processo e sua polaridade (positivo ou negativo) de acordo com o enunciador. Ainda, este estudo se propõe a analisar esses processos de acordo com as categorias apresentadas a seguir.

A partir do modelo de análise de textos do ISD apresentado anteriormente, Bulea e Bronckart (2012) ampliam-no, propondo um quadro para análise do agir educacional, do qual se destaca uma categoria especificamente. Segundo os autores, a análise dos processos expressos pelas formas verbais visa identificar a maneira pela qual os verbos apreendem os processos ligados ao agir. Com relação ao agir educacional, Bulea e Bronckart (2012) propõem a seguinte classificação:

- a) **Trabalho**: processo que compreende o conjunto das tarefas a serem cumpridas no quadro de uma profissão (ensinar o passado; fazer a chamada, etc.);
- b) **Ato**: processo que inclui a menção de uma dimensão praxiológica (distribuir as cópias, corrigir na lousa, corrigir as provas, etc.)
- c) **Gesto**: processo bruto, não inclui no seu significado a menção de uma dimensão praxiológica (tomar, olhar, colocar, etc.)
- d) **Recursos** - actante: processo que indica um estado, uma capacidade do agente (ex.: eu devo ter tudo, eu sei que ela tem, eu não tenho gesto, eu acho que ela faz uma confusão).
- e) **Deslocamento**: processo que indica um deslocamento no espaço (entrar na sala, chegar, passar entre as fileiras, etc.).

Assim, o excerto a seguir exemplifica a utilização das categorias de análise expostas:

Exemplo (2)

791S: et ça c'est/c'est justement la manière naturelle parce que **les gens donnent des exemples** c'est **pas à moi de/de comparer** de donner:: j'ai/j'ai déjà **donné pas mal de choses** et **ÇA a déclenché plusieurs:: histoires...** (...)

(SILVA, 2015, p.290)

Em (2), observa-se que a professora, ao falar sobre os conteúdos culturais, emprega alguns verbos que explicitam sua forma de tratar esse assunto em aula. Ela diz que as pessoas “*dão exemplos*” e que “*não cabe a ela comparar*”, afinal “*ela deu muitas coisas [atividades]*” e “*isso disparou várias histórias*”. Todos esses processos se relacionam de alguma forma com a construção de um fazer didático ao se trabalhar com conteúdos culturais em aula de língua estrangeira. Quanto às fontes dos processos, nota-se que há verbos ligados à professora (*dar* atividades, *comparar*), aos alunos (eles *dão exemplos*, eles *contam* histórias) e à própria atividade didática (*disparar* histórias). A maioria dos processos é expressa na polaridade positiva, porém “comparar” aparece na polaridade negativa, como um processo a ser evitado.

No exemplo (2), *dar* atividades, não *comparar*, *dar* exemplos e *disparar* histórias são atos, conforme a categoria dos processos de Bulea e Bronckart (2012), pois incluem uma dimensão praxiológica (ilocutória).

Uma vez exposto o quadro teórico geral e as categorias de análise que serão empregadas, a próxima seção expõe a metodologia empregada neste estudo.

3. Metodologia

Como já anunciado, este estudo é um aprofundamento das análises propostas por Silva (2015), de onde se origina o corpus de análise aqui examinado. Na pesquisa, foi utilizada a entrevista em autoconfrontação cruzada, empregada como método de intervenção e coanálise das situações de trabalho.

Proposta inicialmente por Faïta (1996) e utilizada pelas ciências do trabalho como um método para coanálise e transformação das situações de trabalho (Clot *et al*, 2000), a autoconfrontação se dá em cinco etapas. Seu início se dá na constituição de um coletivo de trabalhadores, que definirá as questões que dificultam em seu trabalho. Definidas essas situações, a segunda etapa se constitui da realização de filmagens de sequências dos sujeitos durante seu trabalho, buscando contemplar as questões inicialmente levantadas. Na terceira etapa, em uma sessão filmada, o sujeito se confronta ao vídeo de sua atividade, juntamente com o pesquisador, realizando o que se chama de entrevista em autoconfrontação simples. Essa entrevista não é diretiva, mas pede ao sujeito que comente quando se surpreender ou quando desejar fazer apontamentos. Em um quarto momento, é realizada a filmagem de dois sujeitos, cada um confrontado ao vídeo do colega, podendo cada um fazer perguntas, comentários, observar o que é comum e divergente em suas maneiras de realizar as tarefas. Essa entrevista é chamada de entrevista em autoconfrontação cruzada. Na última etapa, após a finalização das filmagens, os sujeitos optam por compartilhar sequências de suas discussões com o coletivo de trabalho em uma sessão chamada de retorno ao coletivo, a fim de expandir a compreensão sobre as dificuldades.

Na pesquisa de Silva (2015), as entrevistas em autoconfrontação foram transcritas e analisadas segundo o modelo de análise de textos do ISD. A fim de constituir um corpus delimitado para a pesquisa, foi realizado um recorte da entrevista em autoconfrontação cruzada (com os professores e a pesquisadora) a partir dos conteúdos temáticos, sendo selecionado especificamente o excerto da entrevista em que os participantes tematizaram os conteúdos culturais. Assim, para este estudo, fica mantido o mesmo recorte.

Este estudo focou pontualmente a construção dos objetos de discurso “conteúdos culturais” e “trabalho com os conteúdos culturais” pela voz dos professores, através da análise dos mecanismos de textualização, em especial, a coesão nominal - por meio da observação da progressão referencial (Koch, 2001, 2014), e a coesão verbal - através dos processos referentes ao agir educacional expressos pelas formas verbais (Bulea, Bronckart, 2012). Dessa forma, foram analisados somente os elementos anafóricos e os processos verbais que se relacionavam à construção desses objetos de discurso.

4. A construção do objeto de discurso “conteúdos culturais”

Os dois excertos a seguir não têm a pretensão de expor uma análise exaustiva dos dados, mas exemplificar os procedimentos de análise utilizados na identificação da progressão referencial e os processos verbais relacionados ao trabalho de ensino com os conteúdos culturais. Observe-se o primeiro deles:

Exemplo (3)

719S: là dans ce moment-là ça apparaît ahn:: l'**interculturel**... c'est **ça** que je voulais::

720D: uhum

721S: {vous montrer parce que... je/je les expose à **des situations de/de l'interculturel**... et:: ahn:: ça arrive des/des **rigolades**:: et je/je pense que c'est plus **naturel**

722D: mais qu'est-ce que tu discutais avec eux?

723S: c'était le **billet de dix euros**

724D: oui le/le billet de dix euros

725S: la personne a dit « ah la personne est très très TRÈS honnête » et tout le monde a rigolé

726D: uhum

727S: ça montre déjà... ahn:: l'**aspect**... ahn:: **de notre culture**... on n'aurait jamais par exemple mis un mot comme **ça**... ((risos))

(SILVA, 2015, p. 288)

Em (3), nota-se que é introduzido o termo “intercultural” para se referir ao evento que os participantes da entrevista acabaram de visualizar no vídeo da aula da professora S. No vídeo da aula, após uma atividade proposta pela professora em que houve o relato de uma devolução de dinheiro (nota de dez euros), uma aluna comentou que a pessoa era “muito muito muito honesta”. O fato de insistir no caráter honesto do outro foi, na visão da professora, uma entrada para o trabalho com elementos das culturas em confronto.

Após a visualização do vídeo, a professora faz uso dos demonstrativos “aí” (là) e “isso” para se referir à cena vista no vídeo, a qual ela categoriza como “intercultural”. Ela relata que queria mostrar essa cena, porque, ao expor os alunos a “situações do intercultural”, acontecem “risadas”, de forma “natural”. Ela retoma mais a frente, colocando que esse tipo de situação mostra “o aspecto da nossa cultura”.

Nesse excerto da interação, a professora constrói o objeto de discurso do intercultural, valendo-se de anáforas diretas pronominais (isso, este) e de anáforas indiretas (expressões definidas: o aspecto da nossa cultura; e expressões indefinidas: situações do intercultural; risadas), as quais asseguram a continuação da relação referencial global.

Ao se analisar processos referentes ao agir educacional expressos pelas formas verbais, identificou-se a ação de “expor às situações dos intercultural” como associada ao professor. O verbo expor é aqui atribuído ao docente, sugerindo a ideia de que existe uma condução dessa atividade de forma intencional. Assim, esse processo se configura como um ato, com dimensão praxiológica (ilocutória). Os outros verbos identificados se relacionam não mais ao professor, mas aos conteúdos culturais, que “aparecem” como uma consequência da exposição conduzida pela professora. Mais à frente, o verbo “mostra” se relaciona aos comentários dos

alunos, os quais "mostram um aspecto da cultura". Esses dois últimos são trazidos com o sujeito indeterminado ("ce / ça") - como se os conteúdos culturais aparecessem quase que espontaneamente após a intervenção do professor.

O exemplo (4) ilustra, ainda, as mesmas categorias de análise:

Exemplo (4) -

793S: comment tu penses que c'est/j'aurais/ahn je devrais **faire une autre activité plus intéressante** ou:: **la discussion**

794D: {non... je pense que *c'est génial*... c'est c'est

795S: {laisser... laisser **naturel** comme ça? sans...

796D: j'ai beaucoup aimé j'avais pas penser à ça... c'est/c'est *vrai* que un **regard de l'intercultural** c'est/c'est dans **ces commentaires-là**

797S: {uhum

798D: ehn:: non *c'est très intéressant*

799S: parce que *c'est intéressant* de **voir des situations particulières**... je ne parle en France c'est comme ça... en France au Brésil c'est comme ça

800D: uhum

801S: je pense que *l'intéressant* c'est **entrer dans le contexte des élèves**

802D: oui

803S: c'est (naturel)

804D: {et quand le professeur parle c'est toujours/ c'est comme si on disait **il y a une vérité** ahn::

805S: {uhum

806D: {qu'est valable pour tous

(SILVA, 2015, p. 290-291)

Em (4), a professora pergunta a opinião do colega sobre seu procedimento, inquirindo se ela deveria ter feito uma atividade mais interessante ou uma discussão. O professor D responde que achou genial a atividade e que não tinha pensado que um "olhar do intercultural" estava nesses comentários dos alunos. A professora S complementa que o interessante é ver situações particulares e entrar no contexto dos alunos e o professor D concorda, afirmando que quando é o professor quem fala diante da sala, é como se ele dissesse uma verdade que é válida para todos. Nesse trecho, os professores destacam como é importante que a cultura seja uma descoberta dos alunos e que seja polifônica, isso é, que as informações veiculadas não venham somente e exclusivamente da experiência pessoal ou da voz de autoridade dos professores.

A progressão referencial do "intercultural" iniciada no excerto (3) prossegue no excerto (4). Um "olhar do intercultural" aconteceria nas "situações particulares, a partir dos "contextos dos alunos" e esse intercultural seria construído na sala de aula com as interações entre os alunos. O oposto disso seria uma fala monológica do professor, que veicularia uma ideia de uma "verdade válida para todos". Por meio da progressão referencial esse "intercultural" vai ganhando contornos mais bem definidos e delimitados, segundo a experiência dos professores.

Com relação aos processos referentes ao agir educacional expressos pelas formas verbais, observa-se que, enquanto "fazer uma atividade ou uma discussão" representa um ato, com dimensão praxiológica, os verbos "entrar" (no contexto dos alunos) e "ver" (situações particulares) representam gestos, isso é, processos sem dimensão praxiológica. Apesar desses dois últimos serem mais genéricos, ao terem seu

sentido completado pelos complementos, é possível compreendê-los como processos do agir educacional, ligados ao trabalho do professor.

A análise dos mecanismos de progressão referencial que retomam e constroem o objeto de discurso dos conteúdos culturais nos permite compreender como os professores elaboram sua concepção sobre esse tema. Após um levantamento ao longo de todo o trecho da entrevista selecionado para compor o corpus, identificou-se que a progressão referencial se estrutura em torno de seis campos lexicais: o da reflexão, o do humor e riso, o da descoberta, experiência pessoal e participação dos alunos, o da cultura e interculturalidade, o das generalizações e o da particularidade, como resume o quadro 3.

Quadro 3 – Os campos lexicais identificados a partir das séries coesivas nominais da ACC

Progressão referencial ligada aos « conteúdos culturais » 6 campos lexicais		
Reflexão	Humor e riso	Descoberta, experiência pessoal e participação dos alunos
<i>Réflexion (S)</i> <i>Discussion (D/S)</i>	<i>Drôle (D)</i> <i>Blague (D)</i> <i>Rigolades (S)</i>	<i>Découverte (S)</i> <i>Intérêt de savoir (S)</i> <i>Ouverture à l'interculturel (D)</i> <i>Commentaires (de l'élève) (D/S)</i> <i>Exemples (S)</i> <i>Histoires (S)</i>
Cultura e Interculturalidade	Generalizações	Particularidade
<i>Interculturel (D/S)</i> <i>Culture (S)</i> <i>Regard de l'interculturel (D)</i> <i>Ouverture à l'interculturel (D)</i> <i>Coté interculturel (D)</i> <i>Discussion interculturelle (D)</i> <i>Contenu interculturel (S)</i> <i>Situations de l'interculturel (S)</i> <i>L'aspect interculturel (S)</i>	<i>Généralisations (S)</i> <i>Vérité (D)</i> <i>Réalité (S)</i>	<i>Petit détail (D)</i> <i>Particularité (D)</i> <i>Choses ponctuelles (D)</i> <i>Situations particulières (S)</i> <i>Des choses qui passent et qu'on ne voit pas (D/S)</i>

Fonte: adaptado de Silva (2015, p.215).

Nota-se que, para esses professores, os conteúdos culturais são fortemente marcados por uma ideia de descoberta e de ligação entre a história pessoal do aprendiz e as culturas relativas à língua estrangeira, em outras palavras, ela se configura como uma descoberta "entre culturas" ou intercultural. Além disso, esse conteúdo cultural é tratado de uma forma "natural", associado ao riso e à descontração, isso é, a partir das situações em que os falantes da língua estrangeira podem, em função das diferenças culturais, se encontrar diante de cenas embaraçosas ou cômicas. Por fim, esses conteúdos são ainda construídos em sala de aula a partir da oposição entre as generalizações, a verdade (por exemplo: tal cultura age sempre de uma mesma forma) - que são consideradas negativas pelos professores - e as situações particulares, pontuais - que são consideradas positivas.

Paralelamente, ao se analisar os processos referentes ao agir educacional expressos pelas formas verbais referentes ao trabalho com os conteúdos culturais, foi possível identificar um agrupamento pela fonte que origina o processo e pela polaridade - alguns são enunciados na entrevista por meio de asserções, na polaridade afirmativa, mas outros apareceram na polaridade negativa, representando ações que os professores evitariam em suas práticas. Das ações ligadas ao professor, apareceram na polaridade positiva: *expor, falar sobre, perceber uma discussão, antecipar, trazer dados da realidade, trazer documentos autênticos, entrar no contexto dos alunos, trabalhar os exemplos que estão na aula, dar um momento para conversar sobre, despertar o interesse pelo saber, compreender como uma piada*. Já os processos ligados ao professor que aparecem na forma negativa são: *não comparar, não generalizar, não ver coisas do intercultural, estar acostumado com as generalizações*. Os processos ligados aos alunos são: *rir, dar exemplos, comentar, perguntar, assumir como verdades, ter ferramentas para a reflexão*; aqueles relacionados aos conteúdos culturais são: *despertar/disparar risadas, despertar/disparar história, gerar uma discussão, desaparecer, abrir em direção a uma discussão intercultural*. O quadro 4 sintetiza tais processos:

Quadro 4 – Processos verbais associados ao trabalho de ensino dos conteúdos culturais

Processos associados aos conteúdos culturais		
	Processos - polaridade positiva	Processos - polaridade negativa
Conteúdos culturais e competências relacionadas	<i>Arriver des rigolades Être une blague Déclencher plusieurs histoires [les exemples, les documents authentiques] Venir d'eux Exprimer ce qui est l'intercultural Déclencher d'autres choses Faire partie de la réalité des élèves Venir [la discussion] avec les outils qu'ils avaient</i>	<i>Lire un document Rien remplir [les questions/ les activités] Ne pas faire partie du contexte brésilien Ne pas tomber bien [la combinaison entre grammaire et les contenus interculturels] Empêcher [la forme empêche la réflexion]</i>
Aprendizes	<i>Commenter Rigoler Comprendre Comparer Prendre par une blague Discuter Donner des exemples Faire des commentaires Poser des questions Commencer la discussion Avoir des outils [pour la réflexion]</i>	<i>Prendre pour des vérités</i>

Professores	<i>Exposer [les élèves à des situations de l'interculturel]</i> <i>Trouver drôle</i> <i>Prendre par une blague</i> <i>Discuter</i> <i>Peut-être ne pas discuter</i> <i>Aller plus loin</i> <i>Donner pas mal de choses</i> <i>Écouter [les élèves]</i> <i>Faire une activité</i> <i>Voir situations particulières</i> <i>Entrer dans le contexte des élèves</i> <i>Déclencher l'intérêt du savoir</i> <i>Aller vers la découverte</i> <i>Percevoir [une discussion interculturelle]</i> <i>Donner un moment pour la discussion</i> <i>Demander</i> <i>Prendre des données [du contexte des élèves]</i> <i>Apporter des données [du contexte des élèves]</i> <i>Ouvrir à une discussion interculturelle</i> <i>Apporter un document authentique</i> <i>Essayer de mettre [un document authentique] pour travailler l'interculturel</i> <i>Aller chercher un film</i> <i>Travailler les exemples qui étaient là [dans le livre]</i> <i>Travailler la réflexion</i> <i>Commencer le cours</i>	<i>Comparer [les cultures]</i> <i>Entrer dans l'interculturel</i> <i>Parler [valeur d'autorité]</i> <i>Hyper-généraliser</i> <i>Simplifier</i> <i>Être habitué dans les généralisations</i> <i>Ne pas penser au côté interculturel</i> <i>Penser plutôt à la forme</i> <i>Ne pas voir des choses de l'interculturel</i> <i>Être préoccupé de faire le point langue</i> <i>Travailler la forme</i> <i>Aller et revenir [entre la forme et le sens]</i> <i>Ne pas pouvoir réfléchir avec certaines contraintes de la forme</i> <i>Ne pas pouvoir travailler la forme toujours ensemble [avec le sens]</i>
--------------------	--	--

Fonte: adaptado de Silva (2015, p. 217).

Nota-se que os verbos cuja fonte do processo se referem aos professores são mais numerosos, detalhados e nos fornecem indícios para compreender como os participantes concebiam esse trabalho. Além disso, contata-se que os processos indicativos de atos (Bulea, Bronckart, 2012) se ligam, na maioria das vezes, à dimensão praxiológica da linguagem (*discutir, escutar, dar um momento para discussão, perguntar, comparar*) e, que nos processos indicativos de gestos - sem dimensão praxiológica -, há uma forte relação com o manejo da dimensão cognitiva da situação de ensino-aprendizagem (*antecipar, perceber, ver situações, ir além*). Há processos que apontam para atos anteriores à aula (*buscar um filme, trazer dados de um determinado contexto*) e outros que passam pela atividade didática dirigida na própria sala de aula (*fazer uma atividade*). Na sala de aula, os processos apontados pelos professores na entrevista incluem uma escuta e participação ativa dos alunos, com seus repertórios (*discutir, perguntar, escutar*), ao mesmo tempo em que exigem uma atenção total da parte do professor (*perceber, ir mais longe, abrir uma discussão*) e um certo senso de humor (*achar engraçado, tomar como uma piada*).

A ênfase nos atos que contemplam uma dimensão praxiológica da linguagem e nos gestos que indicam uma forte presença do manejo da dimensão cognitiva da situação de ensino-aprendizagem revelam que, para esses professores, trabalhar com conteúdos culturais em aula de língua estrangeira demanda, por um

lado, uma abertura ao diálogo (*discutir, escutar, perguntar*. etc.) e, por outro, uma sensibilidade em conduzir a situação (*perceber, antecipar*, etc.).

Retornando os resultados da análise desses mecanismos para o contexto de produção da entrevista, observa-se que, para esses professores, evitar as comparações, simplificações e generalizações é uma maneira de não desvalorizar nem as culturas locais, nem as culturas estrangeiras. Ao contrário, é preciso que as aulas proporcionem o diálogo e a escuta para evitar concepções redutoras. Eles relataram que muitas vezes os conteúdos culturais não são priorizados, em detrimento do avanço dos conteúdos gramaticais, assim, uma parte da discussão enveredou para uma discussão entre forma e conteúdo, a qual não caberia retomar pela brevidade deste artigo.

Considerações finais

Este artigo buscou identificar a construção do objeto de discurso “conteúdos culturais” e do “trabalho de ensino dos conteúdos culturais” através da análise dos mecanismos de textualização - coesão nominal e coesão verbal - em uma entrevista em autoconfrontação com dois professores de francês língua estrangeira. Em síntese, a coesão nominal, através da progressão referencial (Koch, 2014), evidenciou que o objeto de discurso dos conteúdos culturais foi construído, ao longo da interação entre os participantes da entrevista em autoconfrontação, através de referentes ligados aos campos lexicais da interculturalidade, da reflexão, da descoberta, da generalização, da particularização e do humor. A coesão verbal, analisada através dos processos referentes ao agir educacional expressos pelas formas verbais (Bulea, Bronckart, 2012), explicitou que o objeto de discurso do trabalho de ensino com os conteúdos culturais foi construído a partir dos atos e dos gestos que os professores realizavam ou evitavam em suas aulas, concebendo este trabalho como uma atividade planejada que desse voz aos alunos na sala de aula, com uma escuta atenta, bom-humor e uma sensibilidade para perceber as discussões que emergem, evitando comparações e generalizações das culturas. Assim, esse trabalho de ensino é construído no exercício da criatividade dos professores - trazendo documentos autênticos - e da experiência prática da alteridade - escuta e compartilhando experiências pelos alunos.

Isto posto, os resultados das análises vão no sentido de fornecer elementos para se compreender como o trabalho dos professores de língua estrangeira com os conteúdos culturais é construído enquanto objeto de discurso. Tais resultados constituem uma resposta, ainda que situada e circunscrita a um contexto específico, à carência de definições e exemplificações do que significa o trabalho com conteúdos culturais do ponto de vista da prática docente em sala de aula. Nesse sentido, este estudo mostra, com dados da materialização discursiva das representações dos professores, de que maneira as prescrições do CECRL – como mostramos, de caráter vago e abstrato – podem ser realizadas, reatualizadas, transformadas e complementadas através das ações dos professores. Os resultados apresentados constituem ainda um

material a ser potencialmente utilizado em dispositivos de formação de professores, aportando um repertório de práticas declaradas a ser apresentadas e discutidas com os formandos, de maneira a ampliar sua gama dos possíveis do agir em sala de aula. É precisamente essa teia discursiva que se tece em torno do *métier* e das práticas profissionais que o mantém vivo em cada um dos trabalhadores.

Apesar de este estudo estar baseado em dados limitados a uma entrevista com dois professores, esta limitação não impede que os resultados sejam considerados como apontamentos relevantes para se interpretar as representações dos professores de língua estrangeira sobre esse tema. Antes, os resultados apontam para o fato de que é necessário haver mais pesquisas que levem em conta a voz do professor sobre sua prática de ensino. Espera-se, portanto, que este trabalho contribua não somente para revelar que os mecanismos de textualização têm um papel importante na identificação e interpretação dos objetos de discurso, mas também para que os indícios sobre as práticas de ensino revelados através de análises que levem em conta os próprios atores da cena educacional possam ter um retorno às formações de professores, tal como defendem Bulea et al. (2013):

Não há mais espaço para uma formação de professor que dita modelos, é preciso ter acesso às representações reconstruídas do agir do professor e dele próprio por ele mesmo oralizada. É com base nesta materialização que temos dados que nos permitem entender o espaço e o papel da linguagem nas interações sociais (BULEA, LEURQUIN, CARNEIRO, 2013, p.129).

Como citar este capítulo:

SILVA, Emily Caroline da. Trabalhar com cultura em aula de língua estrangeira: um estudo sobre os mecanismos de textualização na construção do objeto de discurso “conteúdos culturais”. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 175-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

As emoções na teoria da esquematização de Jean-Blaise Grize: o discurso de Janaína Paschoal na USP

Frederico Rios Cury dos SANTOS¹

Resumo: O presente trabalho se debruça sobre um objeto de pesquisa teórico e outro empírico. A primeira parte do artigo tem por escopo mostrar a importância da problemática das emoções para se entender a Teoria da Esquematização de Grize. Em um segundo momento, interligado ao primeiro, procuram-se descrever, à luz das categorias teórico-metodológicas da Lógica Natural, os artifícios retóricos empreendidos por Janaína Paschoal em seu discurso de protesto na USP em 04 de abril de 2016. As principais constatações a que se chegaram foram no sentido de apontar para a pertinência de se pensar as emoções no interior da Escola de Neuchâtel. No que diz respeito ao discurso de Janaína Paschoal, as oposições semânticas, os pré-construídos culturais e as representações que ela mobiliza apontam para uma argumentação que se faz primordialmente não pela razão que calcula silogisticamente, mas pela emoção.

Palavras-chave: Discurso; Argumentação; Emoções; Grize; Janaína Paschoal.

Introdução

“Tudo o que há de humano é quase sempre levado a crer não pela prova, mas pelo consentimento”. A frase de Pascal (1960, *apud* GRIZE, p. 267) encaixa-se bem nos propósitos da Teoria da Esquematização de Jean-Blaise Grize. Fundador da chamada Lógica Natural, ou Escola de Neuchâtel, Grize postulou que a empresa retórica que almeja a persuasão deve se valer não unicamente de raciocínios matemáticos, mas também de outra natureza, de modo que o sujeito seja efetivamente afetado pela tese a que se pretende obter adesão.

É que tudo que é do humano não obedece a fundamentos estritamente racionais. Sujeitos reais são movidos por aspectos também de ordem instintiva e emocional. Os argumentos que muitas vezes obtêm sucesso diante de seu auditório não são aqueles que, do ponto de vista silogístico, sejam perfeitamente válidos. De acordo com Grize, em geral, o auditório é conquistado por outra lógica, aquela que toca diretamente à estrutura cognitiva perpassada por pré-construídos culturais e noções primitivas.

Isso significa dizer que o indivíduo concreto não pode ser pensado em termos universais, porque situado no tempo e no espaço; sujeito de cultura, portador de valores e princípios; acometido por suas pulsões naturais. Uma lógica neutra, desatrelada de pré-compreensões e das gramáticas das práticas sociais, como a silogística, não poderia, nesse sentido, ser o único artifício retórico de convencimento.

Neste trabalho, será dada ênfase ao aspecto do papel das emoções na Teoria da Esquematização de Grize, um corolário de sua Lógica Natural. Um dos objetivos é mostrar que, mesmo que o autor não tenha

¹ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: fredericodesantos@gmail.com.

reservado uma atenção específica ao problema das emoções no discurso, essa noção é imprescindível para a compreensão daquilo que ele denomina de persuasão pela *éclairage* ou iluminação.

Em seguida, proceder-se-á à aplicação desse conceito através de um estudo de caso de um discurso de Janaína Paschoal, advogada, professora de Direito da USP e co-autora do pedido de impeachment que levou à destituição de Dilma Rousseff do poder. Trata-se de um protesto realizado na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, em 04 de abril de 2016. Controverso, o discurso suscitou variadas interpretações, algumas talvez machistas, ressaltando o aspecto de histeria da fala de Janaína. Provavelmente, em um contexto sexista, seria difícil pensar na mesma repercussão de um discurso de um homem que se descabelasse aos gritos em meio a suas roupas esvoaçantes. Sendo mulher, isso reforça alguns estereótipos. Outras leituras foram simpatizantes, principalmente por parte de alguns opositores do então governo. Houve ainda aquelas perspectivas mais repreensivas, notadamente entre os defensores da tese do “golpe” em relação à saída do poder de Dilma Rousseff.

Importante ressaltar que não é o objetivo do trabalho julgar a conduta de Janaína Paschoal, e nem, tampouco, a pertinência de seus propósitos. A metodologia é essencialmente descritiva e analítica, de acordo com as categorias da Lógica Natural. Qualquer conclusão a que se chegar não dirá respeito à pessoa de Janaína, mas sim ao seu discurso materializado pela sua fala, discurso do qual ela já não possui mais o controle. Suas palavras já estão inscritas no tempo.

Antes de prosseguir, fica o agradecimento à professora Helcira Rodrigues Maria de Lima, por o artigo ter sido fruto de um trabalho de conclusão de uma disciplina ministrada por ela na Universidade Federal de Minas Gerais.

1. Como falar em emoções na teoria descritiva de Grize?

Em obra dedicada ao estatuto das emoções argumentadas no discurso, Raphaël Micheli, quando da elaboração do inventário sobre a tradição do pensamento retórico, situa a teoria da lógica natural de Jean-Blaise Grize no espectro das perspectivas que, juntamente com a teoria da Argumentação na Língua de Anscombe e Ducrot, não enfatizam o problema das emoções no discurso. Diferentemente das elaborações consideradas normativas, como a da Pragma-dialética de Frans Van Eemeren e Rob Grootendorst e da Lógica Informal de Douglas Walton, que, ao discorrerem sobre as emoções veiculadas em uma argumentação, dotam-nas de uma valência negativa, por constituírem um suposto entrave ao acordo tácito entre os interlocutores, uma falácia; diferentemente do modelo dialogal proposto por Plantin, que prevê não só a inclusão das emoções no discurso argumentativo, como também a própria argumentatividade das mesmas; Grize não teria feito, para Micheli, um tratamento específico do tema das emoções em sua teoria.

Micheli, no entanto, faz uma ressalva. É que, apesar da ausência de menção clara ao papel das emoções no discurso argumentado, a teoria da esquematização, um corolário da lógica natural elaborada

por Grize, prestar-se-ia a desdobramentos que permitem pensar as emoções como estratégia retórica que conduz à persuasão. De acordo com o autor:

Grize não reserva um tratamento particular a essa questão [das emoções]. Pode-se, contudo, dizer que a noção de esquematização é de uma grande pertinência para quem se interessa pelo *pathos* e pela construção da emoção no discurso. Com efeito, essa noção pode ser de forma vantajosa colocada em relação com a noção de tópico [...], [ou seja] a representação parcial, seletiva e estratégica de uma realidade da qual o locutor procura fazer aparecer um potencial emotivo [...] (MICHELI, 2010, p. 103-104, tradução nossa²).

Essa possibilidade de se pensar as emoções no discurso em Grize ficará mais clara nos tópicos seguintes, onde serão analisados com maiores detalhes a Lógica Natural e seu desdobramento na Teoria da Esquematização.

1.1. A Lógica Natural

Líder da Escola de Neuchâtel, Grize e seu grupo de trabalho elaboraram a chamada Teoria da Esquematização. Partiu-se do pressuposto, na esteira de Perelman, de que a lógica pela qual os sujeitos no mundo real aderem a determinadas teses é regida por outros mecanismos que não exclusivamente os ligados à razão silogística. Estão também envolvidas nesse processo questões de ordem valorativa, na medida em que, muitas vezes, argumentos que obedecem a um imperativo matemático podem não encontrar terreno fértil para a empresa do convencimento, sendo necessário recorrer a uma lógica que não leve fundamentalmente ao conhecimento da verdade, mas que explore pré-construídos culturais e noções primitivas caras ao auditório.

Essa lógica é denominada de “natural” não por ser dada na natureza, ou, como quis Nicole Therrien³, por se tratar de uma lógica que remete a uma língua materna. A Lógica Natural visa, na verdade, descrever, de um ponto de vista cognitivo, as operações do pensamento que servem de base para a organização argumentativa entre sujeitos reais dotados de valores e de crenças. E, por tratar do que acontece nos mecanismos mentais dos interlocutores (e não do que deveria acontecer, como nas abordagens normativas apontadas acima), a perspectiva teórica da Lógica Natural não poderia ser outra senão descritiva, isto é, limitando-se a descrever os fatos cognitivos, sem prescrever regras de um hipotético projeto do bem-pensar. Nas palavras de Grize,

[...] o pensamento não se faz apenas matematizando, longe disso e ainda bem! Ao contrário, o pensamento cotidiano, o pensamento comum não se processa de qualquer maneira. Ele simplesmente se exprime através de discursos de uma outra natureza. Trata-se de discursos

² Grize ne réserve pas de traitement particulier à cette question. On peut, néanmoins, dire que la notion de schématisation est d'une grande pertinence pour qui s'intéresse au pathos et à la construction de l'émotion par le discours. En effet, cette notion peut être avantageusement mise en rapport avec celle de topique [...], [c'est-à-dire], la représentation 'partielle, sélective et stratégique' d'une réalité dont le locuteur cherche à faire ressortir le potentiel émouvant [...].

³ Nas palavras de Therrien, « La logique naturelle promue par Jean-Blaise Grize s'avère une méthode pertinente à l'analyse du discours. Notre choix se justifie en vertu de la définition par l'auteur lui-même: c'est une logique « qui s'exprime à travers les langues naturelles (maternelles) qui prend en compte les contenus et non seulement les formes de pensée » (2012, p. 25)

que se contrastam com os discursos silogísticos ou matemáticos, na medida em que são discursos de um sujeito que se dirige a outros sujeitos. E não sujeitos universais, como o “auditório universal” de Perelman. São sujeitos situados no espaço e no tempo, sujeitos tomados no seio de uma cultura. Decorre daí uma consequência fundamental, a de que todo discurso em língua natural oferece uma dimensão argumentativa. E, se essa dimensão é aqui importante, é porque uma argumentação não se concebe fora de um contexto social (GRIZE, 1993, p. 1, tradução nossa⁴).

Ressalta desta citação um contraponto à teoria do auditório universal de Perelman. Se Grize subscreve a tese de Perelman segundo a qual a lógica que leva os indivíduos a aderirem a uma ideia é de outra natureza que não exclusivamente a matemática, o primeiro prefere não se valer da teoria do auditório universal, mas sim pensar o auditório em termos concretos⁵. Para Perelman, é possível pensar em uma abstração que generalize a ideia de enunciário, no caso do chamado auditório universal. Daí a dificuldade de uma generalização teórica, optando-se, assim, pela adoção de um método descritivo que analise enunciados caso a caso. Isso não significa que nenhuma generalização seja possível. Efetivamente, ao mesmo tempo em que os sujeitos são particulares, isto é, dotados de conhecimento e história diferentes, alguns partilham de uma mesma cultura, de um mesmo sistema valorativo, das mesmas gramáticas das práticas sociais. Esse ponto fica explicitado na seguinte passagem de Grize:

Considerar [...] que a construção de um discurso é uma atividade de semiose coloca o problema de determinar a natureza do que é colocado em significação. A questão é delicada, na medida em que ela pode conduzir a duas posições extremas e todas as duas insustentáveis. Uma seria conceber a atividade de discurso como uma cópia de realidades dadas inteiramente constituídas [...]. A outra consistiria em imaginar um discurso criado *ex nihilo*, a partir somente dele mesmo, como se fosse uma espécie de sonho [...]. Eu adotarei uma posição intermediária [...]. Todo discurso mergulha suas raízes em um terreno que, por ser largamente indeterminado, não é, no entanto, destituído de toda organização (GRIZE, 1998, p. 118, tradução nossa⁶).

A citação anterior a esta última também remete a um outro pressuposto da Lógica Natural, que é a ideia do pan-argumentativismo do ato de enunciar. Ao afirmar que “todo discurso em língua natural oferece uma dimensão argumentativa” (GRIZE, 1993, p. 1), Grize aceita aquele argumento, posteriormente defendido por Amossy (2006), de que todo enunciado possuiria um escopo de orientar as mentes e o mundo à sua volta, de influenciar o ambiente que o circunda. É por isso que se diz que o enunciado, mesmo sem a

⁴ [...] la pensée ne fait pas que mathématiser, loin de là et c'est heureux ! Cependant la pensée de tous les jours, la pensée commune ne procède pas pour autant de n'importe quelle façon. Simplement elle s'exprime à travers des discours d'une autre nature. Ce sont des discours qui contrastent avec ceux des mathématiques, en ce sens que ce sont des discours d'un sujet qui s'adresse à d'autres sujets. Et pas des sujets universels, comme "l'auditoire universel" de Perelman. Ce sont des sujets situés dans l'espace et dans le temps, des sujets pris au sein d'une culture. Il en découle une conséquence tout à fait fondamentale, c'est que tout discours en langue naturelle offre une dimension *argumentative*. Et, si cette dimension est importante ici, c'est qu'une argumentation ne se conçoit pas en dehors d'un contexte social.

⁵ Vale ressaltar que Perelman, além de pensar o auditório universal também fala em auditórios particulares, concretos, efetivos, situados no tempo e no espaço.

⁶ Considérer [...] que la construction d'un discours est une activité de sémiologie, pose le problème de déterminer la nature de ce qui est mis en signes. La question est délicate, dans la mesure où elle peut conduire à deux positions extrêmes et toutes deux insoutenables. L'une serait de concevoir l'activité de discours comme celle de la copie de réalités données entièrement constituées [...]. L'autre consisterait à imaginer qu'un discours crée tout ce qu'il dit *ex nihilo*, à partir de lui seul, qu'il ne serait qu'une sorte de rêve [...]. J'adopterai une position intermédiaire [...]. Tout discours plonge ses racines dans un terreau qui, pour être largement indéterminé, n'est pas pour autant dépourvu de toute organisation.

manifesta finalidade de persuadir, apresenta uma dimensão argumentativa. O que pode ser explicado pelo fato de todo ato humano ser dotado de uma intencionalidade intrínseca, isto é, não é automático como os fenômenos da natureza, mas fruto de uma deliberação interna de um sujeito supostamente livre.

Mas fica a pergunta, como se processa o pensamento de acordo com a Lógica Natural proposta por Grize? É o que se procurará responder no próximo tópico.

1.2. Teoria da Esquematização

A Teoria da Esquematização é uma etapa do que Grize chama de “Lógica-Processo”, que, por sua vez, se opõe à chamada “Lógica-Sistema”. Enquanto a Lógica Natural é denominada por Grize como correspondente à **Lógica-Processo**, a lógica tradicional, matemática ou silogística é chamada de **Lógica-Sistema**.

A Lógica-Sistema tem como fundamento essencialmente o cálculo, desprovido de valores e de cultura, “descarnado” de noções pré-constituídas. É por meio desse cálculo que o sujeito **denota** aquilo que Grize caracteriza por **conceitos**, que, por sua vez, são meras abstrações destituídas de lastro empírico. E é através do intermédio dos conceitos que se deduzem as **proposições**. Por exemplo, através do conceito de que todo homem é mortal e do fato de que Sócrates é homem, decorre daí uma **dedução** necessária⁷ da proposição “Sócrates é mortal”. A validade em si do cálculo mobilizado constituirá uma **prova** cabal dessa proposição, o que já será suficiente para produzir **convicção**.

A Lógica-Processo própria da Lógica Natural, por outro lado, não parte de um cálculo, mas sim de um **sujeito** situado no tempo e no espaço, com seus anseios, seus desejos, sua autoridade ou posição na sociedade. Trata-se de um sujeito que se vale do **discurso** para persuadir, através do qual não denota conceitos, como na Lógica-Sistema, mas **designa objetos no mundo**. Tendo como referência um ente mundano, o sujeito procederá então à **inferência** (e não dedução, como no silogismo dedutivo) da tese que ele procura fazer aderir o interlocutor. Na atividade da inferência, podem ser mobilizados toda sorte de pré-construídos culturais, de clichês, estereótipos ou preconceitos, por sua vez estranhos ao objeto designado. Grize dá o exemplo de que, se virmos um amigo jantar sozinho em um restaurante, pode-se deduzir que ele está se alimentando. Não é necessário nenhum recurso externo àquele sistema do jantar para levar a uma conclusão nesse sentido. No entanto, é possível apenas inferir que sua mulher esteja viajando, isto mobilizando certos pré-construídos culturais de uma sociedade machista em que o papel da mulher ainda é o de servir o marido no âmbito doméstico (GRIZE, 2004, p. 39).

Não obstante, o simples fato de o sujeito ser *expert* em um assunto e, ainda mais, chamar para o seu discurso pré-construídos que correspondam a valores caros ao enunciatário, tudo isso não bastará se a

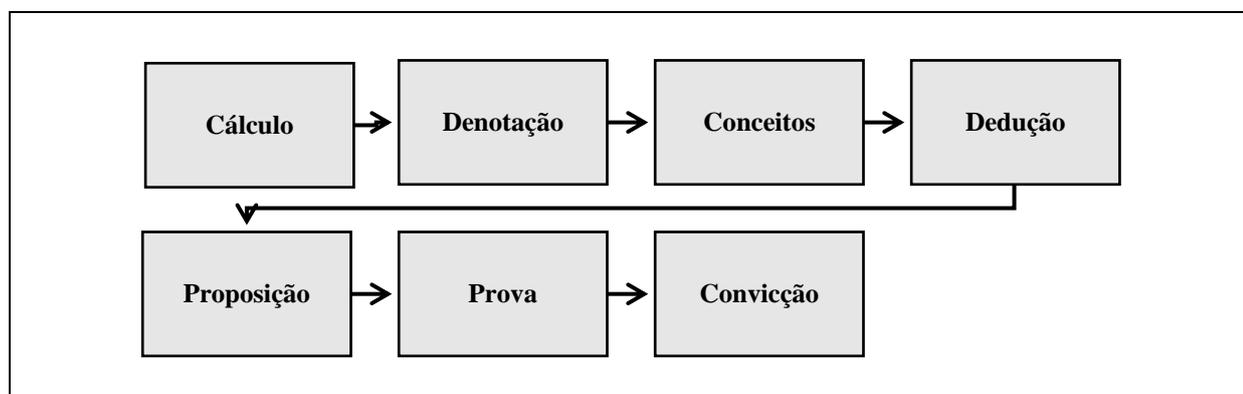
⁷ “Necessário” aqui no sentido filosófico “do que é e não pode deixar de ser”, que se opõe, portanto, ao que é contingente, ou seja, “aquilo que pode ou não ser de um modo ou de outro”.

inferência não for minimamente dotada de **verossimilhança**. Grize considera verossimilhante toda inferência que não seja nem **não-coerente**, isto é, em que não há uma ligação entre um dado e outro; nem **incoerente**, quer dizer, contraditória (GRIZE, 2004, p. 40-41).

Ainda que uma inferência parta de um sujeito-autoridade, mobilize pré-construídos culturais compartilhados pelo interlocutor e seja verossimilhante, a persuasão do auditório pode não se realizar. É possível que o enunciatário seja conduzido à **convicção** pelo discurso, mas não à **persuasão**. É o caso de um paciente, cujo médico o incita a parar de comer frituras, pois isso o levaria a enfrentar problemas de saúde no futuro. Pode-se pensar perfeitamente no paciente convicto da necessidade de parar de comer frituras, o médico apresentando-lhe argumentos razoáveis, com recursos a estatísticas sobre mortalidade de obesos, com o pré-construído cultural de se levar uma vida saudável e com o valor estético preponderante na sociedade associado à magreza. Entretanto, a magreza, ou ainda ter uma vida com um risco-zero e não prazerosa podem não fazer parte do projeto de futuro do paciente. Daí ele até poder estar convicto, mas não persuadido de parar de comer frituras. Esse é o momento, segundo Grize, em que entra em cena a *éclairage* ou **iluminação**, o cerne da Teoria da Esquematização.

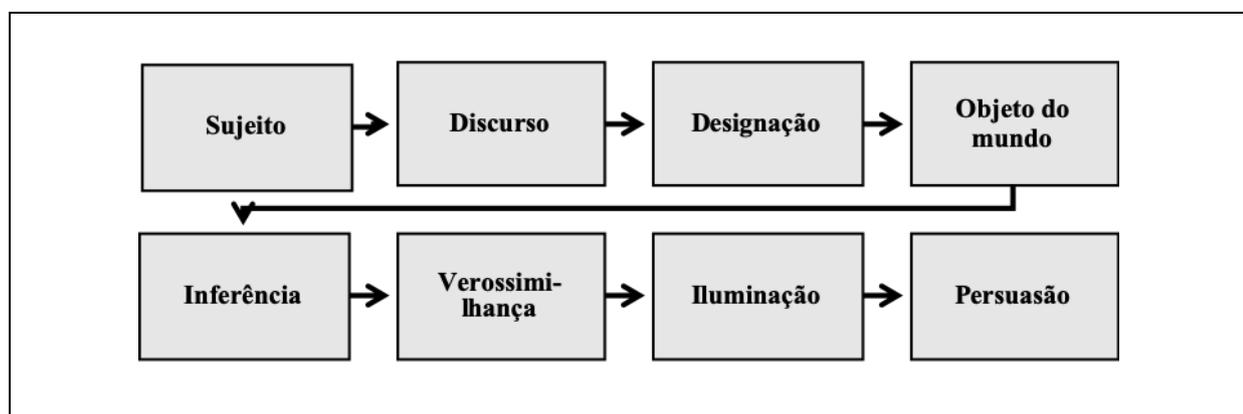
Em resumo, eis como a Lógica-Sistema e a Lógica-Processo concebidas por Grize podem ser compiladas:

Quadro 1 – O denotar da Lógica-Sistema



Fonte: elaboração do autor.

Quadro 2 – O inferir da Lógica-Processo



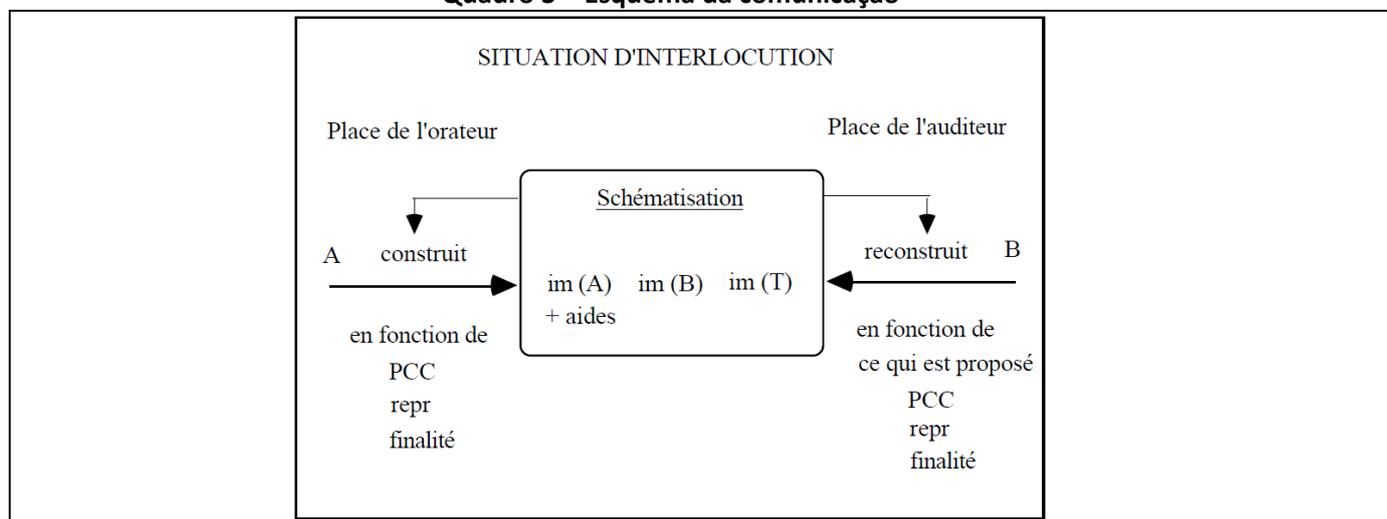
Fonte: elaboração do autor.

Como se vê no esquema acima, no momento em que não há mais nada a objetar, e mesmo assim o enunciatário resiste em ser persuadido, é chegada a tarefa da iluminação, que significa, como o próprio nome já sugere, o iluminar de certos aspectos da realidade e o conseqüente obscurecer de outros. A razão de fundo por trás desse pressuposto é a crença de que o psiquismo humano funciona não somente de um ponto de vista racional, mas também instintivo e emocional. Ressalta-se, portanto, a importância, para Grize, do papel das emoções na argumentação, como atestado a seguir:

[...] o psiquismo humano funciona em diversos níveis: somato-instintivo, emotivo-afetivo e intelectual. Em nossas atividades de todos os dias, os sentimentos importam tanto quanto a razão, e uma argumentação não pode se contentar em se dirigir unicamente à inteligência. Ele deve também comover. Não é suficiente, para comover alguém, comunicar ideias e, portanto, fazer saber. É preciso ainda fazer ver, o que se realiza através de figuras do discurso [...]. É a visão das coisas que comove e coloca a vontade em movimento, o *pathos* se juntando ao *logos*. Os objetos do discurso devem ser iluminados, o que quer dizer colocar em evidência algumas de suas facetas e ocultar outras. Toda iluminação colore o que ilumina, do que decorre o fato de que ela se serve de pré-construídos culturais que não são jamais neutros (GRIZE, 2004, p. 42, tradução nossa⁸).

O fazer aclarar uma ideia pressupõe uma teatralização que atinja em cheio o coração do interlocutor. Fala-se aqui em um fazer ver de outro modo, que se concretiza pela técnica de proporcionar o afloramento de sonhos e anseios, suscitar desejos e emoções. Essa atitude persuasiva, no entanto, pode ou não surtir efeito, uma vez que o receptor da mensagem, de sua parte, também é responsável pela transmissão comunicativa ao reconstruir, ao seu modo, com suas vivências, a realidade apresentada. Este é o esquema da comunicação fornecido por Grize:

Quadro 3 – Esquema da comunicação



Fonte: GRIZE, 1993, p. 7.

⁸ [...] le psychisme humain fonctionne à plusieurs niveaux somato-instinctif, émotivo-affectif et intellectuel. Dans nos activités de tous les jours, les sentiments importent autant que la raison et une argumentation ne peut se contenter de s'adresser à la seule intelligence, elle doit encore émouvoir. Il ne suffit pas pour émouvoir de communiquer des idées donc de faire savoir, encore faut-il faire voir, ce qui se réalise par l'usage des figures du discours (...). C'est la vision des choses qui émeut et met la volonté en branle, le *pathos* s'ajoute au *logos*. Les objets du discours doivent être éclairés, ce qui revient à mettre en évidence quelques-unes de leurs facettes et à en occulter d'autres et tout éclairage colore ce qu'il illumine, ce qui découle du fait qu'il se sert des préconstruits culturels qui ne sont jamais neutres.

No esquema acima, a $Im(A)$ corresponde à imagem do locutor; a $Im(B)$ é imagem do auditor; a $Im(T)$, a imagem do tema ou do referente; o *PCC* significa “pré-construídos culturais; *repr*, representações; e *finalité*, a finalidade dos interlocutores. O que se passa é um jogo de imagens psíquicas, no qual estão envolvidas as imagens que o locutor constrói de si, do auditório e do tema em questão, bem como as imagens reconstruídas pelo enunciatário do enunciador, do tema e de si mesmo. Tudo perpassado por pré-construídos culturais, representações de ambos os lados, e ainda a finalidade de cada participante do ato comunicativo.

A seguir, a ilustração de como o recurso à *éclairage* é mobilizado por Janaína Paschoal em seu discurso na USP.

2. O discurso de Janaína Paschoal na USP

Janaína Paschoal é advogada e professora de direito na Universidade de São Paulo (USP). Juntamente com Miguel Reale e Hélio Bicudo, foi uma das autoras do pedido de impeachment que levou ao afastamento de Dilma Rousseff do poder. No dia 4 de abril de 2016, por ocasião de um ato de alunos e ex-alunos da faculdade de Direito da USP contra o então governo Dilma, Janaína Paschoal proferiu um exaltado discurso que entrou para os anais da história dos episódios relacionados ao *impeachment* (DISCURSO, 2016).

A carga polêmica e emotiva de seu discurso, com um tom que lembrou um pouco aquele de um exorcismo espiritual, ou de uma pregação religiosa, levou alguns, como Vladimir Safatle, filósofo e livre docente da USP, a afirmar, em artigo da Folha de S. Paulo, que a fala da professora é um tipo de pronunciamento

[...] feito por advogados que não temem em mobilizar discursos ‘evangelo-fascistas’ por serem construídos a partir de um amálgama de paranoia de perseguição, promessas de redenção religiosa e de aniquilação de inimigos internos comparados a animais nocivos e peçonhentos [...], retórica [...] velha conhecida dos momentos sombrios da história (SAFATLE, 2016).

Interpretação parecida foi a da filósofa e professora Marcia Tiburi, para quem “o discurso de Janaína Paschoal não é o de uma louca, mas, sim, de alguém que fala do ponto de vista fascista. O conteúdo de sua fala era um conteúdo de ódio”. Continua Marcia Tiburi, “no espaço político, esse histrionismo tem o propósito claro de mistificação das massas. É a ideia de que o outro se curvará, irá aderir à demonstração de força física” (CONTUNDENTE, 2016).

Janaína Paschoal e seus próximos, no entanto, tentaram minimizar a situação. Hélio Bicudo, co-autor do pedido de impeachment, em entrevista ao jornal O Globo (SANCHES, 2016), qualificou o discurso como uma forma de “exaltação cívica”. O primeiro chefe na vida de Janaína, Roberto Podval, caracterizou o episódio como “um desabafo com um pouco de estresse”, sendo que ela estaria em um ambiente onde a maioria das pessoas é de esquerda (SANCHES, 2016). “Deve ser um momento de transbordamento da

indignação causada pelos atos e atores contra os quais ela hoje se posiciona”, salientou o advogado Guilherme Garcia, ex-aluno de Janaína (SANCHES, 2016). Em sua própria defesa, Janaína ressaltou que vê o seu “trabalho todo no pedido de impeachment como um grande serviço voluntário”, pois ela percebeu “que poderia ajudar [...] o país usando [...] [o que vinha] estudando há muitos anos: Direito, Filosofia, Teoria do Estado” (SANCHES, 2016).

Quanto ao aspecto religioso do discurso da professora apontado por Safatle, esse discurso parece coincidir com seu *éthos* prévio, com sua identidade aparentemente devota. Em sua conta do Twitter, sua foto de perfil (na data da escrita deste artigo) contém um Cristo em primeiro plano. Em sua tese para concurso de professor titular, no qual foi reprovada, defendeu a aproximação entre Direito Penal e Religião (REPROVADA, 2017). Como justificativa em sua própria conta de Twitter, Janaína teria sido perseguida pela banca pelo fato de ter sido autora do *impeachment*. Ela não teria falado em duendes, como um membro da banca do concurso acusou, mas sim adotado a tese liberal de que nem o Estado, nem os indivíduos devem interferir na subjetividade religiosa de cada um, daí a necessidade de se promover a tolerância nessa seara (REPROVADA, 2017).

É de se sublinhar também a sua visão conservadora de mundo. Um dos indícios de seu conservadorismo consiste, por exemplo, no fato de ter prefaciado o livro de Kim Katagiri (KIM KATAGIRI, 2017), líder do movimento que se nomeia liberal, Movimento Brasil Livre, mas que tem tendido para o conservadorismo social ao, por exemplo, condenar obras de arte em museus com nudez e conteúdo homoerótico (MENDONÇA, 2017). Segundo o jornal *Estadão*, Janaína disse que a perseguição de valores que sofre na USP é por ser “contra a legalização das drogas, do aborto, da liberação de traficantes e da abertura das prisões” (REPROVADA, 2017). Mais um indício, pois, de seu posicionamento político.

Esses aspectos biográficos de Janaína Paschoal aqui apresentados possuem importância não para julgar a sua pessoa, mas para reconstituir os pré-construídos culturais de que ela participa. Mesmo que os aspectos que Grize chama de pré-linguagísticos sejam relevantes na constituição da estrutura cognitiva do enunciador, o julgamento recai, em uma perspectiva descritiva e analítica, naquilo que Janaína materializou em palavras.

Feita essa ressalva, a seguir será apresentado discurso para análise.

2.1. Do corpus

A transcrição feita do discurso de Janaína Paschoal teve como fonte vídeo postado pelo jornal *Estadão* (DISCURSO, 2016). No final de algumas frases, procurar-se-á também descrever o tom de voz, bem como os gestos, elementos que podem ser importantes para constatar os artifícios retóricos que recorrem ao poder das emoções no discurso:

Quadro 4 – O discurso de Janaína Paschoal

Nós queremos servir a uma cobra? [o público responde “não”]. O Brasil não é a república da cobra! [nervosa, segura a bandeira nacional e a gira no ar]. Nós somos muito sérios [sempre aos gritos]. Nós somos muitos “miguéis”, muitas lutas, muitas “janaínas” [o público ovaciona]. Nós somos muitos “celsos”, muitos “daniéis”. Eles derrubam um, levantam-se dez [simboliza a caída e a subida com gestos enfáticos]. Nós não vamos deixar essa cobra continuar dominando as nossas mentes, as almas de nossos jovens. Porque os professores de verdade querem mentes e almas livres. Por meio do dinheiro, por meio de ameaças, por meio de perseguições, por meio de processos montados, e eu sei do que eu estou falando porque estou defendendo muito perseguido político [aumenta ainda mais o tom de voz]. Eles querem nos deixar cativos. Mas nós não vamos abaixar a cabeça. Porque desde pequenininha meu pai dizia (obrigada, meu pai!): Janaína, Deus não dá asa para cobra. E aí eu digo para ele: mas pai, às vezes a cobra cria asa. Mas quando isso acontece, Deus manda uma legião para cortar a asa da cobra [aos gritos, em tom belicoso]. Nós queremos libertar o país do cativo de almas e mentes. Não vamos abaixar a cabeça para essa gente que se acostumou com o discurso único. Acabou a república da cobra! [termina com um grito de guerra e gestos teatralizantes].

Fonte: DISCURSO, 2016.

A seguir, passa-se à análise dos pré-construídos culturais aos quais Janaína faz recurso, do jogo de imagens que ela opera, bem como dos elementos que apontam a importância das emoções em sua tentativa de persuasão.

2.2. Pré-construídos culturais: a batalha do bem contra o mal

Janaína Paschoal a todo tempo em seu discurso deixa transparecer aquele pré-construído cultural próprio da relação amigo/inimigo, isto é, de que existe um bem (no caso “nós”) que deve triunfar sobre o mal (“eles”). A ambiência instalada é a da guerra justa daqueles que, eleitos por Deus (“Deus manda uma legião para cortar a asa da cobra”), precisam aniquilar o inimigo (cobra que cria asa).

A menção à metáfora da cobra pode ser entendida com recurso ao contexto da enunciação. Essa é uma referência a Lula que, conduzido coercitivamente pela Polícia Federal para prestar esclarecimento, em um espetáculo midiático nacional, proferiu, após a sua soltura, que, “se quiseram matar a jararaca, não fizeram direito, pois não bateram na cabeça, bateram no rabo, porque a jararaca está viva” (MACEDO, 2016).

A “República da cobra”, então, para Janaína Paschoal, seria a República do petismo, cujo líder se encontra na figura do ex-presidente Luiz Inácio da Silva. A luta, assim, do bem contra o mal, proposta por Janaína, seria a dos chamados “cidadãos de bem” contra os petistas.

Essa visão dual do mundo, segundo a qual existem duas forças que comandam o universo, uma positiva, e outra negativa, é largamente incrustada no imaginário coletivo, pode-se dizer, de muitas sociedades ocidentais, e até mesmo orientais, tendo em vista a influência das religiões do tronco monoteísta (cristianismo, judaísmo e islamismo), que marcam bem essas duas instâncias essenciais.

Onipresentes no mundo moderno em narrativas fílmicas (notadamente hollywoodianas), de novelas, romances, desenhos animados, o embate entre o bem e o mal, no qual o primeiro sempre vence, remonta, contudo, a raízes longínquas, podendo-se mesmo arriscar a dizer ter sido a base ética sobre a qual as civilizações foram se formando ao longo da história da humanidade.

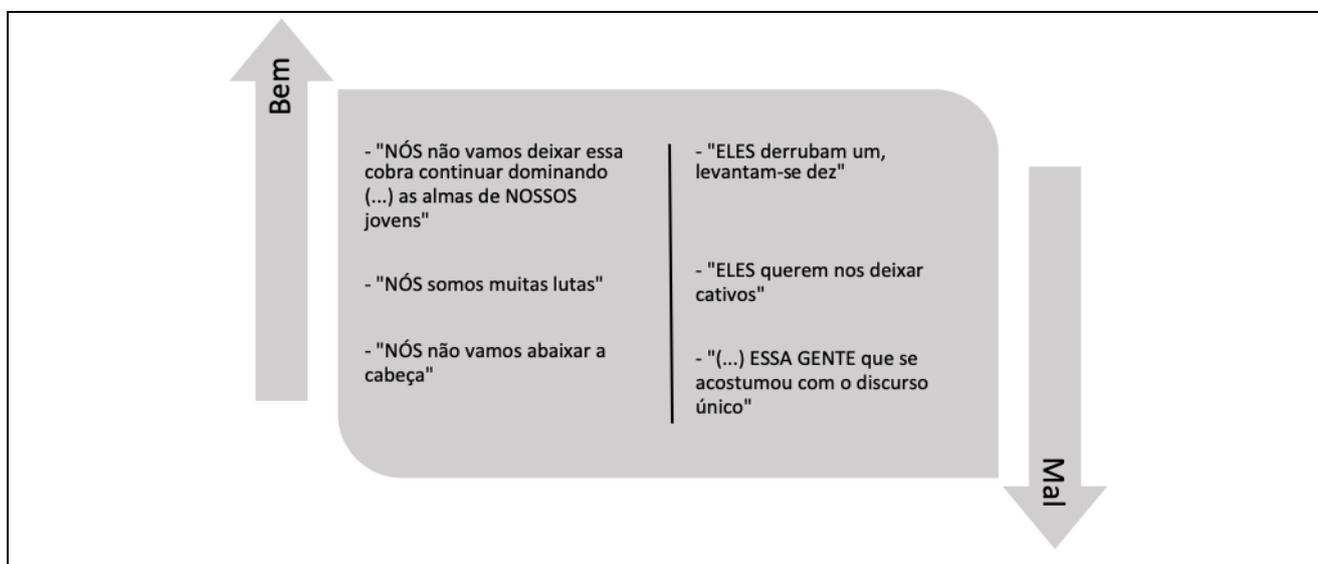
É possível pensar, por exemplo, na Grécia Antiga, na Metafísica Ocidental sistematizada por Platão, que serviu de inspiração a vários sistemas filosóficos, a seitas religiosas e a costumes. Platão, por influência das religiões chamadas órficas na Grécia Antiga clandestinas face a instituição do politeísmo do Olimpo (REALE, 1990, p. 131-180), já preconizava a existência de um mundo das ideias, perfeito, incorrupto, correspondente ao sumo bem e à verdade em si, em contraponto ao mundo das cavernas, das sombras, do erro e da enganação.

A metáfora do homem das cavernas, daquele que se vê preso aos grilhões e encontra salvação no encontro com uma realidade extraterrena, descarnada, suprafísica ou metafísica foi o aceno de que precisavam muitas religiões monoteístas em formação que, marginalizadas, lutavam pela sua sobrevivência no seio do Império Romano, com sua religião politeísta institucionalizada, à moda dos gregos antigos (BURNS, 1975, p. 291-301).

A partir daí, não faltaram sistemas filosóficos que militaram em função do edifício das doutrinas religiosas até hoje fortemente presentes no imaginário popular. Podem-se citar filósofos como Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Anselmo e Abelardo, no mundo cristão; Avicena e Averrois, no mundo árabe; e Maimônides, no judaico.

Voltando para a batalha de Janaína Paschoal, as seguintes marcas textuais, em resumo, denunciam o aspecto mencionado da necessidade de vanglória do bem sobre o mal:

Quadro 5 – Luta do bem contra o mal



Fonte: elaboração do autor.

O pré-construído cultural de que o bem deve vencer o mal conduz a uma *doxa* mais específica de que existe um inimigo da nação, um inimigo externo (Eles), que, por não partilharem dos valores dos verdadeiros cidadãos, devem ser extirpados. Efetivamente, quando Janaína coloca os petistas na categoria do Outro, do mal universal (contra o qual Deus manda uma legião para cortar as asas), a autora do *impeachment* se furta ao debate com seu opositor político e apela para a violência intransigente que só quer fazer aniquilar, e não

dialogar. Não há um reconhecimento, por parte dos detentores do desígnio de divino, de que a outra parte da polêmica possui dignidade mínima ao ponto de compartilhar da mesma cimentação cognitiva. Contra o mal, não há concessões, cortam-se as asas.

Não é preciso muito aprofundamento para reconhecer a inscrição dessa *doxa* do inimigo da nação na memória discursiva da história recente, com a ascensão de regimes totalitários, sejam eles do tipo nazifascista, stalinista, ou travestido de liberalismo, como no caso do macarthismo nos Estados Unidos. As consequências (expurgos, perseguições, trabalho escravo, etc.) são facilmente previsíveis.

Mas esse jogo de imagens que Janaína Paschoal estabelece entre o Eu e Outro, entre o amigo e o inimigo, precisa ser analisado com mais detalhes. É o que se fará a seguir.

2.3. Um jogo de imagens maniqueísta

Retomando o quadro 3, a respeito do esquema de comunicação elaborado por Grize, vê-se que Janaína Paschoal estabeleceu um jogo de imagens de si e do outro atinentes aos pré-construídos culturais mencionados no tópico anterior da luta do bem contra o mal, com a finalidade de persuadir seu interlocutor a aderir à tese do impeachment de Dilma Rousseff. As representações se deram em um duelo que opõe, metaforicamente, os dois lados da polêmica: os petistas e os antipetistas.

Para começar, Janaína faz referência a uma suposta “República da cobra”, essa a imagem que ela cria de seu adversário, dando uma coloração ao real no sentido de pintá-lo de forma asquerosa, repugnante ou peçonhenta. À “República da cobra”, opor-se-ia, então, implicitamente, uma pretendida república outra, que poderíamos chamar de “República dos bons”, ou “República do Bem”.

Em segundo lugar, a autora do *impeachment* acrescenta, encorajando seu auditório à guerra, serem muitos os “miguéis”, muitas “as janaínas”, aqui referindo-se a Miguel Reale, co-autor do *impeachment* e seu antigo orientador na USP. Miguéis e janaínas, nesse campo discursivo, estaria em uma posição diametralmente oposta a “lulas” e “dilhas”.

Em terceiro lugar, ao alçar “as almas jovens e cativas” ao nível de vítimas do sistema, a professora de Direito deixa expresso que o “cativeiro de almas e mentes” é na verdade o do projeto petista, do qual os seres benignos por excelência deveriam se libertar.

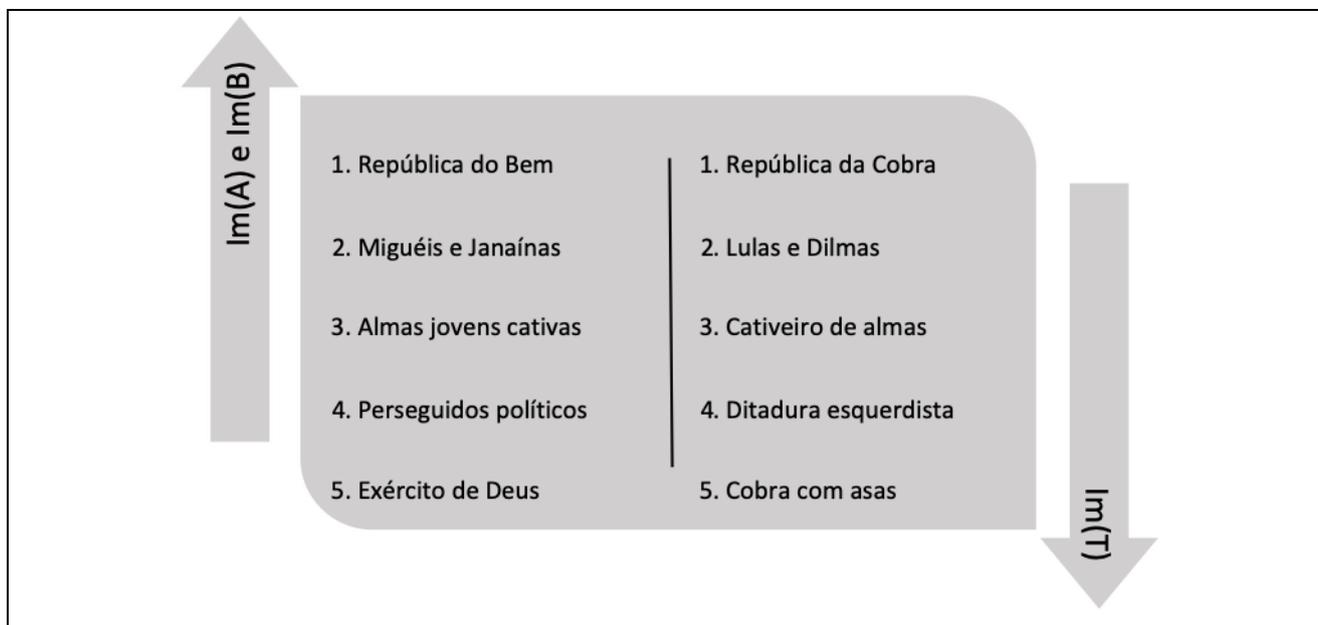
Além do mais, mencionando a existência de “perseguidos políticos”, os quais ela estaria a defender, Janaína Paschoal deixa implícito que esse projeto político petista ao qual ela se refere é na verdade uma ditadura que comete expurgos e adota o sistema de destruição do opositor político, mais especificamente uma ditadura de esquerda, nos moldes stalinistas.

Por último, quando Janaína levanta a hipótese de que o mal (a cobra) pode criar asa (mesmo que, segundo talvez uma lei universal, “deus não [...] [dê] asa para cobra”), existe uma legião, em um terreno ontologicamente oposto, que é daqueles que, selecionados por Deus, irão “cortar a asa da cobra”. A imagem

que Janaína cria de si aqui é exatamente a daquela que corta asas de cobras, e a do seu opositor, da “cobra que cria asas”.

Em síntese, tem-se:

Quadro 6 – Representações do esquema de comunicação



Fonte: elaboração do autor.

Passa-se agora à apreciação do *pathos* presente no discurso de Janaína Paschoal.

2.4. Quando o *pathos* entra em cena

As emoções principais que Janaína parece querer fazer suscitar em seu interlocutor é a do ódio e indignação, embora seja possível falar também no sentimento de identificação do seu auditório com seus próprios anseios.

Quanto aos sentimentos de ódio e indignação, estes ficam claros quando Janaína se utiliza de diversos artifícios, como o léxico escolhido, o uso de imagens antagônicas para desenhar as oposições entre ela e o petismo, a transgressão genérica, isto é, o uso de um gênero do discurso, na forma de outro, bem como aspectos audiovisuais. Estes últimos não serão tratados aqui, já que o *corpus* está delimitado pela transcrição da fala. O que se pode dizer, a título ilustrativo, é que aspectos de seu tom de voz e do seu gesticular e descabelar, aferrada à bandeira nacional, traduz muito do sentimento de ódio e indignação que ela visaria a incitar.

Do ponto de vista do léxico, percebe-se o emprego de palavras que dão a sensação da presença de uma guerra declarada contra um inimigo, como “derrubar”, “levantar” e “dominar”. Há outras palavras que sugerem uma situação insustentável de escravização em face do petismo, como “cativos”, “cativo” e “servir”.

Sobre o uso das imagens antagônicas expostas no quadro 6, esse seria em si um recurso às emoções de ódio e indignação. Ora, na medida em que o adversário é desumanizado e tolhido em suas próprias razões ou argumentos, associado à ideia de um mal absoluto, de um inimigo da nação ou mesmo de Deus, o sentimento que busca provocar é o do ímpeto pelo ataque e destruição do opositor político.

Um outro recurso às emoções de Janaína Paschoal se dá quando ela promove aquilo que se chama de transgressão genérica, o usar da teatralidade de um gênero do discurso em específico para camuflar (e, assim, produzir efeitos retóricos) a função do gênero do discurso que de fato é acionado. Janaína Paschoal parece querer aflorar um sentimento de identificação nos alunos e ex-alunos da Faculdade de Direito da USP quando ela lança mão de uma forma de narrativa de vida. Simulando uma conversa particular com seu próprio pai (“desde pequenininha, meu pai dizia”), a autora do impeachment traz para a cena do discurso político a cena da conversa familiar, que ela deve bem saber ser cara e reconhecida pelo seu auditório.

O gênero do discurso preponderante é o do protesto, mais especificamente, um protesto político. Sua função, pois, é a de persuadir no sentido de fazer triunfar um partido, uma ideia, uma ideologia ou um projeto político qualquer. Fazer com que esse protesto político pareça uma conversa familiar, isto é, algo que muitos já presenciaram na vida, pode ser um recurso à catalisação do sentimento de identificação do auditório ao orador.

Uma outra transgressão genérica observada é a que se dá com a introdução de uma cena religiosa, que possui seu léxico e lugares comuns específicos. Os termos de que Janaína Paschoal se utiliza são inequívocos nesse sentido, como se viu *supra*. Assim, adotando um tom messiânico-milenarista-sebastianista, profético, como se fosse a escolhida por Deus, a encoberta, a desejada, ela produz o êxtase em seu auditório de estar a receber uma mensagem revelada, absoluta, incontestável, e não um ponto de vista, situado no tempo e no espaço, e engendrado por um discurso conservador. Uma visão parcial de mundo, portanto, e não totalizante.

Considerações finais

A primeira constatação a que se chega é a da importância de se pensar o estatuto das emoções no interior da Teoria da esquematização de Grize. Micheli, apesar de não aprofundar o problema (e nem era o escopo de sua obra) teria razão, assim, ao afirmar que “a noção de esquematização é de uma grande pertinência para quem se interessa pelo *pathos* e pela construção da emoção no discurso” (MICHELI, 2010, p. 103-104).

Isso é verdade se pensarmos, com Grize, que o mecanismo psíquico pelo qual muitas vezes os humanos, em suas pequenas ou grandes questões cotidianas, superficiais ou essenciais à vida, subscrevem uma ideia não está estribado em uma lógica avessa a preconceitos, pré-noções ou pré-construídos culturais;

a valores, a sentimentos, a anseios, a frêmitos diversos que os afetam as mentes e os fazem eletrificar os corpos.

Janaína Paschoal soube bem explorar esse lado obscuro do homem que o faz assentir a um argumento e não a outro, esteja ele baseado em provas silogísticas ou não. Por meio das cenografias que ela introduz no interior do gênero do discurso protesto, mais especificamente, protesto político; por meio do maniqueísmo semântico de suas representações do Nós e do Eles; por meio de pré-construídos culturais encravados na psicologia social que ela aciona, Janaína Paschoal atinge em cheio seu público alvo, uma parcela conservadora da população e entusiasta do impeachment de Dilma Rousseff. E ela o faz não por argumentos silogísticos ou considerados racionais, próprios da lógica-sistema à qual Grize se refere, mas pela sedução.

Fontes

CONTUNDENTE de forma irônica: conheça Janaína Paschoal, a autora do pedido de impeachment. **Diário de Santa Maria**. 15 de abr. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/MXB3MM>. Acesso em: 05 de dez. 2017.

DISCURSO de Janaína Paschoal na USP viraliza. **Estadão**. 5 de abr. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/3wSzkB>. Acesso em: 5 de dez 2017.

KIM KATAGUIRI ataca esquerda e PT em livro a ser lançado neste domingo. **Folha de S. Paulo**. 23 de set. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/vy1RW7>. Acesso em: 05 de dez. 2017.

MACEDO, Fausto. 'A jararaca tá viva', diz ex-presidente. **Estadão**. 4 de mar. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/o8nmF8>. Acesso em: 05 de dez. 2017.

MENDONÇA, Heloísa. Queermuseu : o dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo. **El País**. 13 de set. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/npjFnw>. Acesso em: 05 de dez. 2017.

REPROVADA, autora do impeachment vê perseguição na USP. **Estadão**. 11 de out. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/b7t9SY>. Acesso em: 05 de dez. 2017.

SAFATLE, Wladimir. Lá onde está o seu maior perigo. **Folha de S. Paulo**. 08 de abr. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/Vs2wDw> . Acesso em: 05 de dez. 2017.

SANCHES, Mariana. Perfil : Janaína Paschoal e a 'República da Cobra' que tomou conta das redes. **O Globo**. 06 de abr. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/PYzkVW>. Acesso em: 05 de dez. 2017.

Como citar este capítulo:

SANTOS, Frederico Rios Cury dos. As emoções na teoria da esquematização de Jean-Blaise Grize: o discurso de Janaína Paschoal na USP. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 192-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

A construção do auditório em vídeos de *youtuber*: do acionamento à incorporação de conhecimentos prévios na argumentação

Gabriel ISOLA-LANZONI¹²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a articulação entre o acionamento de julgamentos prévios e a negociação de pertencimento a grupo, por um lado, e as estratégias de incorporação desses aspectos à argumentação no processo de construção do auditório e de adaptação a ele, por outro. Para tanto, partimos dos conceitos de *doxa* e de estereotipagem (AMOSSY, 2005) e dos estudos sobre esquemas argumentativos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996[1958]; WALTON, REED; MACAGNO, 2008; van EEMEREN, et al, 2007) para refletir tanto sobre a construção do auditório quanto a adaptação a este no que diz respeito aos conhecimentos projetados pelo orador e os modos de construção de raciocínios com vistas ao convencimento. A análise voltou-se sobre os vídeos “Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra!” e “A TERRA É PLANA? Com Leon e Nilce”, ambos publicados no Canal Nostalgia, de autoria de Felipe Castanhari, no ano de 2017. Por meio da análise dos minutos iniciais dos vídeos, foi possível depreender duas estratégias de construção do auditório, uma em que é estabelecida uma negociação acerca dos conhecimentos comuns para a argumentação e outra em que foram incluídos os discursos contrários em uma polêmica; com a análise dos dois movimentos argumentativos, foi possível depreender distintas articulações entre raciocínios sintomáticos e causais (van EEMEREN, et al, 2007) que geraram efeitos sobre uma possível diminuição de ceticismos.

Palavras-chave: Argumentação; Esquemas argumentativos; Antecipação refutativa; Auditório; YouTube.

Introdução

O YouTube consiste em uma plataforma de *streaming* idealizada para hospedar e gerir o conteúdo produzido pelos próprios usuários (MANOVICH, 2009). A plataforma dispõe de distintos modos de publicação de vídeos, tais como a Transmissão ao vivo, YouTube Premiere e Envio padrão. No primeiro modo, a produção e o consumo do vídeo são simultâneos, e a interação entre produtor e usuários, além de síncrona, é decisiva para o desenvolvimento tópico do vídeo; a interação ocorre por meio do bate-papo ao vivo e o vídeo. No segundo modo, a plataforma permite que o produtor de conteúdo (autor do Canal em que um vídeo é publicado) realize uma atividade de estreia de seu vídeo, na qual produtor e usuários podem interagir de forma síncrona por meio de um bate-papo ao vivo enquanto aguardam a disponibilização do vídeo, gravado anteriormente. Por fim, no terceiro modo, o produtor de conteúdo disponibiliza o vídeo produzido previamente; a interação ocorre apenas por meio de comentários deixados no vídeo, recurso também presente nos dois primeiros modos. Por apresentar esses distintos recursos para publicação de vídeos, a plataforma apresenta efeitos sobre os modos como produtor e usuários interagem, o que caracteriza o YouTube como uma rede social que compreende diversas práticas discursivas com especificidades múltiplas, que tanto engajam quanto constroem os atores sociais em seus processos de comunicação.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. E-mail: gabriel.lanzoni@usp.br.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88882.377632/2019-1.

Uma vez que a rede se constitui por uma natureza digital, os textos publicados na plataforma apresentam tanto uma replicabilidade inerente quanto um potencial de alcance (BAYM, 2010) elevado de espectadores, evidenciado pelos números de visualizações fornecidos pela plataforma. Os vídeos tratados neste texto foram publicados pelo Canal³ Nostalgia, de autoria de Felipe Castanhari, que se configura como um Canal catalisador de discussões, uma vez que desempenha um papel de desencadeador/incentivador de discussões tanto dentro quanto fora da plataforma YouTube, ou seja, pelo fato de produzir e publicar um vídeo sobre um determinado tema faz com que outros produtores de conteúdo, seja no YouTube, seja no Twitter ou no Instagram, passem a produzir textos referentes ao mesmo tema, ora dialogando diretamente com o texto motivador – de Felipe Castanhari –, ora simulando um apagamento da rede discursiva instaurada. Apesar de não ser o único fator, essa característica acaba por promover uma elevação tanto no número de inscritos no Canal quanto no total de visualizações dos vídeos: em 23 jan. 2019, o Canal apresenta 11.873.201 de inscritos e um total de 978.851.509 visualizações na soma de todos os vídeos publicados.

Imbricada ao alcance de um Canal⁴ ou vídeo está a questão da metrificação do consumo dos vídeos. Informações referentes ao consumo são comuns entre mídias tradicionais, como jornais e revistas, por exemplo, e mídias digitais, na medida em que buscam estabelecer um fuso de informações de seus públicos. Apesar de mídias tradicionais e digitais disporem de informações técnicas e socioeconômicas referentes aos consumidores, a qualidade das informações, no sentido de precisões locais e socioeconômicas, são distintas. Mídias tradicionais dispõem de mecanismos de mapeamentos mais localizados – pesquisas –, como, por exemplo, dispõem dos números de revistas e jornais vendidos em bancas ou entregues em domicílios, informação esta utilizada para cruzar com regiões da cidade, sobre as quais se tem dados sobre escolaridade, classe social, poder aquisitivo dos consumidores, compondo, desse modo, uma base informacional mais próxima da realidade para o estabelecimento mais preciso, de modo mais efetivo, dos posicionamentos, dos valores e dos conhecimentos prévios de seu público (GONÇALVES SEGUNDO, 2011; SANT'ANNA, 2008; MEYER, 2007[2004]). O mesmo não ocorre no YouTube, uma vez que as informações referentes aos consumidores são de ordem tanto de recursos materiais de acesso aos vídeos – ou seja, se o acesso ocorreu por meio de computador, por *tablet* ou por *smartphone*, se o acesso teve como origem o próprio YouTube ou outra plataforma, se o usuário fez uso de legendas e traduções⁵ –, quanto de localidade, mas, diferente de jornais e revistas, é compreendida em termos gerais, ou seja, trata-se de informações referentes ao país e à cidade de acesso aos vídeos, não de regiões das cidades. Informações de natureza socioeconômica dos

³ Canal é o nome utilizado pela plataforma e pelos usuários para se referir às contas criadas na plataforma, que armazenam tanto os vídeos publicados pelos usuários quanto as atividades realizadas dentro da plataforma.

⁴ A utilização do termo Canal com inicial maiúscula quando não nos referimos a um Canal específico é motivada por tratar-se de um uso técnico do termo. Diferenciamos Canal, com inicial maiúscula, enquanto perfil de um usuário na plataforma YouTube de canal, com inicial minúscula, enquanto meio de locomoção, de transporte de objetos. Compreendemos, contudo, que Canal como perfil consiste em uma apropriação metafórica do termo enquanto transporte, por referir-se a um transporte/divulgação de um objeto/vídeo.

⁵ Tais informações são divulgadas pela plataforma por meio do Relatório de Origens do Tráfego. Informações sobre o relatório estão disponíveis em: <https://support.google.com/youtube/answer/1714921?hl=pt-BR>. Acesso em: 25 jan. 2016.

consumidores podem ser obtidas pelos produtores de conteúdo por meio de uma análise qualitativa dos comentários realizados em cada vídeo, processo muitas vezes inviável dado os elevados números de comentários, como, por exemplo, nos vídeos analisados neste texto que apresentam 18 e 60 mil comentários⁶.

Nesse sentido, dada a problemática identificada em relação aos consumidores, é possível conceber que, em textos publicados no YouTube, o auditório consista em uma construção discursiva do orador. Embora o auditório não consista em uma projeção calcada em informações precisas sobre posicionamentos, valores e conhecimentos prévios do auditório, ainda estaria relacionado a esse processo a adaptação ao auditório, uma vez que, como apontam Perelman; Olbrechts-Tyteca (1996[1958], p. 53), “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar” é uma “condição prévia de qualquer argumentação eficaz”.

Desse modo, nosso objetivo neste texto é analisar a articulação entre o acionamento articulação entre o acionamento de julgamentos prévios e a negociação de pertencimento a grupo, por um lado, e as estratégias de incorporação desses aspectos à argumentação no processo de construção do auditório e de adaptação a ele, por outro.

Para tanto, estruturamos este texto como segue: na primeira seção, discutiremos os conceitos de *doxa* e de estereotipagem (AMOSSY, 2005) e seus efeitos na construção do auditório e na adaptação a ele (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996[1958]); na seção seguinte, apresentamos, de forma sintética, os aportes teóricos do qual partimos para a análise de movimentos argumentativos, sob as dimensões da configuração funcional da argumentação (GONÇALVES-SEGUNDO, 2016; 2018; *no prelo*; TOULMIN, 2006[1958]; TOULMIN; RIEKE; JANIK, 1984) e da esquematização (van EEMEREN, *et al*, 2007); em seguida, analisaremos dois movimentos argumentativos de dois vídeos do Canal Nostalgia; por fim, teceremos algumas considerações finais sobre as reflexões desenvolvidas.

1. Auditório: criação e adaptação

Perelman; Olbrechts-Tyteca (1996[1958], p. 22, *itálico dos autores*), em *O Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*, conceituam auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. Para que o orador seja eficaz no processo de persuasão ou de convencimento do auditório, é preciso que se adapte a ele, sendo necessário um conhecimento acerca de suas opiniões dominantes, convicções indiscutidas e premissas que aceita sem hesitar (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996[1958], p. 23). Por meio dessa adaptação, os discursos transparecem a cultura própria de cada auditório a quem são destinados. Tais discursos expõem, portanto, a *doxa* da qual parte o orador para sua argumentação. A *doxa*, compreendida por Amossy (2005, p. 125) como representações partilhadas, “modelos culturais pregnantes”,

⁶ Além desses fatores, podemos considerar a questão epistemológica concernente ao YouTube, uma vez que, mais do que dispor de um fuso de informações sobre o público, se busca criar o público, aspecto verificável, por exemplo, pela criação de comunidades de fãs, que não apresentavam uma “coesividade identificacional” (GONÇALVES SEGUNDO, 2011, p. 234) previamente à criação do Canal.

relaciona-se ao conceito de estereotipagem, compreendida, por sua vez, como “operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado” (AMOSSY, 2005, p. 125). A estereotipagem permite ao orador guiar sua articulação, por ter as bases dos valores, julgamentos, posicionamentos típicos, adaptando-se ao auditório.

O auditório, desse modo, é concebido pelos autores como uma construção do orador, uma vez que é criado a partir de um esquema cristalizado que embasa a representação, seja de seus valores, crenças e possíveis reações, seja dos modos de convencimento concebidos pelo orador como eficazes. Os conhecimentos do auditório, construídos como prévios pelo orador, revelam, pois, quais elementos o orador almeja que seu público assumira como o conjunto de crenças preexistentes. Assim, nesse processo de adequação ao auditório, o orador não aciona qualquer elemento da *doxa*, mas apenas os conhecimentos a partir dos quais pode fazer uso para obter sucesso em sua argumentação.

Tal acionamento de conhecimentos do auditório é explicitado no início do vídeo “Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra!”, de Felipe Castanhari. O vídeo foi publicado em 03 de março de 2017, apresentando 1.973.634 visualizações em 24 jan. 2018. O vídeo tem como tema a questão das Bolhas Sociais e apresenta duas teses centrais: (i) o espectador do vídeo vive em uma Bolha Social e (ii) viver em uma Bolha Social não é bom. Tais teses são destacadas em negrito no início do trecho em (1).

(1) E, sim, **é bem provável que você viva em uma bolha social. E o problema é que isso não é nada bom.** Você que está assistindo a esse vídeo, (I) deve ter a sua opinião política, ou ao menos algum tipo de posicionamento, correto? (II) E eu também aposto que muitos de vocês eventualmente conversam sobre esse assunto, e mesmo porque é um negócio que eventualmente surge lá na roda de amiguinhos, surge, não tem como fugir completamente disso. Agora deixa eu te fazer outra pergunta: de todas essas pessoas que você troca ideia sobre política, ou sobre assuntos complicados que é possível haver discordância, alguma dessas pessoas pensa de um jeito completamente diferente de você? E notem que eu estou falando de amigos, pessoas que vocês escolheram para suas vidas. Só que assim, eu tô falando em ‘trocar ideia de verdade, ouvir mesmo a opinião desta pessoa’ que vamos ser bem sinceros, a maioria das vezes, a gente não escuta porra nenhuma (CASTANHARI, 2017a, 0’17’’-0’50’’)

Em (1), também são destacados, com sublinhado, dois trechos em que o orador busca criar uma realidade partilhada entre si e o auditório, enunciando que (I) o espectador, como parte do auditório, tem opiniões políticas ou posicionamentos⁷ políticos e que (II) o espectador conversa sobre esse assunto. Esses trechos expõem uma busca, por parte do orador, de estabelecer um acordo com o auditório acerca dos pontos a partir dos quais se pode partir; tal negociação⁸ é explicitada por meio do marcador conversacional ‘correto?’ em (I), que implica a busca de aprovação discursiva por parte de Castanhari, e por meio do verbo ‘aposto’ em (II). Assim, o orador parece criar uma realidade partilhada, um estabelecimento de pontos em

⁷ Mantivemos a distinção entre opiniões políticas e posicionamentos políticos por ter sido enunciado pelo orador no trecho destacado em (I).

⁸ Por concebermos o auditório como uma construção discursiva do orador, tal processo de negociação não diz respeito a aceitação, por parte dos espectadores, das afirmações apresentadas, ou seja, de aceitar que haja valores compartilhados entre si e o orador, mas, sim, de pertencimento a este auditório que o *youtuber* constrói e a quem se dirige. Nesse sentido, mais do que almejar que os espectadores – enquanto instâncias de consumidores – reconheçam como verdadeiro o que diz, o orador parece almejar que o espectador se reconheça como membro do grupo que o *youtuber* determinou como sendo seu auditório. Assim, o marcador e o verbo atuam como negociadores desse pertencimento.

comum que “permite construir um fundo no qual a opinião proposta encontra o seu lugar” (BRETON, 1999, p. 75). Esse processo, a que Breton (1999, p. 75) denomina Enquadramento do Real, “dita a ordem do mundo e propõe que a partilhemos”. Tal harmonização de conhecimento fica exposta também no final do trecho, ao ser anunciado “vamos ser bem sinceros, a maioria das vezes, a gente não escuta porra nenhuma”, no qual o orador inclui o auditório e si mesmo em um mesmo grupo, que compartilha determinadas ações, o que o legitima a enunciar as afirmações em (I) e em (II), e que pode ter como efeito a elevação do grau de aceitabilidade das afirmações.

O trecho em (1) explicita, desse modo, o processo de criação do auditório no que tange à negociação de pertencimento de grupo e ao acionamento de determinados conhecimentos que devem ser assumidos como prévios para que a pergunta do trecho – *de todas essas pessoas que você troca ideia sobre política, ou sobre assuntos complicados que é possível haver discordância, alguma dessas pessoas pensa de um jeito completamente diferente de você?* –, que apresenta a orientação argumentativa do orador, possa ser enunciada.

Já em (2), tal processo de criação do auditório é explorado não pela negociação de pertencimento a grupo, mas, sim, pela representação dos discursos que estão em concorrência sobre a polêmica de a Terra ser redonda ou plana. Tal polêmica ganhou destaque nas mídias sociais brasileiras a partir do segundo semestre de 2017; como consequência, este vídeo ainda possui um dos maiores índices de visualização do Canal Nostalgia (5.963.648 em 23 jan. 2019). O trecho em (2) corresponde aos primeiros 25 segundos do vídeo “A TERRA É PLANA? Com Leon e Nilce” e expõe os dois discursos que estão em competição:

- (2) **Lester:** Aí, Paul, hoje tem Nostalgia Ciência com convidados!
Paul: Sério? Para falar sobre o quê?
Lester: Sobre esse negócio de Terra Plana.
Paul: Que legal! Eu sabia, eu sabia que a Terra era plana!
Lester: Ah, se a Terra fosse plana, a gente veria o nariz do Castanhari de qualquer lugar do planeta.
Paul: É melhor assistir pra entender isso direito, né? (CASTANHARI, 2017b, 0’00’’-0’25’’).

Em (2), ocorre um diálogo entre as personagens Lester e Paul. Na terceira linha, Lester introduz o tema – *esse negócio de Terra Plana* –, e Paul responde, apontando o seu posicionamento – *Eu sabia, eu sabia que a Terra era plana!*. Lester, então, faz uma construção hipotética, no qual projeta o posicionamento de Paul – *se a Terra fosse plana* – e apresenta uma conclusão decorrente – *a gente veria o nariz do Castanhari de qualquer lugar do planeta*. A relação causal estabelecida entre a Terra ser plana e a possibilidade de ver o nariz de Castanhari de qualquer lugar do planeta apresenta uma orientação argumentativa que não é enunciada, mas que pode ser reconstruída como: Não vemos o nariz do Castanhari de qualquer lugar do planeta, logo a Terra não é plana. A orientação reconstruída é marcada por uma relação sintomática⁹ – não ver o nariz de Castanhari de qualquer lugar do planeta como sinal/sintoma de a Terra não ser plana – é representada no quadro 1.

⁹ Os tipos de raciocínios causal e sintomático serão discutidos com maior vagar na seção seguinte.

Quadro 1 – Representação da orientação argumentativa da fala de Lester

<i>Se a Terra fosse plana</i>	A Terra não é plana
logo ↓	↑ Logo
<i>a gente veria o nariz do Castanhari de qualquer lugar do planeta</i>	Como a gente não vê o nariz do Castanhari de qualquer lugar do planeta
<i>enunciado</i>	não enunciado

Fonte: elaboração própria.

O enunciado de Lester, na construção argumentativa estabelecida, corresponde a uma concepção causal geral – *se a Terra fosse plana, a gente veria o nariz do Castanhari de qualquer lugar do planeta* –, que, em conjunção com o trecho não enunciado – não vemos o nariz do Castanhari de qualquer lugar do planeta –, calcada na experiência empírica do espectador, leva à conclusão implícita que marca seu ponto de vista de que “a Terra não é plana”, que corresponde ao posicionamento dos oradores do vídeo.

Embora sejam representados ambos os discursos que concorrem na polêmica, é possível inferir que o tratamento dos discursos durante o vídeo não será igualitário, uma vez que o vídeo é construído de modo a exigir do espectador a validação de raciocínios que sejam calcados em sua experiência empírica. O tratamento inicialmente igualitário dos discursos pode ser devido ao caráter didático¹⁰ do vídeo, que busca alcançar públicos que aderem aos distintos posicionamentos para, então, articular argumentos de forma a convencê-los a aderir ao ponto de vista defendido.

Partindo da afirmação de que “a cultura própria de cada auditório transparece através dos discursos que lhe são destinados” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996[1958], p. 23), associado ao exposto de que cada personagem representa um determinado discurso que está em competição na polêmica, pode-se concluir que iniciar o vídeo com essa representação indica que o vídeo não é direcionado a apenas um dos discursos, mas, sim, que objetiva estabelecer uma interação com os dois lados da polêmica, buscando, desse modo, alcançar um elevado número de visualizações.

Os dois trechos analisados apontam para diferentes modos de construção do auditório e de adaptação a ele, indicando, também, como tal construção/adaptação pode ser utilizada de forma estratégica pelo(s) orador(es) de modo a manter o auditório no decorrer do vídeo, uma vez que, como aponta Perelman; Olbrechts-Tyteca (1996[1958], p. 26), “conhecer o auditório é também saber, de um lado, como é possível assegurar seu condicionamento, do outro, qual é, a cada instante do discurso, o condicionamento que foi realizado”. Como não é o objetivo deste artigo analisar a eficácia da argumentação construída ou a manutenção do auditório, restringimo-nos a verificar efeitos possíveis gerados pelas construções realizadas pelo(s) orador(es). Para tanto, passaremos, na próxima seção, para uma discussão sobre a articulação entre Dados e Alegações, sob a dimensão da Configuração Funcional da argumentação (GONÇALVES-SEGUNDO,

¹⁰ O vídeo apresenta caráter didático devido ao tema que aborda, que o insere na rede discursiva de texto de popularização científica, e à intertextualidade que estabelece com o programa televisivo dos anos 1990 “O Mundo de Beakman”, que consistia em um programa de popularização científica voltado ao público infantil, no qual havia as personagens Paul e Lester.

2018; *no prelo*), e sobre esquemas argumentativos, sob a dimensão da Esquematização (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018; *no prelo*). Partiremos dessas dimensões para a análise de dois movimentos argumentativos.

2. As dimensões argumentativas da configuração funcional e da esquematização

Gonçalves-Segundo (2018; *no prelo*), em seu Modelo Multidimensional de Análise Argumentativa, compreende a Configuração Funcional, a Macroestrutura, a Esquematização, a Ancoragem Interativa e Socioafetiva e a Orientação Argumentativa como as cinco dimensões da atividade argumentativa. Cada dimensão volta-se a um aspecto desta atividade, colocando em foco ora o “modo pelo qual os enunciados que compõem a atividade argumentativa se encaixam e combinam para validar ou embasar uma tese” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 925), como na Macroestrutura, ora “o papel das unidades lexicais bem como dos esquemas gramaticais para a perspectivação de representações e avaliações” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 925), como na Orientação Argumentativa. Neste texto, voltamo-nos às dimensões da Configuração Funcional e da Esquematização que dizem respeito, respectivamente, “ao *script* de funcionamento de um movimento argumentativo” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 925, *itálico do autor*) e aos “tipos de raciocínios e de estratégias empregadas para embasar teses a partir de argumentos” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 925).

Para a análise da Configuração Funcional, Gonçalves-Segundo (2018, *no prelo*) destaca o *layout* do argumento de Toulmin (2006[1958]) para casos de argumentação epistêmica e o modelo de Fairclough; Fairclough (2012) para casos de argumentação prática¹¹. Devido à natureza epistêmica dos movimentos argumentativos analisados neste texto, partimos do modelo Toulmin (TOULMIN; REIKE; JANIK, 1984, p. 27, **negritos e colchetes nossos**), que compreende que

as **alegações** envolvidas em argumentos de usos reais são, adequadamente, bem fundamentadas apenas se **razões [Dados]** suficientes de um tipo apropriado e relevante possam ser oferecidas em seu apoio. Essas **razões [Dados]** devem ser conectadas às **alegações** por **garantias** confiáveis e aplicáveis, capazes, por sua vez, de serem justificadas por recurso de **apoio [Base]** de tipo relevante.

Destacamos em **negrito** os componentes do modelo – Alegações, Dados, Garantia e Apoio, além de Refutação, não tratado no trecho –, que são articulados de modo a defender um ponto de vista, ou seja, uma Alegação. Utilizaremos as noções de Alegação – “asserções apresentadas publicamente para aceitação geral”

¹¹ Gonçalves-Segundo (2018; *no prelo*) concebe que a argumentação pode estar orientada ao convencimento, à persuasão ou à preservação ideológica. Concebe-se convencimento como o “efeito perlocutório de aderir, ainda que localmente e/ou em graus, a certas concepções da realidade em consequência de considerá-las válidas” (GONÇAVES-SEGUNDO, 2018, p. 923). O convencimento estaria, portanto, ligado à argumentação epistêmica, na qual se visa alterar uma concepção de realidade. Gonçalves-Segundo (2018, p. 923) concebe a persuasão, por sua vez, “como um efeito perlocutório ligado à ação prática e, portanto, à tomada de decisões que resultem em mudanças no curso da realidade”. Desse modo, a persuasão estaria ligada à argumentação prática, que visa à deliberação de propostas de ação que representam projetos de mudança na realidade. Por fim, preservação ideológica é compreendida “como o efeito perlocutório de confirmar dada concepção de realidade” (GONÇAVES-SEGUNDO, 2018, p. 923), estando mais próxima, desse modo, a uma argumentação epistêmica.

(TOULMIN; REIKE; JANIK, 1984, p. 28) – e de Dados – “declarações que especificam fatos particulares sobre uma situação [...] já são aceitos como verdade, podendo, assim, ser invocadas para clarificar e cumprir a alegação” (TOULMIN; REIKE; JANIK, 1984, p. 38, colchete nosso) – para a análise da articulação dos conhecimentos e julgamentos que são acionados e incorporados à argumentação dos *youtubers*¹².

Para a dimensão da Esquematização, partimos da concepção da Pragmadialética (HITCHCOCK; WAGEMANS, 2011; WALTON, 1996; WALTON, REED; MACAGNO, 2008; van EEMEREN, et al, 2007), que compreende esquemas argumentativos como “formas de argumentos (estruturas de inferência) que permitem identificar e avaliar tipos comuns de argumentos no discurso cotidiano”¹³, ou seja, seriam “formas de raciocínio” (WALTON; REED; MACAGNO, 2008, p. 11). A Pragmadialética concebe “três (principais) tipos de argumentos, cada um tendo seu próprio esquema argumentativo: argumento por comparação [analógico], argumento causal e argumento sintomático”¹⁴ (van EEMEREN, et al, 2007, p. 137, colchete nosso).

Compreende-se relações causais como relações em que algo “inevitavelmente leva ao evento que é mencionado na alegação” (van EEMEREN; et al, 2007, p. 164 *apud* GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 928). Em outros termos, uma relação causal é marcada pela ocorrência de algo em função de outro evento, anterior, construído como sua causa. Desse modo, “esquemas causais envolvem sequência e temporalidade, entretanto, a mera sucessão de eventos não implica causalidade” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019). Sobre argumentação sintomática, compreende-se como relações em que “uma propriedade, um vínculo a uma classe, uma característica distintiva ou a essência de uma coisa, pessoa, situação particular referida no argumento também se aplica à coisa, pessoa ou situação referida na alegação” (van EEMEREN; et al, 2007, p. 154). Relações sintomáticas operam, portanto, “na tensão entre a inclusão e a exclusão de um elemento em uma dada categoria” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019), tendo como base suas propriedades ou características. Por fim, a argumentação analógica “consiste em um esquema de transferência de referentes, na medida em que ‘a posse de uma propriedade por um referente é suficiente para justificar a alegação de que um referente distinto possui a mesma propriedade’” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 930).

Por meio da análise dos esquemas argumentativos como tipos comuns de argumento, é possível estabelecer uma relação com o aspecto de “estruturas familiares” de que trata Perelman; Olbrechts-Tyteca (1996[1958], p. 212), que permite tanto analistas quanto leigos identificar tipos de argumentos em diferentes práticas discursivas.

¹² Como a discussão sobre o modelo Toulmin (2006[1958]) não é o foco deste texto, restringimo-nos a esta breve exposição e indicamos os textos de Gonçalves-Segundo (2016), Grácio (2010), Toulmin (2006[1958]) e Toulmin; Reike; Janik (1984) para maiores aprofundamentos.

¹³ Tradução livre de: “Argumentation schemes are the forms of argument (structures of inference) that enable one to identify and evaluate common types of argumentation in everyday discourse” (WALTON; REED; MACAGNO, 2008, p. 11).

¹⁴ Tradução livre de: “three (main) types of argumentation, that each have their own argument scheme: argumentation by comparison, causal argumentation, and symptomatic argumentation” (van EEMEREN, et al, 2007, p. 137).

Entre as estruturas familiares dos esquemas argumentativos e o processo de construção do auditório, é possível estabelecer uma relação no que tange aos modelos cristalizados (AMOSSY, 2005) utilizados como base para se compreender o auditório. Tal relação é justificada na medida em que, no processo de construção do auditório, são projetados tanto conhecimentos potencialmente prévios do auditório quanto tipos de raciocínios entre Dados e Alegações que sejam mais eficazes, do ponto de vista do orador, para alcançar o convencimento de determinado auditório, assim como Perelman; Olbrechts-Tyteca (1996[1958], p. 26) apontam para o fato de que “não se concebe o conhecimento do auditório independente do conhecimento dos meios suscetíveis de influenciá-lo”. A incorporação de conhecimentos e de julgamentos construídos como prévios do auditório atua, também, como uma estratégia de antecipação refutativa, na medida em que se projeta um conhecimento ou um julgamento que poderia potencialmente funcionar como uma refutação à argumentação do(s) orador(es) e a articula, apresentando Dados que apontem para a sua não aplicabilidade no caso argumentado. A estratégia de antecipação refutativa, desse modo, é um indicador do processo de se considerar os meios suscetíveis de influenciar o auditório, uma vez que

qualquer um que use um esquema argumentativo particular assume, de fato, o primeiro passo em um procedimento dialético de teste que verifica se a argumentação é capaz de resistir a formas relevantes de críticas. **Antecipando a crítica, o defensor de um ponto de vista particular pode continuar sua argumentação com respostas a objeções relevantes**¹⁵ (van EEMEREN, *et al*, 2007, p. 137, negrito nosso).

Desse modo, projetar, de um lado, os conhecimentos prévios do auditório e, de outro, seus valores e julgamentos permite ao orador levantar hipóteses sobre a receptividade de seus argumentos, o que aponta para a necessidade ou não de antecipar possíveis refutações e possíveis críticas e incorporá-las em seu discurso, de modo a continuar sua argumentação com respostas que satisfaçam questionamentos do auditório. Esse processo relaciona-se à dimensão do *pathos*, segundo a visão de Meyer (2007, p. 40) – que se distancia, em partes, da compreensão clássica –, para quem o *pathos* está ligado às perguntas que o auditório poderia fazer diante das respostas do orador, às emoções que experiencia diante dessas perguntas e respostas e “aos valores que justificam a seus olhos essas respostas a essas perguntas”.

A antecipação refutativa, assim, está relacionada à projeção de críticas ante os argumentos construídos pelo(s) orador(es) e à sua incorporação ao discurso (van EEMEREN, *et al*, 2007), de forma a restringir a aceitabilidade da crítica, o que pode gerar uma elevação no grau de adesão ao ponto de vista defendido.

Longe de buscar uma análise exaustiva dos processos de antecipação refutativa nos vídeos tratados neste texto, analisaremos, na seção seguinte, dois movimentos argumentativos que apresentam duas

¹⁵ Tradução livre de: “Anyone who uses a particular argument scheme takes, in fact, the first step in a dialectical testing procedure that verifies whether the argumentation can withstand relevant forms of criticism. In anticipation of this criticism, the defender of a particular standpoint may already follow up his argumentation with responses to relevant objections” (van EEMEREN, *et al*, 2007, p. 137).

estratégias de antecipação refutativa: por um lado, faz uso de projeção de julgamento e, por outro, faz uso de projeção de conhecimento construído como prévio.

3. Análises dos vídeos “Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra!” e “A TERRA É PLANA? Com Nilce e Leon”

Como apresentado ao longo do texto, as análises voltam-se a dois vídeos do Canal Nostalgia: “Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra!” e “A TERRA É PLANA? Com Leon e Nilce”. Os dois vídeos ocupam a posição de vídeos com maior número de visualizações do primeiro e do segundo semestre de 2017, respectivamente, e isso se deve ao fato de terem como tema questões da atualidade que geraram debates no ano de 2017.

Os vídeos podem ser caracterizados pela aproximação com o conceito de polêmica de Amossy (2017, p. 49), compreendido como “um debate em torno de uma questão da atualidade, de interesse público, que comporta os anseios das sociedades mais ou menos importantes numa dada cultura”. A polêmica, como aponta Amossy (2017, p. 33), “opõe atores defendendo com virulência posições consideradas como verídicas”. Uma vez que tais vídeos se constituem como formas de defesa de um ponto de vista e, desse modo, inserem-se, cada um, em uma rede discursiva sobre a polêmica, composta por textos que se opõem quanto aos posicionamentos defendidos, é possível compreender os vídeos como exemplares de uma polêmica, embora não apresentem um debate presencial de atores sociais com posicionamento distintos, ou seja, apenas apresentam atores sociais que alegadamente apresentam os dois lados da polêmica para, então, argumentar em defesa de seu ponto de vista. Desse modo, os vídeos são marcados por uma intensa remissão ao posicionamento contrário ao do(s) *youtuber(s)*, que parte(m) dessas visões para contra-argumentar em busca do aumento da adesão ao seu ponto de vista.

No trecho em (3) a seguir, do vídeo “Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra!”, o *youtuber* apresenta uma reformulação de encaminhamento argumentativo como estratégia de contra-argumentar com uma projeção de um julgamento dos espectadores¹⁶.

- (3) O que acontece é que as pessoas só atacam quem pensa diferente delas. E esse é o padrão, é o que está acontecendo. E eu nem estou falando isso por já ter sido xingado pra caralho em alguns vídeos polêmicos que eu fiz. Porque, não sei se você percebeu, esse vídeo não é sobre mim, esse vídeo é sobre todos nós. Estamos em um estado de paralisia intelectual. (CASTANHARI, 2017a, 1’11”-1’28”).

O início do trecho (3) é marcado pela apresentação da Alegação “O que acontece/O padrão é que as pessoas não fazem outra coisa senão atacar quem pensa diferente delas”. Tal construção consiste em uma reelaboração das orações iniciais – *O que acontece é que as pessoas só atacam quem pensa diferente delas. E esse é o padrão, é o que está acontecendo* –, que apresentam segmentos parafrásticos relacionando

¹⁶ Este texto expande a análise realizada por Isola-Lanzoni (2018) ao focar a dimensão da esquematização, buscando compreender a dinâmica de alteração de tipos de raciocínios, enquanto que em Isola-Lanzoni (2018) a análise voltava-se às questões dialógica envolvidas nos acionamentos de discursos.

“padrão” a “o que acontece”; tal relação de equivalência é evidenciada pela ocorrência de um processo de rotulação por encapsulamento¹⁷ (KOCH, 2014) por meio do pronome demonstrativo na segunda oração – *E esse é o padrão, é o que está acontecendo* – que retoma a oração anterior.

A oração seguinte – *E eu nem estou falando isso [que as pessoas não fazem outra coisa senão atacar quem pensa diferente delas] por já ter sido xingado pra caralho em alguns vídeos polêmicos que eu fiz* – apresenta uma projeção de proposição interna – eu já fui xingado pra caralho em alguns vídeos polêmicos que eu fiz –, representada no esquema 1 a seguir. Tal projeção relaciona-se à Alegação atuando como um Dado, cujo uso é legitimado pelo raciocínio inferencial de que “eu já ter sido xingado pra caralho em alguns vídeos polêmicos que eu fiz” seria um sintoma de que “as pessoas só atacam quem pensa diferentes delas”. O raciocínio entre os componentes pode ser expresso pela construção: “o que acontece comigo é sinal do que acontece com todos”, o que caracteriza um esquema argumentativo sintomático (van EEMEREN, *et al*, 2007). Juntamente a essa rota argumentativa projetada são utilizados recursos visuais – *prints* de *tweets* (figura 1 a seguir) –, que atuam como uma Base evidencial que apresenta um caráter de veracidade ao Dado. Esse processo é representado no esquema 1 a seguir.

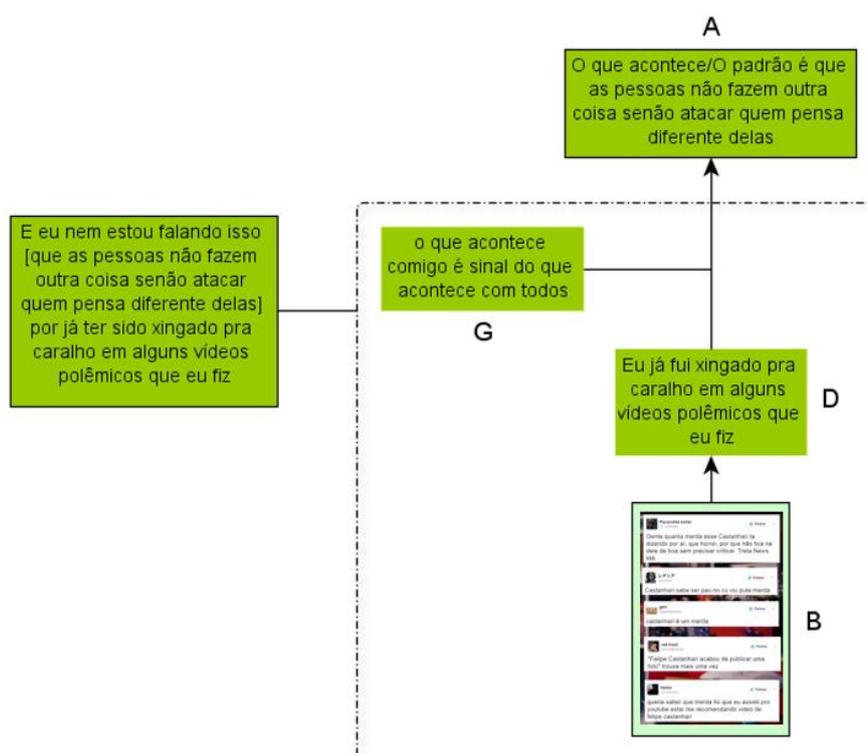
Figura 1 – Captura da tela com *prints* de *tweets*



Fonte: Castanhari, 2017a.

¹⁷ Koch (2014, p. 37) define rotulação por encapsulamento como a reconstrução de eventos em grupos nominais, ou seja, “processos e seus actantes, os quais passam a ser representados como objetos-acontecimento na memória discursiva dos interlocutores”.

Esquema 1 – Representação argumentativa da projeção realizada do trecho (3)



Fonte: elaboração própria.

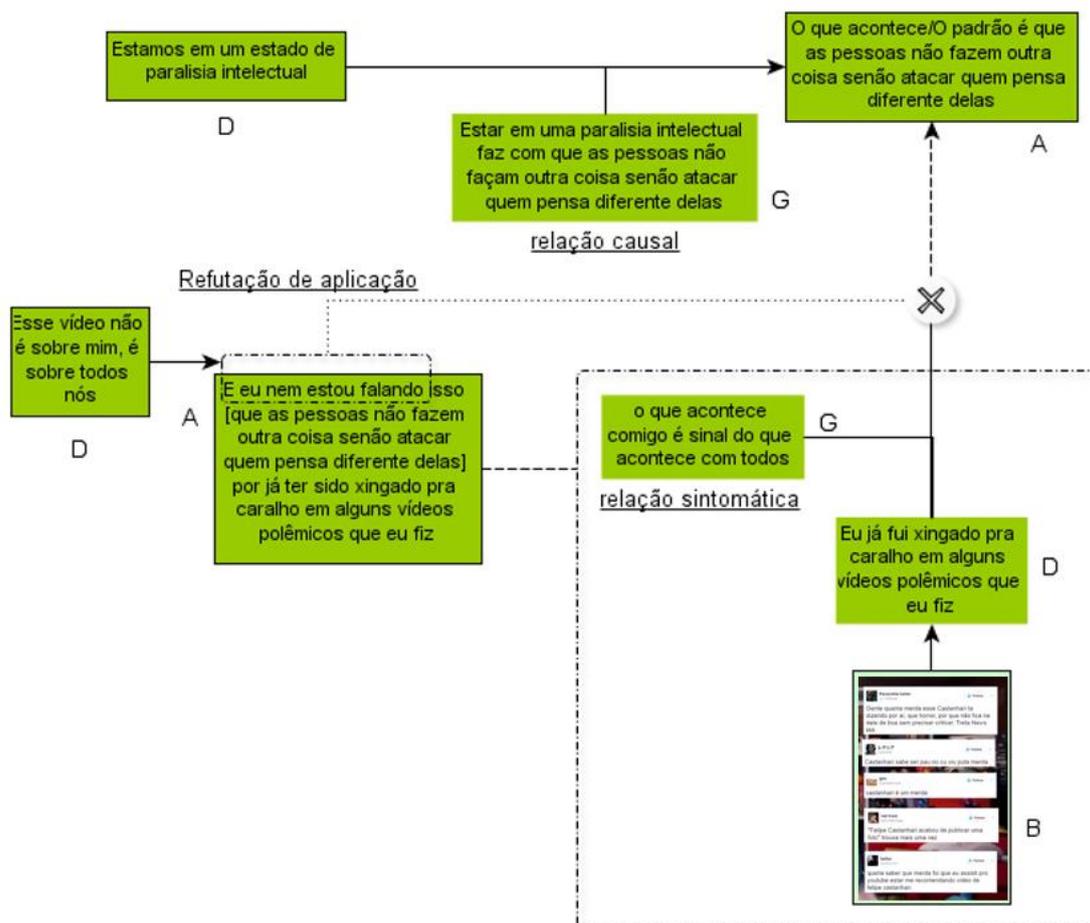
O *youtuber*, ao passo que projeta o movimento argumentativo destacado no esquema 1, também apresenta que não se valerá dessa rota argumentativa, embora construída como válida e legítima, para defender a Alegação de que “O que acontece/O padrão é que as pessoas não fazem outra coisa senão atacar quem pensa diferente delas” ao enunciar “*eu nem estou falando isso por ter sido xingado pra caralho em alguns vídeos polêmicos que eu fiz*”. A não utilização é justificada pelo enunciado seguinte – *porque não sei se você percebeu, esse vídeo não é sobre mim, é sobre todos nós* –, no qual o *youtuber* concebe que haja um contradiscurso que compreenderia que utilizar essa rota, que faz uso de um Dado com base na experiência do orador, implicaria em um efeito de individualização na argumentação, abrindo espaço para uma interpretação de o *youtuber* estar agindo de forma vingativa com aqueles que o teriam xingado. Desse modo, o *youtuber* realiza um processo de antecipação de um possível julgamento negativo sobre a rota argumentativa construída, o que o leva a justificar a não utilização dessa rota e, então, apresentar o que utilizará como Dado: *Estamos em um estado de paralisia intelectual*, no qual estão incluídos em um mesmo grupo *youtuber* e auditório. A relação inferencial estabelecida entre o novo Dado apresentado e a Alegação pode ser construída como “Estar em uma paralisia intelectual faz com que as pessoas não façam outra coisa senão atacar com quem pensa diferente delas”, que é marcada por uma relação causal (van EEMEREN, *et al*, 2007).

Por meio da análise do movimento argumentativo do trecho (3), foi possível depreender um processo de antecipação refutativa baseado na projeção de um possível julgamento negativo sobre a rota

argumentativa projetada. A não utilização desta rota, devido à possibilidade de projeção de inferências negativas em relação ao *youtuber*, seguida da apresentação de um Dado que inclua orador e auditório em um mesmo grupo, gera efeitos positivos, também, sobre a construção do *ethos* do *youtuber*, uma vez que se apresenta como alguém superior, que poderia argumentar por meio de experiências próprias, mas não o faz, ultrapassando o que seria interpretado como interesse próprio, construindo-se como defensor da coletividade. Esse efeito positivo pode atuar como desengajador de futuras refutações.

O movimento argumentativo completo é apresentado no esquema 2 a seguir:

Esquema 2 – Reconstrução do movimento argumentativo em (3)¹⁸



Fonte: elaboração própria.

Outro processo de antecipação refutativa é explorado no trecho (4), do vídeo “A TERRA É PLANA? Com Leon em Nilce”, no qual a antecipação não ocorre por meio de um possível julgamento dos espectadores, mas, sim, por conceber que determinado conhecimento seria prévio ao auditório.

(4) **Castanhari:** E ainda temos outro ponto, a ciência faz mais do que dizer que a Terra é redonda, ela prova isso o tempo todo.

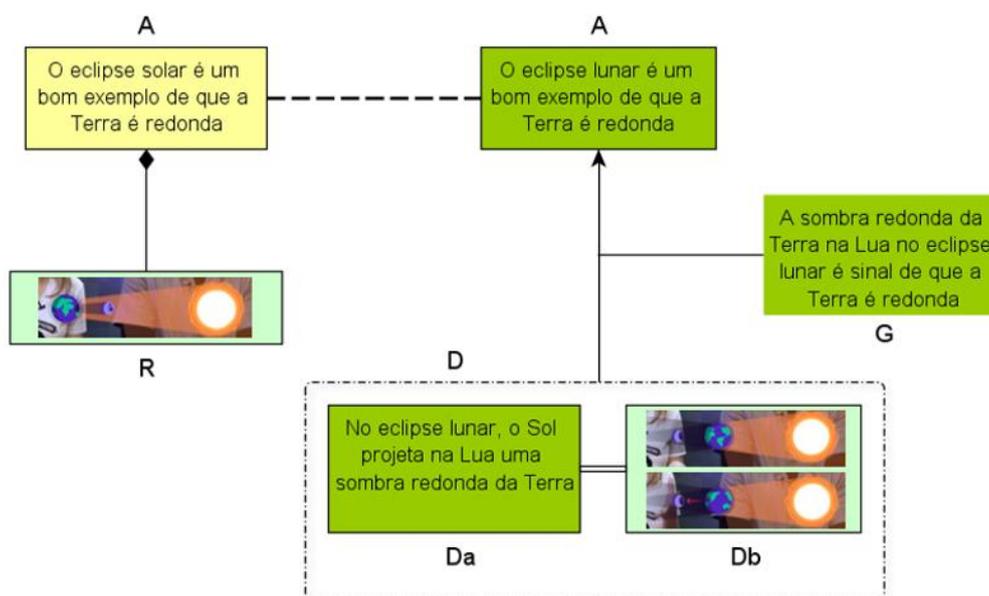
Nilce: Um bom exemplo disso é o eclipse lunar. Diferente do eclipse solar, o lunar acontece quando o Sol projeta a sombra da Terra na Lua. E você não precisa de um telescópio pra ver que essa sombra é o quê? Redonda. (CASTANHARI, 2017b, 13’00’’-13’19’’).

¹⁸ Utilizamos as letras para indicar o papel de cada componente, seguindo o modelo Toulmin (1958); A refere-se à Alegação; D, a Dados; G, à Garantia; e B, a Bases.

O trecho em (4) apresenta como Alegação central “A Terra é redonda” – construída na fala de Castanhari – cuja responsabilidade pela afirmação é atribuída à ciência, que “*prova*” que a afirmação é verdadeira. A fala de Nilce é construída, então, como um Dado apresentado em defesa da Alegação de que “A Terra é redonda”, uma vez que apresenta que “*um bom exemplo disso [de que a Terra é redonda] é o eclipse lunar*”.

Ao introduzir o tópico Eclipse Lunar e seguir sua fala com o trecho “*Diferente do eclipse solar*”, Nilce antecipa que a introdução do tópico poderia levar o espectador a ativar cognitivamente a outra modalidade de eclipse, a Solar, para refletir sobre qual funcionaria como um melhor exemplo para defender a Alegação. Diante dessa projeção de conhecimento potencialmente prévio do auditório, Nilce cria um espaço explicativo-argumentativo no qual apresenta razões para a possibilidade ou não da utilização de uma ou de outra modalidade de eclipse como Dado para a Alegação central. O espaço explicativo-argumentativo é marcado pela oposição entre as duas Alegações: (i) o eclipse lunar é um bom exemplo de que a Terra é redonda e (ii) o eclipse solar é um bom exemplo de que a Terra é redonda. Em defesa da Alegação de que o eclipse lunar seria um bom exemplo, Nilce enuncia que “*Diferente do eclipse solar, o lunar acontece quando o Sol projeta a sombra da Terra na Lua*”, indicando, pois, que utilizará como Dado para a Alegação central a sombra que é projetada pelo Sol. Tal Dado pode ser reconstruído como “No eclipse lunar, o Sol projeta na Lua uma sombra redonda da Terra”, no qual são acrescentadas informações do trecho final da fala de Nilce – *E você não precisa de um telescópio pra ver que essa sombra [da Terra na Lua] é o quê? Redonda* –, que é marcado por uma pergunta semirretórica. Esse processo é esquematizado abaixo.

Esquema 3 – Representação argumentativa do espaço deliberativo do trecho em (4)



Fonte: elaboração própria.

No esquema 3, é possível observar que determinados papéis argumentativos são construídos, também, na modalidade imagética, como a Refutação à Alegação que concebe o eclipse solar como bom

exemplo, ou como a paráfrase do Dado apresentado em defesa da Alegação que concebe o eclipse lunar como bom exemplo. Tais elementos pictóricos são enunciados conjuntamente ao trecho “*Diferente do eclipse solar, o lunar acontece quando o Sol projeta a sombra da Terra na Lua*” e correspondem a uma representação do ordenamento dos astros nas duas modalidades de eclipse, como consta no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Capturas das telas do trecho (4)

<p>1</p> <p>Ordenamento dos astros no eclipse solar</p>  <p>“Um bom exemplo disso é um eclipse lunar. Diferente do eclipse solar, [...]”</p>
<p>2</p> <p>Ordenamento dos astros no eclipse lunar (1)</p>  <p>“[...] o lunar acontece quando o Sol projeta a sombra da Terra na Lua. E você não precisa de um telescópio pra ver que essa sombra é o quê? [...]”</p>
<p>3</p> <p>Representação da sombra redonda na Lua</p>  <p>“[...] redonda”.</p>

Fonte: Castanhari, 2017b.

Na imagem 1 do quadro 2, é apresentada a captura da tela no momento em que é representado o ordenamento dos astros no eclipse solar. A sequência de imagens de 2 e a imagem em 3, nas quais se

representa o ordenamento dos astros no eclipse lunar, associa-se ao Dado “No eclipse lunar, o Sol projeta na Lua uma sombra redonda da Terra”, uma vez que é representado que, nessa modalidade de eclipse, o Sol projeta a sombra da Terra na Lua, sendo tal sombra redonda.

A construção pictórica do ordenamento dos astros no eclipse solar – imagem 1 – apresenta, por um lado, um aspecto explicativo, uma vez que explicita o funcionamento do eclipse solar, que não é elaborado na modalidade verbal – em oposição ao eclipse lunar, que tem sua explicação construída nas modalidades verbal e imagética – e, por outro, um aspecto argumentativo, uma vez que, em vista da utilização do critério da sombra projetada pelo Sol durante o eclipse, a construção apresenta que, nessa modalidade de eclipse, não há como depreender informações suficientes para que se possa defender a Alegação alternativa de que “O eclipse solar é um bom exemplo de que a Terra é redonda”, uma vez que só é possível depreender o formato da Lua, astro cuja sombra é projetada na Terra.

A representação do ordenamento dos astros no eclipse solar atua, desse modo, como uma Refutação à Alegação de que “O eclipse solar é um bom exemplo de que a Terra é redonda”, uma vez que ao demonstrar o funcionamento do eclipse também argumenta pela não possibilidade de se depreender informações necessárias para a defesa da Alegação. A Refutação imagética consiste em um exemplar de argumentação multimodal, uma vez que um elemento pictórico constrói, de forma autônoma, um componente do modelo, sem que seja construída uma contraparte verbal. Em vista da construção da refutação à Alegação alternativa, o outro movimento argumentativo, com a Alegação de que o eclipse lunar é um bom exemplo, tem seu grau de aceitabilidade elevado.

Tanto em (4) quanto em (3), as estratégias elaboradas pelos oradores de antecipar possíveis refutações ou considerações que o auditório poderia aventar evidenciam o que Perelman; Olbrechts-Tyteca (1996[1958], p. 26) apontam sobre não se conceber “o conhecimento do auditório independente do conhecimento dos meios suscetíveis de influenciá-lo”. Ambos os movimentos argumentativos foram construídos por meio de esquemas sintomáticos e causais.

No caso do trecho (3), o *youtuber* realiza um processo de alteração de rota argumentativa ao alterar do movimento cujo Dado consistia em uma experiência autoral para o movimento cujo Dado consiste em um estado de coisas sobre a Sociedade de modo geral. Essa alteração deve-se à projeção de um possível julgamento negativo, que acaba por modificar, também, o tipo de raciocínio que liga o Dado apresentado à Alegação. Hipotetizamos que a alteração do raciocínio sintomático pelo raciocínio causal seja motivada, por um lado, pela natureza dos Dados, tanto o que será utilizado – ‘estamos em um estado de paralisia intelectual’ – quanto o que foi projetado – ‘eu já fui xingado pra caralho em alguns vídeos polêmicos que eu fiz’ –, que diz respeito à experiência do orador, que poderia imprimir um efeito de individualização, como discutido anteriormente, e, por outro, por uma concepção de que um raciocínio causal apresentaria maior dificuldade para ser contestado, uma vez que poderia ser objetivamente validado por critérios de análise científica.

No trecho em (4), o tipo de raciocínio predominante foi o sintomático, na medida em que foram utilizados o formato da sombra e sua projeção sobre um determinado astro para defender, por exemplo, que a sombra redonda da Terra na Lua no eclipse lunar fosse utilizada como Dado para defender a Alegação local de que “O eclipse lunar é um bom exemplo de que a Terra é redonda”. A construção de refutação à Alegação alternativa também fez uso do raciocínio sintomático, uma vez que se baseou na ausência de sinais físicos para que a Alegação pudesse ser defendida. Um ponto relevante que merece destaque é a base causal dos raciocínios sintomáticos construídos em (4), uma vez que se implica o raciocínio de que a sombra redonda da Terra é causada pela natureza esférica da Terra, o que permite, em um nível superior, utilizar a sombra redonda da Terra na Lua como sinal de que a Terra é redonda.

Não foi o escopo deste trabalho discutir a validade dos raciocínios elaborados pelos oradores, entretanto, é oportuno destacar o caráter circular da argumentação em (4), já que se parte da relação causal de que a natureza esférica da Terra causa a sombra redonda da Terra na Lua no eclipse lunar para então utilizar esse fato como Dado em defesa da Alegação de que a Terra é redonda, que, no fundo, consiste na premissa inicial do raciocínio causal.

Considerações finais

Neste texto, buscamos investigar os modos de articulação entre negociação de pertencimento a grupo e o acionamento de conhecimentos e de julgamentos prévios, por um lado, e as estratégias de incorporação desses aspectos à argumentação no processo de construção do auditório e de adaptação a ele, por outro, como estratégias de antecipação refutativa diante de auditório heterogêneo. Para tanto, iniciamos as reflexões sobre *doxa* e estereotipagem (AMOSSY, 2005) para recuperar modos de construção do auditório e de adaptação a ele, considerando conhecimentos e julgamentos projetados e construídos como prévios e os meios suscetíveis de influenciar o auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996[1958]). Para este último, acionamos o modelo Toulmin (2006[1958]) e a noção de esquemas argumentativos da Pragmadialética (HITCHCOCK; WAGEMANS, 2011; WALTON, 1996; WALTON, REED; MACAGNO, 2008; van EEMEREN, et al, 2007), que permitiram a reconstrução dos argumentos, em termos de Dados, Alegações, Garantias, Bases e Refutações, etapa de grande valia para a apreensão de esquemas utilizados.

As análises dos esquemas argumentativos permitiram identificar diferentes padrões de construção de raciocínios, ora optando por uma alteração do raciocínio sintomático por um raciocínio causal – alteração conjunta à alteração de movimento argumentativo –, no caso do trecho em (3), ora mantendo o raciocínio sintomático tanto para a Alegação defendida quanto para a refutada, embora com um raciocínio causal de base, no caso do trecho em (4). A antecipação de possíveis julgamentos e de conhecimentos do auditório, associados à articulação de tipos de argumentos permite aos oradores incorporar tais conhecimentos à sua

argumentação, de modo a diminuir o grau de aceitabilidade das críticas e aumentar o grau de adesão ao ponto de vista defendido, em termos de suas validações.

Desse modo, acreditamos ter explorado reflexões acerca do tratamento de auditórios no contexto de vídeos publicados na plataforma de *streaming* do YouTube, verificando os recursos argumentativos que podem ser utilizados por *youtubers* na busca por antecipar possíveis refutações e possíveis críticas, atribuindo a sua argumentação uma certa consistência (*cogency*), embora ainda possível de ser prejudicada por raciocínios circulares.

Fonte:

CASTANHARI, Felipe. **Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra!**. YouTube. 03 mar. 2017a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=COgkI7GhFR0>.

CASTANHARI, Felipe. **A TERRA É PLANA? Com Leon e Nilce**. YouTube. 08 nov. 2017b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nEVPDqUb5dM>.

Como citar este capítulo:

ISOLA-LANZONI, Gabriel. A construção do auditório em vídeos de youtuber: do acionamento à incorporação de conhecimentos prévios na argumentação. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 207-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

A construção dos objetos “fronteiras” e “imigrantes” no discurso político eleitoral brasileiro e argentino

Gisele Souza MOREIRA¹

Resumo: Nesta pesquisa buscamos entender, à luz da Análise do Discurso, como os objetos “fronteiras” e “imigrantes” foram construídos no discurso político eleitoral dos presidentiáveis nas eleições de 2014 no Brasil e de 2015 na Argentina, levando em conta as condições de produção, a memória e as representações construídas no discurso. Para isso, apoiamos-nos nos postulados de COURTINE (2009), INDURSKY (2013), MAINGUENEAU (2015) e ORLANDI (2012). Para compor o corpus, selecionamos declarações, em rádio ou televisão, de candidatos à presidência nas últimas eleições no Brasil e na Argentina, e analisamos essas declarações considerando a materialidade linguística e as condições de produção desses discursos. Aspectos das diferentes formações sócio-históricas dos dois países podem ser percebidos no modo como se constroem, no discurso, os objetos discursivos “fronteiras” e “imigrantes”. As análises que fizemos, até este momento, nos mostram que essas diferentes formações sócio-históricas culminam em um discurso que, no Brasil, vê o perigo no que pode entrar pelas fronteiras, ao passo que, na Argentina, vê o perigo em quem pode entrar naquele território. No discurso de ambos os países emerge, de formas distintas, uma preocupação com a manutenção do nacional.

Palavras-chave: discurso, imigrantes, fronteira, Brasil, Argentina

Introdução

Neste estudo, analisamos como se constroem as representações de “fronteira” e “imigrantes” no discurso político eleitoral brasileiro e argentino. O *corpus* principal desta pesquisa está formado por seqüências discursivas produzidas em sincronia e por vários interlocutores: no Brasil, as falas dos candidatos à presidência no ano de 2014 e, na Argentina, falas de candidatos à presidência em 2015.

Para formar este *corpus*, vimos os debates presidenciais (muito mais comuns no Brasil), assistimos programas de televisão nos quais os candidatos eram entrevistados; ouvimos também programas de rádio que propunham entrevistas com os candidatos. Consideramos, ainda, declarações de presidentiáveis, citadas entre aspas, em reportagens jornalísticas, sempre quando foi possível verificar a veracidade de tais afirmações procurando, por exemplo, a fala do candidato na fonte mencionada na reportagem.

Ao selecionar o *corpus* e começar as primeiras análises, nos perguntávamos como a “fronteira” era construída no discurso e observamos que esta aparecia como o lugar do crime e do perigo. Ao avançar nas análises, notamos que a questão do imigrante/estrangeiro surgia, muitas vezes, no discurso dos candidatos quando falavam sobre as fronteiras. Assim como a fronteira era o lugar do perigo, o imigrante era representado, muitas vezes, como um inimigo externo, um culpado possível para os problemas do país, pelo menos na ordem da economia e da segurança. A problemática do imigrante/ estrangeiro começou a revelar-se muito produtiva e percebemos que seria necessário expandir a pesquisa, pensando também na construção de um imaginário sobre o imigrante e nos pré-construídos envolvidos nesse processo.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: giselemoreira@usp.br.

Organizaremos este texto começando por uma breve reflexão sobre o contexto atual de migração a partir das ideias de Payer (2016), depois passaremos à análise de quatro casos do *corpus* e, para explicitar a hipótese da nossa pesquisa, apontaremos aspectos das formações sócio-históricas do Brasil e da Argentina.

1. Fronteiras e migrações

Payer (2016), em um artigo intitulado “A condição humana de imigrantes à deriva: corpos, línguas e diluição do sujeito”, discute questões sobre o ensino de línguas, considerando a relação das línguas com a imigração e pensando nas condições de produção de discursos sobre o fluxo migratório do século XXI.

A autora destaca “o modo predominante de enunciar a imigração na imprensa, que enfatiza números e expõe imagens denunciando a superpopulação, a precariedade e o abandono de embarcações à deriva no mar mediterrâneo” (PAYER, 2016, p.345). Em seu texto, compara e trata das diferenças entre as condições de produção da imigração europeia para a América no século XIX e da imigração atual da África e da Ásia para a Europa. Nesse ínterim, conclui que, em ambos os casos, “identifica-se um discurso sobre a imigração. Ele se estrutura com base no já-lá de uma organização social que é, antes de tudo, a nacional” (PAYER, 2016, p.347), e continua:

[...] o discurso sobre o imigrante vai derivar para uma polarização, sempre tão fértil imaginariamente, entre identidade e alteridade – indesejada, neste caso. Esta resulta projetada para um lugar do suposto inimigo, ainda em termos de nacionalidades, para a qual uma figura de inimigo externo é bastante produtiva, na medida em que reforça a ilusão da coesão interna, ao localizar no seu exterior a fonte explicativa do que não funciona bem. (PAYER, 2016, p.347-348)

Interessa-nos o conceito de condições de produção (CP). Trabalharemos com tal noção inspirados pelas contribuições de Orlandi (2009, p.30), que trata das CP em um sentido amplo. A linguista inclui o “contexto sócio-histórico e ideológico” nas CP, ou seja, para entender como certas relações se estabelecem no discurso, devemos analisar as condições históricas, sociológicas e ideológicas em que foi produzido, levando sempre em conta que o discurso é tomado pelo que já foi dito. Sobre a abrangência das CP, a autora explica:

[...]. As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. (ORLANDI, 2009, p.40)

Tendo em conta o que afirma a pesquisadora, queremos observar quatro casos sobre a questão das fronteiras e da imigração. Os dois primeiros casos são do *corpus* da Argentina e os dois seguintes pertencem ao *corpus* do Brasil.

Las fronteras argentinas se han vuelto un colador, narcotraficantes y droga ingresan al país y van desde el norte argentino a Puerto Madero y Nordelta. Es preciso revisar la política migratoria, la falta de controles y los pedidos de asilo de narcos y familiares, es

imprescindible investigar las vinculaciones políticas, entre ellas la del ex ministro del Interior, ex ministro de Justicia y ex jefe de Gabinete Aníbal Fernández. (CARRIÓ, 2014).

el problema de los extranjeros que cometen delitos en el país no está en el después, sino en el antes [...] existen falencias enormes, por ejemplo, en (la Dirección de) Migraciones no hace un estudio de las condiciones de quienes entran [...] hay extranjeros decentes, que por ejemplo vienen a estudiar, y otros con antecedentes muy complicados y utilizan a la Argentina como resguardo porque acá hay impunidad. Con esa gente sí, hay que ser muy duros. (SANZ, 2014)

No primeiro caso, o tema das fronteiras e do tráfico de drogas leva a candidata Elisa Carrió à questão da imigração. Sua declaração explícita que seria necessário revisar a política migratória, além de revelar preocupação com famílias de narcotraficantes.

O segundo caso que trazemos é uma declaração de Ernesto Sanz, emitida em 2014, na qual o candidato mostra uma preocupação com os estrangeiros que cometem delitos no país. Na sua fala, está presente a ideia de que a maioria dos estrangeiros vem para o país para cometer crimes.

Observamos, em diversos casos, ao longo da nossa pesquisa, uma ideia recorrente de que os imigrantes que chegam à Argentina, atualmente, são sujeitos que têm relação com o narcotráfico. Nesse sentido, contribuem para o aumento da criminalidade, aspecto que retoma a questão do inimigo externo e reforça a ideia de que o crime vem de fora.

Observemos, a seguir, mais dois casos retirados do nosso *corpus*, ambos do Brasil, nos quais o tema em destaque é a fronteira:

E se formos observar a dificuldade que as forças armadas possuem hoje em defender nossas fronteiras é muito preocupante, porque temos aí o narcotráfico, temos aí os países bolivarianos nas fronteiras que a qualquer momento podem sim atacarem as nossas fronteiras, invadirem. Como já estão fazendo com o narcotráfico, poderão também fazer guerrilhas, isso é muito preocupante. (FIDELIX, 2014)

O governo federal se omite nas suas responsabilidades, sobretudo em relação às nossas fronteiras, aqui nós **estamos falando de mil quilômetros de fronteiras com a Bolívia**, se omite na transferência de recursos para os estados já que contingencia a maior parte dos fundos, se omite na discussão do processo penal e do código de processo penal coordenada no Congresso Nacional, no Senado, pelo senador Pedro Taques e que ainda permite uma grande sensação de impunidade no Brasil. (NEVES, 2014a)

No primeiro excerto, temos a declaração de Levy Fidelix, na qual o dêitico “aí” se refere aos países que estão na fronteira e que são colocados como ameaça, já que podem atacar e invadir. Para ele, é nas fronteiras que está o narcotráfico e os países caracterizados como “inimigos”. Esses países se relacionam, segundo o discurso do candidato, ao narcotráfico, às guerrilhas e a uma possível invasão. São caracterizados, portanto, como um perigo, uma ameaça ao Brasil.

O candidato Aécio Neves, por sua vez, começa a sua fala, explicitada no segundo trecho em destaque, mencionando as fronteiras e, posteriormente, esclarecendo que está falando mais especificamente das fronteiras com a Bolívia. No final, sua fala é sobre a impunidade, relacionando também as fronteiras com a noção de criminalidade.

No Brasil parece haver uma preocupação muito grande com as fronteiras, com uma suposta invasão do território e com o que entra no país. A questão dos imigrantes, no entanto, aparece com menor frequência e é mais recorrente no *corpus* da Argentina. De fato, chama-nos a atenção que em meio à crise migratória da qual tratamos, presidenciáveis não discutam o tema com uma frequência maior. Esclarecemos que tal abordagem foi uma questão bem menos presente nas discussões presidenciais dos dois países do que esperávamos encontrar. Esta espécie de silêncio também é constitutiva.

Ao observar os excertos trazidos, os pré-construídos e a forma como se constroem os objetos em questão, começamos a pensar sobre aspectos sócio-históricos do Brasil e da Argentina. Nesse contexto, refletimos também sobre como podemos identificá-los nos diferentes modos de construir os objetos “fronteiras”, “imigrantes” e “estrangeiros”, considerando as diferentes memórias discursivas.

Orlandi (2009, p.31) afirma que a memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. Trata-se, portanto, do que já está constituído e que acompanha o dizer. Ainda em relação a esse conceito, cabe destacar a contribuição de Pêcheux:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Ao longo dessas primeiras, e brevíssimas, análises que fomos traçando, destacamos alguns pré-construídos que podem ser identificados nas falas dos candidatos. Tais elementos foram sendo estabelecidos por meio da memória discursiva: do imigrante como aquele que comete crimes; do crime como aquilo que vem de fora; dos países que fazem fronteira com o Brasil como inimigos e da fronteira como lugar do perigo. Ainda a respeito da memória:

a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer, a retomada e a circulação do discurso (Achard, 1999, p.17)

Queremos analisar a materialização da memória discursiva no discurso, considerando, como afirma o autor, que a enunciação não deve ser tomada como advinda do locutor. Com isso, poderemos explorar os sentidos que se constroem a partir dos pré-construídos e comparar as diferenças e semelhanças nas formas de se construir os objetos discursivos em questão. A seguir, apontaremos aspectos das formações históricas do Brasil e da Argentina antes de apresentar a nossa hipótese de trabalho.

2. Argentina: aspectos da formação histórica

Começamos pela Argentina, tratando de um passado recente. Desde alguns anos antes de 2000, o país estava envolvido por uma crise econômica, que depois passaria a ser também uma crise política e se

arrastaria por alguns anos. Em 2000, a revista semanal *La Primera* trouxe, em uma de suas capas², uma expressão de xenofobia. A capa reproduz o Obelisco, monumento histórico na cidade de Buenos Aires, uma bandeira da Argentina e uma pessoa em situação de pobreza. O sujeito retratado é alguém a quem falta um dente e apresenta traços físicos que remeteriam a alguém que não é da região de Buenos Aires. No título, lê-se “La invasión silenciosa” e, no subtítulo:

Los extranjeros ilegales ya son más de 2 millones. Les quitan trabajo a los argentinos. Usan hospitales y escuelas. No pagan impuestos. Algunos delinquen para no ser deportados. Los políticos miran para otro lado. (La Primera, 2000)

Vemos, nesse exemplo, a tentativa de responsabilizar os imigrantes pelos problemas sociais e econômicos enfrentados no país naquele momento, isto é, a falta de trabalho, a falta de recursos nos hospitais e escolas e o aumento da violência. Culpar grupos vulneráveis parece uma maneira de encobrir as reais causas dos problemas, já que, no trecho “*los políticos miran para otro lado*”, a única culpa que se atribui aos políticos argentinos é de não tomarem atitudes contra a chegada desses estrangeiros. Esse processo de colocar a culpa no estrangeiro, assim como de atribuir a esse grupo as responsabilidades pelas dificuldades econômicas do país é uma estratégia que continuará vigente nos anos seguintes.

Os estrangeiros que representam um problema são os que vêm de países limítrofes, o que também se contrapõe à noção de uma imigração europeia que, no passado, foi, como revela o imaginário nacional, parte importante da formação da Argentina. Um exemplo dessa forma distinta de valorar a imigração pode ser constatado quando um candidato presidencial explicita o orgulho de ser filho de imigrantes. Nesse contexto, cabe mencionar que não se trata de quaisquer imigrantes, como podemos observar a partir da seguinte declaração de um candidato à presidência da Argentina:

“Soy hijo de dos inmigrantes que escaparon de la guerra y que apostaron a la educación, como apuesto yo, para que el país mejore” (MASSA, 2015)

A relativa “que escaparon de la guerra y que apostaron a la educación” qualifica os imigrantes e os coloca num espaço diferente dos imigrantes que hoje chegam à Argentina, construindo um imaginário sobre a imigração no passado como algo que tinha muito mais valor. A importância dos imigrantes na construção do país é um pré-construído estabelecido por uma memória discursiva sobre a imigração na Argentina no século XIX. Posteriormente, problematizaremos que tal imaginário também está presente no Brasil.

Em seu livro introdutório sobre AD, Orlandi (2009, p.30) coloca em uma mesma seção as definições de condições de produção e interdiscurso. De acordo com a linguista, a memória também faz parte da produção do discurso. Considerando a memória materializada como um referencial que nos permite refletir sobre a questão apresentada nos discursos ora comentados, bem como levando em conta a importância de pensar as condições de produção desses discursos, trataremos, a seguir, brevemente sobre noções que abarcam o processo de imigração nos contextos mencionados.

² Ver Anexo 1.

Klein (2000, p.22) afirma que a Argentina foi um país receptor em larga escala de imigrantes, pois tinha “uma densidade populacional baixa e terras de agricultura extraordinariamente ricas”. Sabemos que, por volta de 1914, o total de estrangeiros na Argentina chegava a 30% da população, quantidade importante para pensar a constituição da sociedade argentina. Ao problematizar a chegada de imigrantes naquele território, o pesquisador afirma:

[...]. Se aproximadamente 26 mil migrantes chegaram nos últimos anos da década de 1850, por volta de 1880 haviam entrado no país cerca de 440 mil europeus. Sendo a população nativa inicial muito pequena, essa migração, embora relativamente modesta, iria causar um impacto enorme sobre o crescimento populacional total. (KLEIN, 2000, p.22)

Em meados do século XIX, antes do momento da imigração em massa, pensadores como Alberdi e Sarmiento defendiam a necessidade de criar uma nova identidade, um futuro para a nação, e pensavam sobre a importância da imigração. Ao analisar as ideias de Alberdi, Devoto (2000, p.34-35) afirma:

[...]. No pensamento de Alberdi todo esforço de transformação da Argentina seria inútil se não conseguisse mudar radicalmente as características de uma sociedade atrasada, mediante a mudança do ator que tornava possível esse atraso: os nativos (...) o programa alberdiano já anunciava a transformação radical de uma identidade nacional (entendida aqui não só como uma autoidentificação, mas também como um caráter ou uma cultura) e sua substituição por outra. (Devoto, 2000, p.34-35)

A imigração europeia era, por parte da sociedade, desejada e vista como necessária para influenciar a cultura local, para substituir uma população local por outra, que acreditavam ser mais avançada. Depois da chegada em massa de imigrantes europeus, começaram a surgir pensadores que argumentaram contra essa imigração. Podemos citar, como exemplo, Leopoldo Lugones, poeta que, a partir de 1920, adotou posições de um nacionalismo autoritário e militarista. O poeta critica a influência dos imigrantes e celebra a figura do *gaucho* como modelo de argentinidade³.

Vale destacar que mesmo numa época de imigração predominantemente europeia, setores das classes dominantes se posicionavam contra parte desses imigrantes, pois os enxergavam como uma ameaça à ordem social ou à identidade nacional.

Em 2014, na Argentina, Sergio Berni – naquele momento secretário de segurança – fez polêmicas declarações, relacionando diversos crimes a imigrantes oriundos de países latino-americanos e defendendo a expulsão de estrangeiros envolvidos em algum delito. Faremos um estudo dessas declarações na seção dedicada às primeiras análises, no entanto, parece-nos pertinente, de antemão, mencionar, que, ao apoiar tais declarações de Berni, Daniel Scioli, que seria candidato à presidência em 2015, ressaltou que:

Nadie ha dicho que la mayoría de los delincuentes son inmigrantes. No mezclamos las cosas. No hablamos de los inmigrantes en general sino de casos puntuales [...] en algunos casos no son inmigrantes de buena fe y de buena voluntad que vienen a contribuir [...] la ley de inmigración dice que el que comete un delito debe ser deportado. [...] Estos delincuentes

³ Em 1916, ano do Centenário da independência da Argentina, Leopoldo Lugones publica *El payador*, obra exemplar para tratar da exaltação da figura do *gaucho*.

nada tienen que ver con las corrientes migratorias históricas y tradicionales que han contribuido a la Argentina, con su espíritu laborioso. (SCIOLI, 2014)

Nesse ponto, o discurso se refere à imigração na Argentina em um período no qual o país crescia e a imigração era parte desse crescimento. Segundo Scioli, os imigrantes se dividem em dois grupos: os de *“buena fe y de buena voluntad que vienen a contribuir”* e os que *“nada tienen que ver con las corrientes migratorias históricas y tradicionales”*. Em outras palavras, esses últimos seriam os imigrantes que chegam atualmente à Argentina.

Na lembrança sobre uma fase de crescimento nacional, os imigrantes são vistos, portanto, como uma contribuição para a nação. Porém, em um momento de crise, eles passam a ser vistos como os inimigos, em grande parte por causa do peso da ideologia nacionalista, como já afirmava Payer (2016). Proteger o nacional seria uma maneira de escapar da crise e mencionar a contribuição dos imigrantes para a construção do país, como vamos observar em vários discursos de candidatos, é uma tentativa de antecipação na defesa de uma possível acusação de xenofobia.

Como constatávamos no começo deste texto, cresce a quantidade de discursos xenófobos. Um exemplo expressivo disso ocorreu no dia 16 de outubro de 2016, no programa de televisão *Periodismo para todos*, de Jorge Lanata. Em tal contexto, apresentou-se um episódio intitulado *“Argentina, país generoso”*. O programa, de quase meia hora, contabilizou gastos com a quantidade de estrangeiros na Universidade de Buenos Aires e nos hospitais públicos. Em determinado momento, o apresentador chegou a afirmar que: *“Es injusto para todos que pagamos impuestos que un pibe de clase de media de Colombia venga a estudiar a la universidad cuando podría pagarla en Bogotá”*⁴.

Colocando o imigrante como um problema para os argentinos, o apresentador valoriza o conceito de nacional. A lei atual de imigração na Argentina, promulgada em 2003, tem um texto que leva mais em conta os direitos do imigrante do que o texto anterior. No entanto, o Artigo 125 é emblemático porque, ao mesmo tempo em que se vincula a uma legislação que se mostra mais amigável com os estrangeiros, revela, por outro lado, uma visão de exclusão frente aos imigrantes:

Artículo 125: Ninguna de las disposiciones de la presente ley tendrá por efecto eximir a los extranjeros de la obligación de cumplir con la legislación nacional ni de la obligación de **respetar la identidad cultural de los argentinos**. (grifos nossos) (ARGENTINA, 2003)

É possível inferir que o estrangeiro, nesse contexto, é compreendido como o outro, como aquele que não faz parte e que não deve influenciar a cultura supostamente nacional. Tal aspecto reforça as ideias de Payer sobre a força da identidade nacional e parece possibilitar o crescimento de discursos xenófobos neste momento de crise migratória.

Para concluir nossa breve reflexão sobre as condições sócio-históricas da Argentina, cabe observar que, em janeiro de 2017, o atual presidente da Argentina, Mauricio Macri, assinou um decreto aumentando

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZpAX9MVUc8o&t=199s>. Acesso em 01/05/2018.

restrições à imigração e prometeu reforçar o controle nas fronteiras.⁵ Também justificando suas atitudes pelo aumento da violência, encontrou no inimigo externo uma possibilidade para se explicar diante de um país que passa por dificuldades.

3. Brasil: aspectos da formação histórica

Argentina e Brasil são países que tiveram uma importante imigração europeia, embora esse processo tenha sido bem maior na Argentina. Atualmente, esses dois países recebem imigrantes, principalmente, da América Latina. Vemos que na Argentina, historicamente, o componente “branco” sempre foi muito importante e o fomento à imigração se justificou, em grande medida, por esse motivo.

De acordo com Oliveira (2002, p. 15), no Brasil, durante o século XIX, “a entrada de imigrantes aconteceu voltada para dois focos: a pequena propriedade agrícola, principalmente nos estados do Sul, e as fazendas de café do Oeste paulista”. Os imigrantes vinham para trabalhar nessas propriedades. A partir de 1930, observamos que a imigração é, em grande parte, substituída por uma movimentação interna, principalmente do Nordeste para o Centro-sul.

Um dado a ser considerado, quando refletimos sobre o Brasil, é a escravidão, que foi muito mais significativa que na Argentina. No Brasil, o número de escravos “em 1819, chegava a 38% do total de habitantes, enquanto na Argentina, numa data próxima, o percentual era bem inferior, embora seja difícil obter dados globais para o país como um todo”. (FAUSTO e DEVOTO, 2004 p.42). Ainda de acordo com esses historiadores:

[...] a escravidão produziu, no Brasil, profundas diferenças sociais que se projetaram nos planos políticos e identitários, com repercussão nos sentimentos de integração e pertencimento social, por mais que as camadas pobres dos homens e mulheres livres também fossem marginalizadas e alheias à participação política.” (FAUSTO e DEVOTO, 2004, p.43)

As diferenças sociais produzidas por tantos anos de escravidão persistem até os dias atuais e figuram como um componente importante da formação da população brasileira. Ainda sobre a escravidão:

[...] como se fosse um verdadeiro nó nacional, a violência está encravada na mais remota história do Brasil, país cuja vida social foi marcada pela escravidão. Fruto da nossa herança escravocrata, a trama dessa violência é comum a toda a sociedade, se espalhou pelo território nacional e foi assim naturalizada. Se a escravidão ficou no passado, sua história continua a se escrever no presente. A experiência de violência e dor se repõe, resiste e se dispersa na trajetória do Brasil moderno, estilhaçada em milhares de modalidades de manifestação” (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 14)

A questão da imigração e a violência que persiste, como apontam as autoras, é muito importante para pensar a formação do Brasil e aspectos culturais desse país. Essa violência naturalizada estará presente no

⁵ Decreto 70/2017 que modifica a Lei 25.871.

discurso sobre as fronteiras e sobre a necessidade de fechá-las, assim como no medo do narcotráfico e em algumas falas sobre imigrantes.

A partir de 1850, houve a necessidade de substituição da mão de obra escrava e a imigração viria para resolver isso. A imigração, naquele momento, buscava trabalhadores, que tinham que pagar, com seu trabalho, por todos os gastos com a viagem, a moradia e os instrumentos que utilizariam nas fazendas. Tal realidade fazia com que suas condições iniciais de trabalho fossem bastante complicadas.

[...] No Brasil do século XIX, a política de imigração visava a atrair estrangeiros para povoar e colonizar os vazios demográficos, o que permitiria a posse do território e a produção de riqueza. O imigrante desejado era o agricultor, colono e artesão que aceitasse viver em colônias, e não o aventureiro que vivesse nas cidades. Em 1808 foi promulgada lei que permitia aos estrangeiros a propriedade de terras no Brasil. (OLIVEIRA, 2002, p.13)

A partir dos anos de 1930, a imigração europeia diminuiu muito. Tem-se uma forte imigração japonesa e começam a chegar também imigrantes de países limítrofes. Antes disso, havia uma restrição imposta por Getúlio Vargas, então presidente:

[...] De 1917 a 1924 os EUA limitaram a entrada de estrangeiros, e em dezembro de 1930, o então presidente Getúlio Vargas adotou o mesmo tipo de restrição diante daquilo que Sérgio Buarque de Holanda definiu como “a afluência desordenada de estrangeiros”, que seria responsável pelo desemprego das populações locais. (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 325)

Oliveira (2002, p.26), ao tratar da imigração portuguesa no Brasil, menciona a ambiguidade em relação aos sentimentos que o brasileiro tem sobre os portugueses residentes. Nessa perspectiva, ressalta que “o fato de a independência brasileira ter sido realizada sob o controle da dinastia portuguesa acrescentou mesmo traços peculiares ao Brasil”.

Essa questão da ambiguidade do brasileiro em relação ao português é, de fato, algo bastante marcante e recorrente. Cabe mencionar que esse processo não se limita ao português, mas parece ampliar-se: o sentimento em relação ao estrangeiro, de qualquer nacionalidade, será ambíguo também, já que, ao mesmo tempo em que o brasileiro se define como um povo receptivo, uma nação de braços abertos, se mostra, por outro lado, uma nação capaz de discursos xenófobos.

Em 2011, o então secretário nacional de Justiça, Paulo Abrão, afirmou que “o Brasil tem tradição de receptividade. Somos vistos como um país aberto, democrático, receptivo. O Brasil sempre foi um país de imigração”. (O Estado de S. Paulo, 2011). Quando tratamos da Argentina, mencionamos o fato de que há um imaginário sobre a importância do imigrante na formação desse país. O Brasil também tem esse imaginário de que é um país formado por imigrantes, como é possível observar no discurso do ex-secretário nacional de justiça. Nesse sentido, quando se considera o passado, no Brasil, também há um espaço de exaltação da contribuição do imigrante.

Se, por um lado, não são raros os discursos que enaltecem o papel da imigração, por outro, há espaços institucionais de reconhecimento do aumento da xenofobia. Exemplo disso é que, em outubro de 2015, o

Ministério da Justiça brasileiro criou uma campanha⁶ com *hashtags* como *#EuTambémSouMigrante* e *#XenofobiaNãoCombina* em decorrência de um aumento dos casos de xenofobia no país. Na campanha, apresentam-se fotos de brasileiros, acompanhadas por falas entre aspas como: “Meu avô é angolano. Meu bisavô é ganês”, seguidas da declaração: “Brasil. A imigração está no nosso sangue”.

Parece-nos válido ressaltar que, em muitos pontos, há semelhanças entre a formação sócio-histórica do Brasil e da Argentina. No entanto, acreditamos que as diferenças fazem com que a realidade de cada país seja bastante peculiar. De acordo com Fausto e Devoto:

[...] o componente branco era bem mais significativo na Argentina. [...] a característica diferencial entre os dois países tornou-se ainda mais nítida com o incremento da imigração em massa europeia, a partir aproximadamente da década de 1870, mais relevante na Argentina que no Brasil. (FAUSTO e DEVOTO, 2004, p. 43)

Junto com o componente branco, sempre lembramos da importância da escravidão no Brasil. A escravidão carrega para o Brasil atual uma série de desigualdades e, talvez, venha daí também uma maior hierarquização, conforme ressalta O'Donnell:

[...] Brasil es marcada y profundamente jerarquizado, ocultándose a veces tras sus “hombres cordiales”, pero encuentra su momento de mágica, pero no irreal, transmutación en los carnavales que Da Matta me ayudó a ver. En cambio, Argentina, sociedad también jerarquizada pero bastante menos que Brasil, tiene, en casi cualquier oportunidad que se presenta, una actitud más igualitaria (o, más precisamente, equiparadora) de las distancias sociales. (O'DONNELL, 1984, p. 3-4)

Outro ponto que nos parece bastante relevante na formação do Brasil é a questão territorial. Para pensar melhor sobre ela, vejamos um caso do *corpus*, no qual o então candidato à presidência Aécio Neves responde a uma pergunta sobre a manutenção do programa Mais Médicos⁷ no Brasil, caso ele fosse eleito.

[...] AÉCIO NEVES: o que eu não permitirei, em primeiro lugar, é que haja discriminação em relação aos médicos cubanos, os médicos estrangeiros são bem-vindos ao Brasil. No nosso governo o Brasil vai criar cursos de qualificação desses médicos para que eles se submetam ao Revalida e vai garantir no entendimento com a força do governo brasileiro que eles recebam a mesma remuneração que eles recebem de médicos de outros países

ENTREVISTADOR: mas aí o governo cubano tem que concordar, se não concordar aí os médicos cubanos vão...

AÉCIO NEVES: eles vão pra onde? nós é que temos que concordar com o governo cubano? Não. O governo cubano tem que concordar conosco! **Olha o tamanho do Brasil!** [...] (NEVES, 2014b)

O candidato começa sua fala com um discurso amigável em relação aos médicos cubanos, mas já parece colocar em dúvida a formação desses médicos quando sugere cursos de capacitação para que eles se submetam ao Revalida (Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeira).

⁶ Anexo 2

⁷ Mais Médicos é o nome de um programa nacional criado em 2013, no governo de Dilma Rousseff. Tinha como objetivo suprir a carência de médicos em municípios do interior e nas periferias das grandes cidades do Brasil, trazendo, para isso, médicos de outros países. Grande parte dos médicos que vieram ao país são cubanos. O programa sofreu muitas críticas por parte de médicos brasileiros.

O que nos chama bastante a atenção é o trecho que destacamos na fala de Aécio Neves: “olha o tamanho do Brasil”. A extensão territorial parece ser destacada como um argumento para justificar o poder da nação. Rodrigues, ao tratar do mito da Ilha-Brasil e do imaginário nacional relacionado à extensão do país, destaca que:

[...] Durante o século XIX, os aspectos relacionados à cultura indígena e à língua geral que estavam presentes na formação desse imaginário são apagados e prevalece, simplesmente, a importância do ‘território’ enquanto espaço físico. (RODRIGUES, 2012, p. 269)

No caso da fala de Aécio, o Brasil é comparado a Cuba a partir de seu tamanho. Levando-se em conta tal aspecto, podemos considerar algumas paráfrases derivadas a partir de tal enunciado:

- O Brasil é um país grande;
- O Brasil não é pequeno como Cuba;
- O Brasil é maior que Cuba, por isso pode mandar;
- Se o Brasil é grande, é poderoso;
- Quem é grande, manda;
- Cuba não manda nada porque é um país pequeno;
- Cuba tem que ficar calada;
- Cuba tem que obedecer.

Essas paráfrases evidenciam que o tamanho do território é colocado como argumento para um poder maior, nesse sentido, serve como mote para explicar porque as decisões caberiam ao Brasil. Reforça-se, assim, o lugar de destaque que a questão territorial, mais precisamente a extensão do país, parece ocupar no imaginário dos brasileiros. Tal aspecto tem relação com o que ressaltou Magnoli:

[...] a mitologia nacional brasileira foi elaborada pelo Império. (...) as condições particulares da monarquia e da escravidão moldaram o discurso identitário, impondo-lhe características ideológicas específicas: o território, não a sociedade, emergiu como traço definidor da nacionalidade. (MAGNOLI, 1997, p. 290)

Encontramos diversos enunciados que evidenciam o valor que teria o tamanho do Brasil, começando pelo próprio hino brasileiro (“gigante pela própria natureza”) e sua retomada nos cartazes das manifestações de junho de 2013⁸ como “o gigante acordou”.

A importância da questão territorial no Brasil é um aspecto que poderia ser considerado como uma peculiaridade se comparado à formação sócio-histórica da Argentina. Cabe mencionar, ainda, que no Brasil, é recorrente, nos discursos dos candidatos, a ideia de fechar as fronteiras, o que parece ser uma tentativa de proteger e isolar o território.

Diante do que fora assinalado, observamos que aspectos das diferentes formações sócio-históricas dos dois países podem ser percebidos no modo como se constroem, no discurso, os objetos “fronteiras”, “imigrantes” e “estrangeiros”. Acrescentamos, ainda, apresentando agora nossa hipótese – que estamos desenvolvendo melhor ao longo da nossa tese de doutorado – que as diferentes formações sócio-históricas

⁸ Em junho de 2013, ocorreu uma série de manifestações, em todo o Brasil, iniciadas com o intuito de impedir o aumento da tarifa do transporte público. Nesses eventos, que tomaram uma grande proporção, emergiu-se uma série de agendas bastante contraditórias, com uma grande heterogeneidade entre os protestantes.

culminam em um discurso que, no Brasil, vê o perigo no que pode entrar pelas fronteiras, ao passo que, na Argentina, vê o perigo em quem pode entrar naquele território. No discurso de ambos os países emerge, de formas distintas, uma preocupação com a manutenção do nacional, defendendo-se do diferente.

Considerações finais

Nesta pesquisa, que ainda está em andamento, observamos como se constroem as representações sobre fronteiras e imigrantes no discurso dos presidentiáveis do Brasil e da Argentina, sempre levando em conta as condições de produção, a memória e as representações construídas no discurso.

Começamos este texto com uma introdução sobre o contexto das migrações na atualidade, passamos à análise de quatro casos do *corpus* e, a partir desses casos, voltamos um pouco ao passado para pensar sobre aspectos das formações sócio-históricas do Brasil e da Argentina.

No que se refere a Argentina, observamos que há uma exaltação da importância do imigrante europeu do passado em contraponto aos imigrantes atuais, vindos na sua maioria de países limítrofes. Há um pré-construído de que os imigrantes que chegam hoje não contribuem com o país e estão, em sua maioria, relacionados ao crime. Já no Brasil, observamos a presença e importância da questão territorial. A exaltação do Brasil como um país grande e, conseqüentemente, poderoso, perpassa os diferentes discursos sobre a fronteira.

A hipótese apresentada – de que as diferentes formações sócio-históricas culminam em um discurso que, no Brasil, vê o perigo no que pode entrar pelas fronteiras, ao passo que, na Argentina, vê o perigo em quem pode entrar naquele território – está sendo desenvolvida ao longo das nossas pesquisas de doutorado a partir da análise dos casos do *corpus*.

Fontes

1. Legislação

ARGENTINA. 2017. **Decreto 70/2017 que modifica a Lei 25.871**. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2017/10955>. Acesso em 01/05/2018

ARGENTINA. **Ley nº 25871**, de 17 de dezembro de 2003. Ley de Migraciones, 2003. Disponível em: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf. Acesso em: 01/11/16

2. Discursos dos candidatos

SCIOLI, Daniel. (2014) “Son aislados los casos de inmigrantes que vienen a delinquir”. In: TELAN. Disponível em: <http://www.telam.com.ar/notas/201408/75288-daniel-scioli-inmigracion-sergio-berni-delincuentes.html>. Acesso em: 08/08/2017.

NEVES, Aécio (2014a) Vídeo de campanha política no Mato Grosso do Sul em 19/08/2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jAzA4cApSP0>>. Acesso em 03/10/2016.

NEVES, Aécio. (2014b). “Aécio: Mais médicos é importante mas não pode ser tratado como parceria”. In: UOL. 16/07/2014. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/1575mnadmj5c/aecio-mais-medicos-e-importante-mas-nao-pode-ser-tratado-como-panaceaia-04024C983472C4895326?types=A&>>. Acesso em 01/08/2018.

SANZ, Ernesto (2014). “Berni suma apoyo para expulsar a inmigrantes que delinquen”. Disponível em <http://www.elsol.com.ar/nota/213228/el-pais/berni-suma-apoyo-para-expulsar-a-inmigrantes-que-delinquen.html>. Acesso em 20/02/2018

CARRIÓ, Elisa (2014). “Elisa Carrió vuelve a plantear vínculos de Anibal Fernandez con el narcotráfico ahora en un proyecto de ley”. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/1677203-elisa-carrio-vuelve-a-plantear-vinculos-de-anibal-fernandez-con-el-narcotrafico-ahora-en-un-proyecto-de-ley>>. Acesso em 10/02/2017

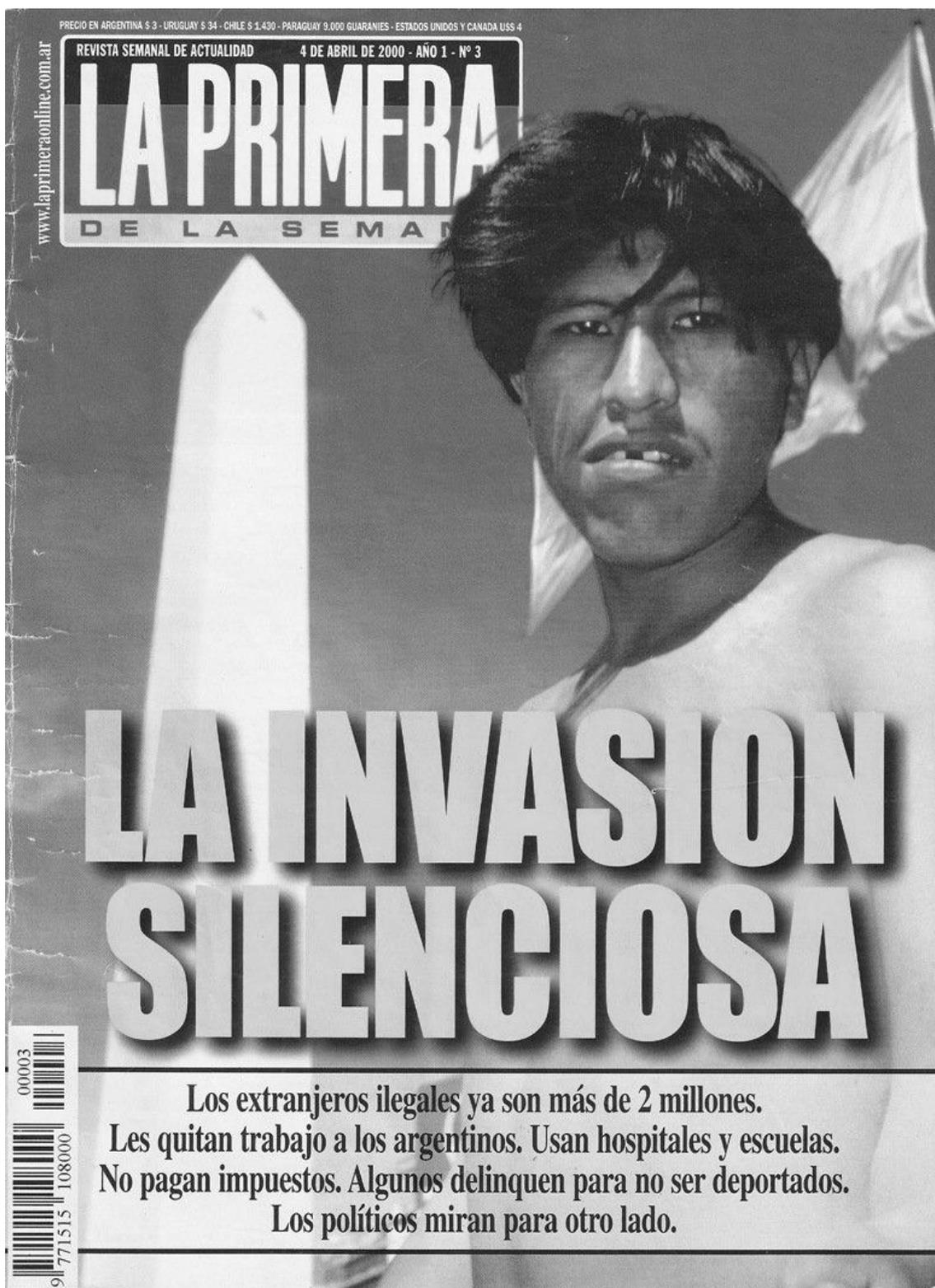
FIDELIX, Levy (2014). Debate Presidencial na TV Record em 28/09/2014. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/eleicoes-2014/assista-a-integra-do-debate-da-record-entre-os-candidatos-a-presidencia-29092014>>. Acesso em 10/09/2015.

MASSA, Sergio (2015). Argentina debate. 04/10/15. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=a_om-7F5NM8. Acesso em 10/10/2015.

Como citar este capítulo:

MOREIRA, Gisele Souza. A construção dos objetos “fronteiras” e “imigrantes” no discurso político eleitoral brasileiro e argentino. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 225-239. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

ANEXO 1. Capa da revista La Primera



ANEXO 2. Campanha do Ministério da Justiça



 **Ministério da Justiça**
Há cinco séculos, imigrantes de todas as partes do mundo ajudam a construir nosso país.

Álbum: Fotos da Linha do Tempo

Compartilhado com:



Procedimentos de reformulação na interação didática

Helôisa Gonçalves JORDÃO¹

Resumo: Apoiada em uma abordagem textual-interativa (JUBRAN, 2006), a pesquisa busca descrever e compreender o papel da atividade verbal nos processos de coconstrução dos sentidos na transposição didática que envolve professores x alunos x objeto do saber (HALTÉ, 2008). Dentre o conjunto de mecanismos linguísticos emergentes na elaboração do texto falado (FÁVERO, 1999), focalizaremos os mecanismos de reformulação como unidade de análise. Abordaremos esta unidade partindo de dois conjuntos de estudos: i) aqueles ocupados da análise das reformulações em diferentes contextos (GÜLICH; KOTSKI, 1987, HILGERT, 2003), ii) aqueles ocupados da análise das reformulações em ambientes organizados para o ensino (GARCIA-DEBANC, 2006, 2015; GARCIA-DEBANC, VOLTEAU, 2007, 2008) articulados a proposta de unidades analíticas do evento 'aula' (MATENCIO, 2001). Os dados gerados na pesquisa são fruto do acompanhamento de duas aulas de língua portuguesa ministradas em uma escola pública da cidade de São Paulo, registradas em vídeo. Os resultados parciais apontam relações entre as unidades analíticas do evento aula e atividades de reformulação específicas. A reformulação mostrou-se como um mecanismo linguístico privilegiado para a análise do processo de transposição didática por ser capaz de materializar linguisticamente as tensões entre o que fora planejado pelo professor e o que é efetivamente implementado na interação didática.

Palavras-chave: interação; reformulação; trabalho docente; ensino; língua materna.

Introdução

Para a análise das atividades linguísticas desenvolvidas em sala de aula adotaremos a abordagem textual-interativa por apoiarmo-nos em uma concepção de linguagem como forma de ação, uma atividade verbal exercida por um conjunto de interlocutores (professor e alunos), inseridos em um contexto específico (a sala de aula), em que um se situa reciprocamente em relação ao outro, levando em conta circunstâncias da enunciação. Dessa forma a linguagem é concebida como “manifestação de uma competência comunicativa, definível como a capacidade de manter a interação social, mediante a produção e o entendimento de textos que funcionam comunicativamente” (JUBRAN, 2006, p. 28).

A preocupação com o funcionamento da língua em contextos de uso implica a análise da construção do texto falado integrada aos fatores enunciativos que lhe dão existência e se revelam nos próprios processos de elaboração textual. Em situação de interlocução o falante precisa garantir que o ouvinte compreenda a sua fala e reconheça seu objetivo. De acordo com Fávero (1999, p.142), “a produção de um texto nunca se realiza na perspectiva de um dos interlocutores, mas é ação e interação”. Sempre com o intuito de obter o maior grau de sucesso em uma situação comunicativa, o falante lidará com uma série de problemas decorrentes da principal peculiaridade da conversação na interação face a face: a simultaneidade entre o processo de planejamento (ou seja, acerca do quê será tratado) e o processo de formulação (como será tratado). É precisamente essa preocupação simultânea com o “como dizer” e com o “quê dizer” que vai deixar evidente, no texto falado, uma série de marcas responsáveis pela caracterização específica de sua

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linguagem e Educação, sob orientação do Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos. Bolsista CNPq. E-mail: heloisajordao@gmail.com.

formulação. Elas explicitam os procedimentos a que o falante se vê impelido a recorrer para levar a bom termo o seu objetivo comunicacional. Dentre diversos mecanismos linguísticos, os *atos de reformulação* despontam como responsáveis pela construção do sentido pelos interlocutores.

Analisando um contexto específico, no caso deste estudo, a situação comunicativa em sala de aula materializada no interior do evento *aula*, observa-se que se trata de um texto falado que não ocorre de maneira absolutamente espontânea dado que ele é organizado com objetivo essencial de promover o ensino de saberes previamente estipulados pelos currículos escolares. Desse modo, este evento se situa entre o planejado e o espontâneo: os saberes a serem ensinados são pré-determinados por currículos, ou seja, o tema, os tópicos são previstos, organizados em planejamentos, planos e outros registros escritos. No entanto os modos como os saberes são efetivamente abordados em sala de aula, isto é, quando saem do papel e se materializam na fala do professor encontram o imprevisível, o espontâneo, por entrarem em contato com as reações dos alunos:

A organização prévia da atividade, planejada pelo participante 'dominante' tem a tendência de desvanecer parcialmente durante a 'ação' efetiva manejada pelo conjunto de participantes. Embora permaneça subjacente, ela tende a ceder seu lugar, em favor de uma nova organização construída artesanalmente, no calor da interação, por seus participantes em iniciativas diversas, no contexto de assimetria da interação pedagógica, que confere direitos e deveres diferentes a uns e aos outros. (BOUCHARD, 2009, p.76, tradução nossa²).

Essa configuração única da interação em sala de aula, caracterizada pela readequação do que fora inicialmente planejado pelo que efetivamente se exige no calor da interação, tendo como desencadeador as reações dos alunos, é abordada por Halté (2005) o qual afirma que a atividade interacional acrescenta à atividade de linguagem dirigida ao aprendiz a combinação de ideias entre os participantes da interação sobre o objeto de ensino abordado.

A atividade interacional acrescenta à atividade de linguagem relatada ao aprendiz, a ideia que combina com a do outro: as palavras interagem em situações de trabalho impondo determinadas tarefas de linguagem. O importante, então, é o que é jogado na (e durante) a interação. Os controles pragmáticos do que é dito um pelo outro, os cálculos e as negociações do significado das declarações resultam na fixação do significado. A esse respeito, o exemplo de referência, por simplicidade, ilustra que a aprendizagem - porque há um efeito de aprendizagem resultante da interação - **resulta de uma negociação de significado**. (HALTE, 2005, p.65, tradução e grifo nossos³).

Assim o cerne da situação didática é o que se joga na (e durante) a interação. Os ajustes lexicais do que se diz, bem como as análises e as negociações de sentido das declarações resultam no estabelecimento

² L'organisation préalable de l'activité prévue ainsi par le participant 'dominant' a pour une part vocation à s'effacer partiellement au cours de l' 'action' effective menée par l'ensemble des participants. Tout en restant sous-jacente, elle tend à disparaître alors au profit d'une nouvelle organisation 'bricolée' à chaud localement par ses participants, à l'initiative de l'un ou de l'autre, dans le cadre de l'asymétrie de l'interaction pédagogique, qui donne des droits et des devoirs différents aux uns et aux autres.

³ L'activité interactionnelle ajoute à la activité langagière rapportée à l'apprenant, l'idée qu'elle se conjugue avec celle de l'autre: des propos interagissent dans des situations de travail imposant des tâches langagières particulières. L'important alors est ce qui se joue dans (et au cours de) l'interaction. Les contrôles pragmatiques de ce que disent les uns et les autres, les calculs et les négociations du sens des énoncés ont pour résultat la fixation du sens. À cet égard, l'exemple de référence, pour simplificateur qu'il soit, illustre que l'apprentissage - car il y a effet d'apprentissage à issue de l'interaction - résulte d'une négociation de sens.

de um significado comum. Dessa forma o autor defende que a aprendizagem é o resultado da negociação de significados entre os participantes da situação de ensino.

Com o intuito de desvelar a funcionalidade didática da interação verbal em sala de aula focalizaremos como unidade de análise *os mecanismos linguísticos de reformulação*. Para Garcia-Debanc (2006), as reformulações realizadas na interação didática constituem um lugar privilegiado para analisar o tratamento dos vários objetos ensinados durante a aula e para avaliar as diferenças entre a tarefa prescrita e a tarefa real. A fim de compreender a construção dos sentidos na interação em sala de aula, nos itens subsequentes, apresentaremos um breve histórico dos estudos dedicados aos procedimentos de reformulação tratando como primeiro ponto: i) aqueles ocupados com a análise linguística das reformulações, em diferentes contextos (GÜLICH; KOTSKI, 1987; HILGERT, 2003; BARROS 2003, FÁVERO, 1999), e em seguida ii) os estudos ocupados com a análise das reformulações realizadas unicamente em ambientes organizados para o ensino e a aprendizagem e sua função nesses contextos (GARCIA-DEBANC, 2006, 2015; GARCIA-DEBANC, VOLTEAU, 2007; VOLTEAU, GARCIA-DEBANC, 2008; MATENCIO, 2001).

1. A reformulação no quadro de análise linguística

Na década 1980 a reformulação se faz objeto de numerosos estudos de especialistas da interação. Um marco desse período é a obra coletiva *L'analyse des interactions verbales - La Dame de Caluire: une consultation*, publicada em 1987, organizada por Pierre Bange. Neste volume, pesquisadores como Gülich e Kotschi, De Gaulmyn e Charolles se propõem a traçar uma tipologia das reformulações. Até então, os estudos conversacionais interessavam-se majoritariamente por uma análise contrastiva dos marcadores de reformulação ou pela descrição semântica de diferentes marcadores de reformulação.

Nessa obra, Gülich e Kotschi definem os processos de reformulação a partir da definição de paráfrase pela forma $x R y$, ou seja, o enunciado x é reformulado por um enunciado y sendo que R é a relação semântica entre eles. A partir dessa definição de paráfrase os autores a aproximam de dois outros tipos de atos de composição textual: a correção e a refrasagem. Todos esses atos têm como pressuposto comum a realização da relação $x R y$, de modo que na estrutura do texto se encontre, como resultado da realização de cada um desses três atos, dois segmentos denominados: enunciado de origem e enunciado reformulador. Esses atos se distinguem pela relação semântica entre os dois enunciados: na paráfrase a relação seria de equivalência, na refrasagem de sinonímia denotativa e na correção, de contraste.

Na esteira dos autores, Hilgert (2003) concorda que a diferença entre uma reformulação de correção e uma reformulação de paráfrase reside na relação semântica entre enunciado origem e enunciado reformulador. Na correção a relação entre enunciado de origem e enunciado reformulador é de contraste semântico, uma vez que este anula, total ou parcialmente, a verdade daquele. Já na paráfrase a relação é de equivalência semântica, ou seja, ela retoma do enunciado origem, em maior ou menor grau, o conjunto de

traços semânticos. Nesse sentido a refrasagem ou a repetição pode ser considerada um caso-limite de paráfrase, na medida em que manteria com seu enunciado de origem o grau máximo de equivalência semântica.

As relações de reformulação podem ser focalizadas sob diferentes ângulos. Os autores apontam três aspectos principais: o aspecto operacional, o aspecto distribucional e o aspecto da semântica das relações entre enunciado de origem e enunciado reformulador. No *aspecto operacional*, são distinguidas a heterorreformulação e a autorreformulação. Essas classificações assinalam que a reformulação pode ser construída sobre o discurso de outro ou sobre seu próprio discurso. Quando o locutor coelabora o enunciado de seu interlocutor, ele produz uma heterorreformulação, quando reelabora seu próprio enunciado ele produz uma autorreformulação. Além disso, Hilgert (2003) aponta a necessidade de distinguir a produção em si da iniciativa de produção. Neste sentido tem-se i) reformulação autoiniciada, quando ela é desencadeada por quem a produz, ii) reformulação heteroiniciada, quando ela é desencadeada por um interlocutor e produzida por outro.

Já o *aspecto distribucional* assinala que as reformulações podem ser adjacentes, quando ocorrem imediatamente após o enunciado de origem, desempenhando função local no texto, as reformulações imediatas. Como também observamos reformulações não adjacentes, ou reformulações adiadas, que se encontram mais afastadas do enunciado de origem, inseridas em um segmento textual mais longo, exercendo função de estruturadoras de tópicos conversacionais mais extensos e abrangentes, na medida em que asseguram unidade a uma abordagem temática, demarcam diferentes etapas de seu desenvolvimento e lhe dão a conclusão necessária. Em suma, as reformulações não adjacentes desempenham uma função mais global na construção do texto falado. A distância entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador das reformulações não adjacentes - ou reformulações adiadas - é o primeiro aspecto que aponta uma *estrutura complexa de reformulação*. O segundo aspecto reside na combinação de diversos procedimentos de reformulação que podem atuar tanto por encadeamento quanto por encaixe.

Ao analisarmos as relações de reformulação sob o ângulo que desvela o *aspecto da semântica das relações entre enunciado de origem e enunciado reformulador*, Gülich e Kotschi distinguem dois elementos que operam na relação semântica do enunciado de origem para o enunciado reformulador: i) a *equivalência semântica* e ii) *estrutura formal e o deslocamento de sentidos*, independentemente da relação de equivalência. O primeiro elemento incide nos diferentes graus de equivalência semântica entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. Em uma relação em que a paráfrase explicita os mesmos traços semânticos da matriz, estabelecendo um alto grau de equivalência semântica entre os dois componentes da relação, diz-se que há uma equivalência forte. Quando a relação parafrástica ocorre mais por haver um conhecimento extratextual comum aos interlocutores, diz-se que há uma equivalência fraca, dado que a relação parafrástica ocorreu mais por uma equivalência referencial do que por uma equivalência textual.

O segundo elemento recai sobre a *estrutura formal e o deslocamento de sentidos*, independentemente da relação de equivalência. Há três tendências observadas. A primeira tendência marca o *deslocamento de sentido do geral para o específico*: expansão sintático lexical da paráfrase. São chamadas de paráfrases expansivas e têm como função dar explicações definidoras de matrizes constituídas por noções abstratas e/ou explicitar informações contidas no enunciado de origem geralmente por exemplificações. De acordo com Gülich e Kotschi a expansão é especificada em duas sub-categorias : i) *explicação definicional* que se caracteriza pela presença de um traço definicional/designacional ; e ii) a *exemplificação* que compreende o aporte de aspectos suplementares ao enunciado reformulador.

A segunda tendência incide no *deslocamento de sentido do específico para o geral*: condensação sintático-lexical da paráfrase. São chamadas paráfrases redutoras e têm como função conferir uma denominação adequada bem como resumir o conjunto de informações que a matriz contém. A redução se caracteriza por um enunciado reformulador que reduz o enunciado de origem. Ela pode tomar a forma de uma denominação quando o termo específico é introduzido depois de um enunciado de origem comportando um traço definicional e o resume, tornando o enunciado reformulador mais conciso que o enunciado de origem.

Já a terceira tendência é a *manutenção ou variação da estrutura sintática*, apesar do movimento semântico: São chamadas de paráfrases paralelas ou de variação e têm como função adequação lexical, garantindo objetividade e clareza não apresentando nem expansão nem redução sintático-lexical.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de paráfrases

EXPANSÃO	REDUÇÃO	VARIÇÃO
Explicação definicional	Denominação	
Exemplificação	Resumo	

Fonte: Adaptado de Gülich e Kotschi (1987, p.40).

2. A reformulação no contexto didático

Gülich e Kotschi concebem os atos de reformulação como técnicas que fazem parte de uma espécie de metodologia dos interlocutores: as técnicas de reformulação estão entre os métodos empregados pelos falantes para cumprir com sucesso suas atividades comunicativas. Os autores propõem que uma análise linguística baseada em uma concepção pragmática da linguagem, deverá, em um primeiro momento, observar e descrever como os interlocutores se utilizam das técnicas de reformulação para a resolução de problemas comunicativos. Descritos os procedimentos, o próximo passo consiste na investigação de quais são esses problemas comunicativos emergentes na interação.

Na interação em contextos institucionais organizados para o ensino e a aprendizagem, existem problemas comunicativos específicos. De acordo com Schneuwly (2009), em salas de aula de ensino regular, de modo geral, entra na cena da interação uma tríade: professor, alunos e o saber a ser ensinado, sendo que o professor, embora tenha como meta principal o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, não tem acesso direto a ele de fato, sendo assim, seu trabalho consiste em organizar um meio de trabalho coletivo por instaurar no ambiente didático uma nova relação dos alunos com um objeto de saber, a fim de modificar sua relação pessoal com este saber.

Nesse contexto, a interação entre professor, alunos e objetos de saber constitui a espinha dorsal do processo de ensino. Para Jordão (2017), os processos comunicativos desenvolvidos nesse contexto apresentam problemas bastante específicos de duas ordens. A primeira, de caráter institucional, incide na problemática da forma escolar: tempos e espaços escolares alheios ao tempo/forma das aprendizagens particulares. A segunda, de caráter especificamente didático, incide na relação numérica de alunos por sala, pois, tendo cada um deles, percursos sociais, culturais e afetivos distintos em relação ao saber que será abordado em sala de aula caberá ao professor o ajuste dessas relações no interior dos dispositivos didáticos propostos, ou seja, será preciso, por meio de ações verbais e recursos materiais, organizar e reorganizar os modos com os quais os alunos encontram e manipulam os saberes a serem apreendidos.

Dentre os estudos que realizam a articulação entre a atividade linguística e seu funcionamento didático, concordamos com Garcia-Debanc (2006) que trabalha com a hipótese de que é por meio da análise das interações entre professor e alunos e, mais especificamente, tomando o mecanismo linguístico da reformulação materializado em sala de aula, como uma unidade de análise que torna possível compreender como são estruturados os objetos de ensino no interior da interação: “as reformulações constituem um lugar privilegiado para analisar o tratamento dos vários objetos ensinados durante a aula e para avaliar as diferenças entre a tarefa prescrita e a tarefa real” (GARCIA-DEBANC, 2006, p.113, tradução nossa)⁴. Nessa perspectiva as reformulações seriam o material semiótico em que se conjugam o prescrito, ou seja, o previsto nos planejamentos, e o verdadeiramente ensinado, a partir da reação dos alunos quando postos frente a um objeto de saber em uma situação didática. Assim o estudo das reformulações em sala de aula, teoricamente, permite localizar quais elementos do saber são valorizados ou rejeitados pelo professor de modo a tornar visível o hiato entre o que estava prescrito nos programas e planejamentos oficiais e o que foi efetivamente tratado como objeto a ser ensinado no calor da interação em sala de aula.

Os aportes teóricos convocados ao longo deste trabalho salientam o fato de que, na interação escolar, o professor se encontra em permanente posição de ajustamento, seja por reformular seus próprios enunciados a partir da reação verbal ou não verbal dos alunos, bem como reformular as respostas dos alunos de modo que elas forneçam subsídios para escorar o processo de aprendizagem. O material verbal produzido

⁴ “les reformulations auxquelles procede l’enseignant cristallisent les observations des élèves et structurent les objets enseignés au cours de l’interaction.”

pelos alunos pode ser acolhido ou descartado pelo professor, a depender de seu julgamento sobre a pertinência daquela intervenção em relação ao andamento temático da aula, podendo ratificá-la ou deixar que o grupo o faça. O professor se apoia sobre as concepções e saberes dos alunos, conhecimentos estes que são manifestos nas falas dos alunos sobre o saber, sobre o objeto a ser ensinado, portanto, é trabalho do professor fazê-lo evoluir por meio da validação ou mesmo por meio de problematização do que fora abordado. Observa-se aí um processo de ajustamento permanente entre as manifestações linguísticas dos alunos e a intervenção do professor para validar os conhecimentos que estão em jogo na interação. Assim, a reformulação na interação didática ganha feições muito próprias. Essas reformulações são, na verdade, muito diferentes das reformulações que ocorrem em uma conversa comum, já que elas têm uma função de estruturar o conhecimento:

É esse ajuste permanente entre os discursos dos alunos e as intervenções do professor para validar o conhecimento que está em jogo na reformulação da situação escolar. Essas reformulações são, na verdade, diante de um grupo de aprendizes, diferentemente das reformulações que ocorrem na conversa comum, já que elas têm **a função de estruturar o conhecimento** (GARCIA-DEBANC, 2006, p.116, tradução e grifo nossos⁵).

Neste estudo, buscaremos compreender, no seio do processo de transposição didática, como os procedimentos de reformulação executados por professores e alunos no calor da interação escolar desvelam os modos como os objetos a serem ensinados se configuram em objetos efetivamente ensinados na cena didática.

3. Unidades do evento aula

Em termos de organização interacional tomaremos a *aula* como unidade principal. Matencio (2001) busca ressaltar a existência de eventos cujas rotinas comunicativas são mais rígidas do que as encontradas em outros. Neste contínuo entre o ritual e o espontâneo a autora localiza a *aula* como um evento intermediário, pois ao mesmo tempo em que guarda determinadas características rígidas, que remetem diretamente à forma escolar, como o espaço e o tempo, a organização da interação é suscetível à mobilidade dos constituintes, que seriam de duas naturezas i) a questão das representações conflitantes acerca do objeto de ensino e ii) a questão das características sócio-históricas do saber ensinar. A autora sugere o uso de cinco unidades analíticas, são elas: i) abertura, que não visa necessariamente ao objeto de ensino e corresponde à abertura temporal da interação, como por exemplo, o momento em que se realiza a chamada e demais anotações burocráticas, ii) a preparação para a(s) atividade(s) do dia que marca o efetivo início da

⁵C'est cet ajustement permanent entre prises de parole des élèves et interventions du maître pour valider les connaissances qui est en jeu dans la reformulation en situation scolaire. Ces reformulations s'opèrent en effet, face à un groupe d'apprenants, de façon différente des reformulations qui interviennent dans une conversation ordinaire, puisqu'elles ont une fonction de structuration des connaissances. (GARCIA-DEBANC, 2006, p.116).

interação com objetivos didáticos, iii) desenvolvimento da atividade, iv) conclusão da atividade, v) etapa de encerramento (temporal) do encontro. Nessa proposta, a etapa inicial e a final estão vinculadas a operacionalização de elementos burocráticos e gerais da forma escolar, e as três unidades centrais são aquelas diretamente vinculadas à noção de *atividade didática*, aquelas que se ocupam efetivamente do encontro dos alunos com os objetos de saber previstos, ou seja, preparação, desenvolvimento e conclusão.

A atividade didática é definida pela autora como uma operação de ensino complexa que engloba, simultaneamente, várias sequências discursivas, as tarefas, com o objetivo de realizar a atividade. Assim, a noção de tarefa e a noção de sequência discursiva estão, na proposta de Matencio, correlacionadas, já que, nas etapas instrumentais de uma aula, a sequência discursiva se desenvolve para a execução das tarefas.

A autora tece críticas acerca das propostas de análise da interação que dissociam a dimensão funcional e a dimensão temática como objetos de análise distintos, como a noção de troca no modelo IRA (Iniciação do professor, Resposta do aluno, Avaliação do professor). Afirma que a análise pela unidade troca não consegue mensurar a temática de uma aula e como ela está condicionada à organização lógica do objeto a ser ensinado, feita previamente pelo professor. Assim a autora delimita:

A sequência é, de meu ponto de vista, uma unidade temática e funcional, vinculada, nas etapas instrumentais da aula, à realização de uma tarefa. É importante, pois, precisar que as três etapas instrumentais de uma aula são divididas em sequências discursivas cujos limites são determinados pela coerência relativa aos focos discursivos e ao desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) proposta(s) (MATENCIO, 2001, p. 111).

Nessa perspectiva a autora considera que as coerências semântica e pragmática se recobrem, já que uma troca conversacional aparentemente deslocada por parte de um dos interlocutores pode decorrer justamente de um mal entendido incidindo sobre a resolução de uma tarefa, ou seja, pode representar um ajuste no interior da própria tarefa. Assim Matencio (2001, p. 119) aponta para uma análise das formulações e reformulações no discurso em sala de aula e a necessidade de tratá-las como “uma tarefa didática de negociação”.

Para análise das sequências discursivas realizaremos a transcrição do *corpus* valendo-nos das normas estabelecidas pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta, conhecido como Projeto NURC. Este grupo ocupou-se do estudo da modalidade oral da língua, abordando problemas como o turno e suas estratégias de gestão, das leis de simetria na conversação natural, dos procedimentos de reformulação, do emprego de sinais característicos da língua oral (marcadores conversacionais), entre outras marcas com o intuito de tornar visíveis as especificidades da língua falada. Assim, julgamos que para os objetivos deste estudo, as normas desenvolvidas por Preti (2003) são as mais adequadas.

4. Proposta de análise

Os dados gerados na pesquisa são fruto do acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa ministradas a quatro turmas em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. No total, foram acompanhadas e gravadas em vídeo, quarenta aulas realizadas no ambiente sala de aula regular e em laboratório de informática educativa. Estas aulas integram quatro sequências didáticas. O estágio atual da pesquisa apresenta uma proposta de análise a partir de duas atividades acompanhadas e o conjunto de textos escritos produzidos pelos alunos.

A primeira atividade analisada é designada “Produção Inicial de texto do gênero Regra de jogo”, que compreende o início da sequência didática. A segunda atividade analisada é nomeada como “Inserindo Figuras” e corresponde à sétima atividade desenvolvida ao longo da sequência didática. Apesar de comporem a mesma sequência, as atividades diferem, tanto pela sua localização no interior da sequência didática, representando uma possibilidade de análise da evolução do trabalho de ensino, quanto pela diferença na abordagem do objeto de saber: a primeira corresponde à aproximação dos alunos à proposta de ensino, enquanto a outra apresenta um estágio mais avançado da produção textual, momento em que os alunos poderão explorar as possibilidades multissemióticas na composição de um texto do gênero Regra de jogo por meio da inserção de figuras e fotos. Retomando as unidades analíticas discutidas anteriormente, para o desenvolvimento da análise interessa-nos uma daquelas etapas voltadas exclusivamente à atividade didática, que exploram efetivamente o objeto de ensino em jogo na interação, por isso nosso foco recairá na etapa de preparação que marca o início efetivo da atividade didática.

Na etapa da preparação da atividade 1 foram observadas a abertura de brechas discursivas feitas pela professora que são preenchidas pelos alunos por meio de heterorreformulação heteroiniciada, pois reformula o enunciado da professora com seu consentimento.

Tabela 1 – transcrição da atividade 1

Tpo	Tno	Locutor	Transcrição
5'50''	1	P	boa ta:::rde... tudo be::m?... Pessoal vamos prestar atenção um pouquinho... a professora Flávia e a professora Elvira ⁶ ... observam que vocês gostam muito de jogar um jogo... que bate assim a mão não é óh ((faz o gesto de bater com as mãos))
	2	Al	é cards
	3	P.	como é que chama?
	4	Als	CA::RDS ((falam juntos))
	5	P.	ah:::... só que num é... essa brincadeira não é da nossa época... e a gente não sabe como jogar... Vocês conseguem escrever as regras?

Fonte: Tabela elaborada pela autora

A repetição do nome do jogo ocorre por meio de uma pergunta feita pela docente com uma intencionalidade didática clara: tendo obtido a resposta correta por um único aluno gostaria que todos

⁶ Nomes fictícios.

repetissem, em uma espécie de mecanismo de controle da heterogeneidade. Conforme Güllich e Kotschi (1987) salientam diversos locutores podem contribuir para estabelecer uma relação de reformulação, assim, por meio da pergunta a professora incita a repetição pelo coletivo de alunos.

A seguir observamos a instrução que solicita a escrita do nome da brincadeira e de suas regras, tal qual a realizam no cotidiano. No entanto, conforme pode ser observado entre as *linhas 28 e 30*, alguns alunos colocam-se como incapazes de realizar a escrita da regra, o que exige imediata reformulação (*linha 31*) da comanda inicial (*linha 28*):

Tabela 2 – Transcrição atividade 1

	28	P	aí aqui ó:: tá dizendo “você consegue escrever quais as regras dessa brincadeira?” ((lendo a comanda))
	29	Als	sim ((falam juntos))
	30	Als	não ((falam juntos))
08’00”	31	P	olha só::: mesmo quem... acha... que não sabe escrever as regras... vocês já jogaram ou já viram os amigos jogar certo?
08’10”	32	Al	professora eu bato cards
	33	P	então vocês tem que explicar... por exemplo... é::: quai/quantos jogadores podem participar...
	34	Al	Dois
	35	Al	de quatro pra baixo
	36	P	por exemplo
	37	Al	menos de quatro
	38	P	fala ((aponta e caminha em direção a um aluno))
	39	Al	de quatro pra baixo
	40	P	de quatro pra baixo? tá... então vocês tem que lembrar é::: das regrinhas ((faz gesto de itens com as mãos))... como se::: e se um dos participantes não tiver cards ele pode jogar?

Fonte: Tabela elaborada pela autora

A professora percebe que a instrução não está completamente adequada por ter recebido uma resposta negativa em relação à capacidade de redigir o texto solicitado por boa parte dos alunos (*linha 30*). Problema este que, caso não fosse sanado, implicaria no fracasso da atividade: se a tarefa consiste no processo de produção textual, caso os alunos não sejam convencidos de que são capazes de fazê-lo, a atividade poderia se dar como encerrada mesmo antes de seu início. Assim observamos aqui um problema de formulação retrospectivo (HILGERT 2003), ou seja, a professora só se deu conta dele e de suas dimensões quando ele já havia sido linguisticamente elaborado. Essa é uma questão articulada estreitamente ao problema de disparidade entre o que fora previsto, no planejamento do dispositivo didático, e o que realmente aconteceu na interação didática, pela emergência de problemas na atividade comunicativa. Ao ter sua intenção didática frustrada: fazer com que todos os alunos se engajassem na produção de um texto, a professora lançou mão de uma série de atividades de reformulação para adequar o *enunciado de origem* (EO).

Do ponto de vista operacional da construção das reformulações, podemos observar a realização de *autoparáfrases heteroiniciadas*, tendo em vista que a professora parafraseia a si mesma, mas motivada pela reação dos interlocutores:

- 28 P ⁷EO aí aqui ó:: tá dizendo “você consegue escrever quais as regras dessa brincadeira?” ((lendo a comanda))
 29 Al sim ((falam juntos))
 30 Al não ((falam juntos))
 31 P olha só:: ER mesmo quem... acha... que não sabe escrever as regras... vocês já jogaram ou já viram os amigos jogar certo?

Nessa relação, identificamos uma *autoparáfrase heteroiniciada adjacente* dado que ocorre imediatamente após o EO. Essa reformulação busca resolver tanto problemas de natureza interacional, por meio do uso do marcador discursivo *olha só* buscando controlar as participações desordenadas, como resolver problemas de desdobramento temático-argumentativo, inserindo elementos lexicais com o intuito de enriquecer a experiência do aluno acerca daquele determinado objeto de saber. No EO o a ação desempenhada pelo aluno ficaria circunscrita ao verbo *escrever*. Já no ER há o deslocamento para a ação do *jogar*, de modo a recuperar o caráter situado da atividade, contextualizando-a. Observamos que não há um contraste semântico entre os dois enunciados, mas sim um jogo de deslocamento do sentido em um movimento de *expansão*: no EO a atividade solicitada ao aluno recairia somente na escrita e no ER a tentativa é abarcar a experiência que o aluno tem com o jogo. Na sequência, esse movimento de expansão é confirmado pelas *linhas 33 e 40* em que a professora, partindo do pressuposto de que todos estão de algum modo familiarizados com aquele jogo, convoca elementos do gênero Regra de jogo, com o intuito de rememorar aspectos típicos do gênero.

P - linha 33 – ER então vocês tem que explicar... por exemplo... é::: quai/quantos jogadores podem participar...

P - linha 40 – ER de quatro pra baixo? tá... então vocês tem que lembrar é::: das regrinhas ((faz gesto de itens com as mãos))... como se::: e se um dos participantes não tiver cards ele pode jogar?

Dessa forma, o EO, ou seja, a instrução inicial na *linha 28* ganha três enunciados reformuladores. Trata-se de *paráfrases expansivas* que buscam explicitar, precisando ou especificando, a informação do EO (HILGERT, 2003). Em outros termos, observamos a reformulação pelo acréscimo de aspecto próprio *gesto de tornar presente o objeto de ensino, o saber na cena didática* por meio de analogia da tarefa formulada com a prática cotidiana seguido de um deslocamento semântico no sentido de retornar àquilo que a tarefa exige por meio dos verbos *lembrar* e *explicar*. Assim observamos *reformulações expansivas* desenvolvidas em uma relação de forte equivalência semântica com o enunciado de origem, ou seja, as reformulações realizadas não corrigiram o enunciado anterior, pelo contrário, elas operaram no sentido de incrementar a relação preexistente dos alunos sobre o gênero textual objeto de estudo naquela determinada situação didática.

⁷ Utilizaremos as iniciais EO enunciado de origem e ER enunciado reformulador.

No que tange à organização da sequência de ensino, é importante salientar que, por se tratar da aula inicial no interior de um conjunto de dez aulas em que se propõe a produção de um gênero textual específico, não era o intuito listar, mesmo que verbalmente, os elementos do gênero: na concepção de sequência didática adotada pelas professoras participantes da pesquisa, a produção inicial, é aplicada justamente com o intuito de verificar quais características acerca de um determinado gênero os alunos já dominam, para que, a partir dessa constatação, a sequência didática possa ser efetivamente planejada e ajustada ao que os alunos já conhecem sobre aquele determinado gênero textual. No caso analisado, o conteúdo acerca de elementos típicos do gênero foi abordado pela docente em um movimento de gestão do imprevisto, com o objetivo de adequar a *atividade didática*, fazendo-o funcionar, mesmo que escapando do que fora inicialmente planejado.

Já na etapa de preparação da atividade 7 a professora realiza turnos mais longos, sem qualquer deixa para inserção de informação por parte dos alunos, admitindo apenas pontos de checagem de atenção.

Tabela 3 – Transcrição atividade 7

Tpo	Tno	Loc.	Transcrição
	1	P	boa tarde...
	2	Als	boa tarde ((falam juntos))
	3	P	tudo bem com vocês?
	4	Als	tu:::do ((falam juntos))
	5	P	peessoal hoje a gente vai chegar naquela parte que::: nós vamos colocar as fotos... pra gente entender melhor a::: a::: regra do card... tudo bem? A gente tem essa aula e a próxima aula pra terminar... joia?
	6	Al	Joia

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Por meio da análise da fala de abertura da professora anuncia a atividade do dia articulando-a ao conjunto de atividades que já foram desenvolvidas até então e projeta o tempo escolar que será necessário para sua execução. Observamos que no EO é anunciado ‘chegar naquela parte’ criando uma expectativa e imediatamente é realizada uma autoparáfrase definindo exatamente o que será feito:

Linha 5 **EO** pessoal hoje a gente vai chegar naquela parte **MR** que:::

ER nós vamos colocar as fotos...

A estrutura sintática dessa reformulação é especialmente significativa pois o enunciado de origem apresenta formas mais coloquiais como a locução pronominal *a gente*. Ao realizar a *autoparáfrase autoiniciada* a estrutura sintática é exatamente a mesma, mas os termos são modificados, apresentando uma linguagem mais formal, por meio do uso do pronome *nós*. Na sequência, em menos de um minuto, a instrução é formulada:

Tabela 4 - Transcrição atividade 7

0'50''	7	P	Então turminha::: ó::: eu vo/a gente vai mandar pra vocês - - presta atenção - - a gente vai mandar pra vocês aquela regra que a gente está corrigindo juntos e aí eu vou mostrar como que a gente vai colocar as figuras nessa regra... aí depois eu vo/a gente vai liberar o computador de vocês e vocês vão colocar a figura na regra que vocês estão escrevendo... tudo bem? Topam?
--------	---	---	---

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Ao analisarmos a instrução, observamos que a organização geral se divide em dois momentos. No primeiro momento todos estariam focados em um texto produzido pelo coletivo de alunos. Nesta fase estão conjugadas questões envolvendo a textualidade (em que parte do texto devem ser inseridas as imagens) e questões de ordem mais técnica (como inserir as imagens, por meio de quais recursos do editor de texto e como utilizá-los de modo a realizar a tarefa com sucesso). Já no segundo momento os alunos deveriam inserir as figuras em seus textos de autoria, executando o que a professora exemplificou no primeiro momento. Nesse contexto a professora realiza mais autorreformulações, tanto por meio de procedimentos de correção, quanto procedimento de paráfrase de expansão por explicação acrescentando traços definicionais acerca da tarefa que deveria ser executada.

Pelas diferenças de mecanismos de reformulação desenvolvidos na etapa de preparação das duas atividades é possível observarmos que os processos de reformulação são distintos. É importante pensarmos, do ponto de vista didático, que a atividade 1 é peça chave na organização da sequência de ensino: é por meio dela que o objeto a ser ensinado é presentificado, ou seja, o jogo, realizado corriqueiramente pelos alunos é agora trazido para a cena didática com a proposta de que suas regras sejam escritas. Essa articulação entre o saber 'real' e o saber 'escolarizado' causou estranheza em boa parte do grupo de alunos, que ao serem confrontados com esse binômio, em um primeiro momento, apresentaram uma reação de rejeição à atividade proposta.

Nesse movimento comparativo, podemos deduzir que, a atividade linguística efetuada, especialmente na preparação da atividade 1, opera no sentido de engajar os alunos, não somente na atividade daquele determinado dia, mas na sequência didática, instaurando um contrato entre os participantes acerca de um saber que irá mediar a relação entre professoras e alunos a partir daquele determinado momento. Assim, as inúmeras reformulações que buscam a participação dos alunos por meio de enunciados inacabados e repetições de 'pinçagem' convidam os alunos a iniciarem a coconstrução de uma unidade coerente, ali tornada presente, a escrita de um texto do gênero regra de jogo.

Já na atividade 7 a instrução é formulada dando um amplo movimento de organização do trabalho que será desenvolvido na atividade, dividida em dois momentos distintos. Diferentemente da primeira, os alunos não expressam reações negativas acerca da atividade didática proposta. No entanto, por estar intimamente relacionada com as atividades anteriores, as formulações remetem à memória dos alunos com a estrutura

didática construída até aquele momento. No caso, observam-se marcas que evidenciam a organização temporal, tanto retrospectiva quanto prospectiva, da sequência didática.

Considerações finais

Por meio deste pequeno conjunto de dados buscamos mostrar como a atividade de reformulação opera no jogo interacional da sala de aula, atuando como instrumento importante para gerenciar o evento *aula*, que se situa entre o planejado e o imprevisto. Foi possível pontuar também, mesmo que de maneira incipiente que, as atividades linguísticas de reformulação vão variar de acordo com dois aspectos: i) sua localização no interior da sequência didática e ii) de acordo com o objeto de ensino que está sendo abordado. Assim, é efetivamente necessário tomar a *Sequência Didática* como unidade de análise. A análise de uma atividade isolada não nos permite acompanhar a evolução do objeto de ensino no processo de transposição didática e como as reformulações vão ganhando aspectos peculiares em relação ao estágio em que se encontra na relação didática – ou seja, sua localização no interior da sequência didática.

Como próximos passos, apontamos que o tratamento dos dados precisa ser continuado de modo a dar conta de sua integralidade. Acreditamos que, ao analisar, de maneira comparativa, quatro sequências de ensino completas poderemos afinar as unidades de análise e chegar a resultados passíveis de serem tratados de modo a agregar à análise qualitativa uma abordagem mais quantitativa.

Como citar este capítulo:

JORDÃO, Heloisa Gonçalves. Procedimentos de reformulação na interação didática. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 240-253. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Discurso: caminhos para um conceito

Janaina OLIVEIRA SILVA¹

Resumo: *Sabemos que a vida em sociedade se concretiza com a efetivação das práticas sociais nas suas diversas manifestações, por meio de textos e da relação constitutiva de significação discursiva. É a partir desse viés que propomos compreender o discurso, ou seja, como objeto em constante construção. Para tanto, expomos neste trabalho algumas considerações acerca da contextualização da Análise do Discurso, em particular de orientação francesa, bem como de conceitos e aspectos que norteiam a construção dos sentidos, desde o âmbito da sua materialidade linguística à relação imbricada com a exterioridade.*

Palavras-chave: *Discurso; Conceito; Texto; Análise do Discurso; Relações discursivas.*

Introdução

Nas ciências linguísticas, assim como em outras áreas, um elemento importante é o objeto analisado. Trataremos, neste artigo, daquele que é comum aos estudos discursivos: o discurso. Mas não dele como artefato intangível ou inacessível, ao contrário, como elemento corriqueiro que faz parte das nossas vidas.

Sabemos que o termo “discurso” ou “discursos”, no seu uso cotidiano pelos falantes da língua, podem receber conotações diferentes, por exemplo, positivas, em situações exaltativas (O discurso do presidente foi exemplar.) ou negativas (com sentido de falácia. Ex.: Aqueles deputados só têm esse discurso. Em Linguística, por sua vez, sabemos que o conceito “discurso” recebe também significações diversificadas, e faz-se salientar que indiquemos como compreendemos o termo.

Para nós, discurso não pode ser tomado apenas como qualquer coisa de dito de maneira isolada, mas pode ser percebido como elemento da condição humana do sujeito, quer dizer, como constituinte da sua socialização determinada por espaço e tempo e, essencialmente, linguagem. Nesse sentido, tal formulação nos leva a pensar, portanto, que o discurso pode ser considerado como um processo e sua materialidade textual absorve e concretiza elementos remissivos daquilo que o precedeu na/para a sua constituição.

Considerando tal perspectiva, orientamos este trabalho de modo a contextualizá-lo no âmbito da Análise do Discurso, em particular, de orientação francesa, além de propor um delineamento de outro elo de sua constituição, o texto, para então adentrarmos nos caminhos pelos quais compreendemos que o conceito perpassa em seu processo de significação.

1. Sobre a Análise do Discurso

Até meados dos anos de 1960, os estudos linguísticos pautavam-se essencialmente na discussão iniciada por Saussure em seu Curso de Linguística Geral e a partir dos anos finais de 1960, início de 1970

¹ Docente da UNIVESP/UB. E-mail: janainamosil@gmail.com.

passa-se a questionar suas ideias, abrindo-se campo para outras interpretações científicas calcadas em elementos externos à língua (sem dela se dissociar), caso em que se enquadra a Análise do Discurso (AD), como afirma Pêcheux (1999) em seu artigo “Sobre a (des)construção das teorias linguísticas”:

[...] a linguística pós-saussureana ia novamente esfacelar-se no início dos anos 60, sob o efeito de dois processos a priori independentes, mas que se desenvolviam simultaneamente, durante cerca de quinze anos [...]:

- o desenvolvimento da hegemonia teórica da Gramática Gerativo-Transformacional (GGT), diante das posições institucionais adquiridas no período anterior pelas diferentes tendências funcionalistas (protegidas ou não pela etiqueta do estruturalismo linguístico, elas continuaram a "conservar o território", tanto nos EUA quanto na Europa);

- o aparecimento na França de uma nova corrente filosófica, epistemológica e politicamente bastante heterogênea, mas que consistiu seu espaço pela referência a três nomes fundadores e à (re-)leitura de suas obras: Marx, Freud e... Saussure. (PÊCHEUX, 1999, p. 11).

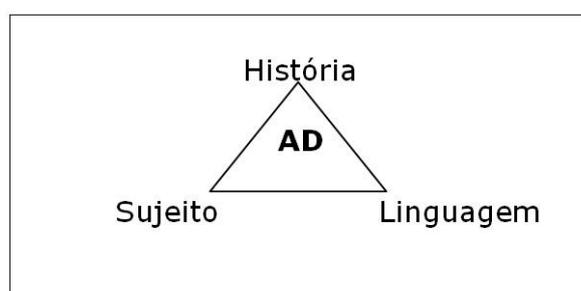
A Análise do Discurso vem, portanto, a se lançar no espaço dessas releituras de Marx, Freud e Saussure, com as quais delinea as bases de sua disciplina teórico-metodológica.

Formalizada no fim dos anos de 1960, com a publicação da obra “Análise Automática do Discurso (AAD-69)”, de Michel Pêcheux, a AD tem por preocupação ir além das barreiras da língua, pois Pêcheux recusava terminantemente o reducionismo da língua à ideia de que ela servia apenas como forma de comunicação, de transmissão de informações (HENRY, 1990, p. 25).

Isso significa dizer que Pêcheux põe em cena para as pesquisas linguísticas outro elemento como objeto de estudo: o discurso. Sustentando que a existência do discurso se dá pela confluência entre a caracterização daquilo que está para além da língua, ou seja, inclui-se uma análise (antes não permitida) dos entremeios sociais, históricos e culturais com as questões relativas à própria língua. Isto é: “[...] a um só tempo fenômenos linguísticos e lugares de questões filosóficas pertencem à região de articulação da Linguística com a teoria histórica dos processos ideológicos e científicos [...]”. (PÊCHEUX, 1997, p. 91).

Desse modo, a AD permite-nos transitar por outros campos das áreas do conhecimento, sendo por isso que muitas vezes recorremos a autores que fogem à Linguística ou à relação direta com a língua, tendo em vista que partiremos da tríade epistemológica que alicerça a AD (história, sujeito, linguagem) na configuração do discurso, conforme o diagrama:

Figura 1



Fonte: tríade epistemológica da AD

Para a AD a língua não é tomada como algo imutável, transparente e infalível; ao contrário, ela é concebida como elemento passível de mudanças, opaca e que se orienta a partir de sua relação com a exterioridade, isto é, trata-se de um sistema que existe juntamente com movimentos ideológicos, sociais e culturais a que assinala. Portanto, ela é suscetível a falhas e é constituída de brechas nas quais os sentidos permeiam.

Essa língua equívoca permite-nos em sua materialidade reconhecer indícios da ocorrência dos sentidos, já que para significar é preciso a sua inscrição na história que, por sua vez, é realizada pelos sujeitos nas inúmeras manifestações enunciativas. Em outras palavras é dizer que a materialidade do discurso está na língua e, por sua vez, a da ideologia está no discurso (PÊCHEUX, 1997).

Isso se dá, principalmente, porque desde as primeiras discussões acerca das bases da AD, Pêcheux leva em consideração aspectos próprios ao momento sócio histórico por que passa a França pós Segunda Guerra Mundial (IIª GM).

Lembremos² que a invasão alemã em Paris (e de quase toda Europa na época da IIª Guerra Mundial) trouxe consequências econômicas e sociais para todo o país, dentre elas, a retirada da Europa como centro de poder mundial, em especial a França, principalmente por conta das interferências externas ao continente, vindas em especial dos EUA e Rússia (à época, chamada União Soviética), os quais deslocam para si, após a IIª Grande Guerra, a divisão do poder econômico mundial em dois blocos: o capitalista e o socialista.

Torna-se notória uma divisa no olhar sobre o mundo, podemos dizer, inclusive, que a IIª GM pode ser vista como fator mercadológico para a conquista do poder econômico, já que os EUA (para o bloco ocidental) passam a suprir parte das necessidades daqueles povos, os quais acumulam dívidas para com seu provedor, apesar de ter-se conseguido resgatar e até elevar as condições de vida de uma parcela da população nos países capitalistas europeus. Fato o qual ficou intrinsecamente ligado ao próprio sistema capitalista:

[...] isso se deve ao fato de Grã-Bretanha e França [...] terem sido forçadas, após a Segunda Guerra Mundial, embora com relutância, a aceitar sua rejeição a um *status* de segunda categoria, assim como a Alemanha Federal, com toda a sua força econômica, reconheceu que no pós 1945 a supremacia mundial como Estado individual estava, e teria de continuar, fora de seu poder. (HOBBSAWN, 2002, p. 38).

Dessa forma, alia-se com “*sagacidade e pragmatismo os interesses comerciais aos interesses políticos*”. (HIRANO, 2005, p. 9), ou seja, constitui-se um cenário para uma nova maneira de dependência entre nações tidas como livres.

Assim, se por um lado assistia-se a uma arrancada econômica; por outro, muitos intelectuais franceses discutem as mazelas da população e da situação política, pondo em questão as teses iluministas e mesmo os valores e as tradições franceses.

² Nas palavras de Hobsbawn: “(...) Em 1940 a França foi atropelada com ridícula facilidade e rapidez por forças alemãs inferiores e aceitou sem hesitação a subordinação a Hitler porque o país havia sangrado até quase a morte em 1914 a 18”. (Hobsbawn, 2002, p. 38).

Nesse contexto, encontra-se Michel Pêcheux, que busca investigar as mudanças na conjuntura política francesa. De seus questionamentos, vêm dúvidas e teorizações àquilo que consegue captar, formulando cientificamente suas conclusões ou percepções, tendo-se em vista que:

[...] esta inclinação irresistível tem sua própria história, na medida em que se encontra afetada pela história: a análise dos discursos (políticos) nasce com a forma de um trabalho político e científico especializado, com a intenção de tomar posição em um campo ideologicamente estruturado desprestigiador / crítico / justificando um ou outro discurso, colocados em uma ou outra posição. Os desmoronamentos e os ressurgimentos que afetam o campo político, o francês em particular, parecem determinar uma inflexão do trabalho de análise para a explicação das determinações de longo prazo e das causalidades de longa duração: porque os discursos políticos, mais além de sua função de mascaramento e de auto justificação, constituem também um traço, uma rede de indícios para compreender concretamente como se chegou até ali e ao mesmo tempo para tentar, a partir deles, remontar a memória histórica e, em particular, a do movimento operário. (tradução livre³). (COURTINE, 1981, pp. 3-4).

Nesse sentido, a AD surge não apenas para descrever fenômenos, mas principalmente para servir como instrumento de intervenção da realidade.

2. Sobre Texto

Para iniciarmos essa discussão, podemos pensar que à semelhança do que ocorre com as problemáticas no campo musical de distinção entre melodia e música, está em estatuto de similitude à noção de texto em comparação à noção de discurso.

No dicionário Aulete⁴, a definição de melodia está descrita em primeira instância como “*Conjunto de sons sucessivos que formam frase ou frases musicais*” e a definição de música como sendo “*composição musical, de qualquer gênero ou tendência*”. Dadas essas descrições, percebemos que melodia é considerada como a parte material da música e esta como um conjunto maior de elementos constituintes.

Podemos partir disso para estabelecermos uma correlação analógica entre os termos que nos são mais caros nesse momento inicial: texto e discurso.

Para o primeiro deles, podemos conferir alguns aspectos que delineiam sua definição, como a inscrição manifesta de qualquer tipo de produção sónica que tenha valor significante para uma comunidade linguística.

³ Tradução livre nossa de: “[...] esta inclinación irresistible tiene su propia historia, en la medida en que se encuentra afectada por la historia: el análisis de los discursos (políticos) nace con la forma de un trabajo político y científico especializado, con la intención de tomar posición en un campo ideológicamente estructurado desprestigiador / crítico / justificador de tal o cual discurso, enrolado en tal o cual posición. Los desmoronamientos y los resurgimientos que afectan al campo político, al francés en particular, parecen determinar una inflexión del trabajo de análisis hacia la explicación de las determinaciones a largo plazo y de las causalidades de larga duración: porque los discursos políticos, mas allá de su función de enmascaramiento y de autojustificación, constituyen también una huella, una red de indicios para comprender concretamente cómo se ha llegado hasta allí y al mismo tiempo para intentar, a partir de ellos, remontar la memoria histórica y, en particular, la del movimiento obrero”. (COURTINE, 1981, pp. 3-4).

⁴ Referimo-nos à versão digital da obra *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete*. Francisco J. Caldas Aulete/Antonio Lopes dos Santos Valente. Edição brasileira original: Hamílcar de Garcia.

Ou seja, nesses termos, é possível aceitar que tanto uma composição verbal (escrita ou oral) quanto a apresentação icônica (imagens figurativas, fotografias, gráficos, etc.) ou de ordem gestualista (que têm referência na expressão por gestos) são por nós considerados textos.

Aqui estamos alicerçados na definição de texto projetada por Barthes⁵ ao afirmar “*O texto é um fragmento da linguagem colocado ele mesmo em uma perspectiva da linguagem*”⁶ (Barthes, 1974, p. 3). Quer dizer “ [...] *O texto é uma prática significante, privilegiada pela semiologia porque o trabalho pelo qual se produz o encontro do sujeito e da língua é exemplar: é a “função” do texto “dramatizar” alguma coisa desse trabalho.* (tradução livre⁷). (BARTHES, 1974, pp. 3-4).

Com isso, podemos dizer que o termo texto está compreendido aqui como uma instância sónica que transcende a materialidade unicamente verbal, podendo apresentar-se de maneira outra, desde que situada na linguagem, por exemplo, na forma de imagens ou símbolos. Quanto a isso, Barthes, declara:

[...] Cada objeto do mundo pode passar de uma existência fechada, muda, a um estado oral, aberto à apropriação da sociedade, pois nenhuma lei, natural ou não, pode impedir-nos de falar das coisas. Uma árvore é uma árvore. Sim, sem dúvida. Mas uma árvore, dita por Minou Drouet, já não é exatamente uma árvore, é uma árvore decorada, adaptada a um certo consumo, investida de complacências literárias, de revoltas, de imagens, em suma, de um uso social que se acrescenta à pura matéria. (BARTHES, 1985, p. 200).

Nesses termos, é possível então afirmar que os elementos não verbais pelos quais são constituídos os anúncios publicitários, são passíveis de análise discursiva, visto que neles podemos encontrar vozes que materializam, por exemplo, em figuras aspectos sociais e culturais.

Por isso:

[...] A imagem se transforma numa escrita, a partir do momento em que é significativa: como a escrita, ela exige uma *lexis*. Entender-se-á, portanto, daqui para a frente, por linguagem, discurso, fala etc. toda unidade ou toda síntese significativa, quer seja verbal, quer visual: uma fotografia será, por nós, considerada fala, exatamente como um artigo de jornal; os próprios objetos poderão transformar-se em fala se significarem alguma coisa. Essa maneira genérica de conceber a linguagem se justifica aliás pela própria história das escritas: muito antes da invenção do nosso alfabeto, objetos como o kipu inca ou desenhos como os pictogramas eram falas normais. (BARTHES, 1985, pp. 200-201).

Desse modo, para nós um texto está concebido na superfície material em que se estabelecem os signos, desde que se compreenda essa materialidade tanto como suporte físico em que são ancorados os signos linguísticos, como também no encadeamento geral da expressividade linguageira.

Isso significa dizer que este trabalho considera como sendo texto figuras, gestos, manifestações verbais, dentre outros, que foram localizados nas composições publicitárias a que nos dedicamos a examinar.

⁵ A citação de Roland Barthes que segue foi extraída do trabalho “*Théorie du texte*”, publicado inicialmente, na *Encyclopædia Universalis France*, vol. 15; entretanto, fizemos uso da versão online do texto em francês hospedada no site da *Université de Montpellier 3*, sob o domínio http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Barthes_THEORIE_DU_TEXTE.pdf.

⁶ Tradução livre nossa de “*Le texte est un fragment de langages placé lui-même dans une perspective de langages*” (Barthes, 1974, p. 3).

⁷ Tradução livre nossa de: [...] *Le texte est une pratique signifiante, privilégiée par la sémiologie parce que le travail par quoi se produit la rencontre du sujet et de la langue y est exemplaire : c’est la “fonction” du texte que de “théâtraliser” en quelque sorte ce travail.* (Barthes, 1974, pp. 3-4).

3. Sobre Discurso

Em “Análise Automática do Discurso - AAD 69”, Pêcheux afirma que discurso não é constituído por um único elemento, mas por um conjunto deles, e declara:

[...] enunciaremos a título de proposição geral que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos "condições de produção" do discurso. (PÊCHEUX, 1990, p. 78).

Portanto, cabe-nos compreender o que são essas chamadas “condições de produção” a que enuncia Pêcheux. Se avaliarmos a própria expressão “condições de produção” já teremos nela algum significado emergindo. Nesse sentido, seriam elas as circunstâncias (de mais variado nível) em que se desenvolvem, em que se estabelecem e em que se estabilizam um produto, nesse caso, o discurso.

Cabe-nos, portanto, adentrar e pormenorizar os aspectos assinalados aqui como condições de produção (discursiva). O primeiro ponto a ser observado é que um discurso está ligado a um determinado momento.

Quer dizer, ele se inscreve em tempo e espaço marcados. Essa marcação espaço-temporal nos é cara, pois isso nos indicia elementos particularizados da produção, dando vazão a características que, se em uma época fazia sentido aos sujeitos, em outra, pode já não fazer.

Caso em que se encontram, por exemplo, as gírias. Sabemos que aquelas utilizadas há vinte, dez, cinco, ou mesmo dois anos atrás podem não ter nenhum valor social na data presente, todavia, podem ser retomados por membros sociais em momentos espaço-temporais diferentes, como declara Authier-Revuz (1990):

[...] Ao mesmo tempo em que elas colocam um exterior em relação ao qual se constitui o discurso, estas formas postulam uma outra exterioridade: aquela do enunciador capaz de se colocar em qualquer momento distante de sua língua e de seu discurso, isto é, de se ocupar, diante deles, tomando-os localmente como objeto, numa posição exterior de observador [...]. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

Tomemos como exemplo a sentença:

“Com essa roupa a menina vai estourar a boca do balão na festa.”

Evidentemente não se trata de informar que a roupa da menina serve para, denotativamente, estourar um balão. Estamos lidando com os sentidos conotativos da expressão e, nesse caso, a tarefa não implica em exercício de simples decodificação dos signos, mas de compreender qual a significação dela no momento de sua produção.

Por volta dos anos de 1980/1990 essa expressão era usual e significava que a pessoa estava “por fazer bonito”, seria um grande sucesso, ou em gíria mais próxima aos dias atuais, em contexto brasileiro, a pessoa

“arrasava”, fazia sucesso. Assim, a sentença ficaria atualmente: “Com essa roupa a menina vai arrasar na festa”.

Mais uma vez, aqui o sentido não está na denotação do termo, que representa fracasso, perda. Ao contrário, na condição de gíria, faz emergir seu oposto, o sucesso, o ganho.

Nesse sentido, faz-se salientar que se deve levar em consideração a condição temporal da produção enunciativa. Em outras palavras, há de se considerar que o tempo da produção de um enunciado é menor que toda uma totalidade de anos, ao mesmo tempo em que pertence a um conjunto de aspectos relacionados tempo e espaço do aqui e agora.

Isso significa dizer que, apesar de fazer parte das condições de produção localizadas em tempo e em espaço determinados, o enunciado carrega consigo elementos mais globais, característicos da sua sociedade, da sua cultura.

Por isso que dizer “Com essa roupa a menina vai estourar a boca do balão na festa” pode nos servir de exemplo, pois temos presente na nossa formação social elementos que nos localizam virtualmente em outro tempo e espaço, ao mesmo tempo em que ao produzir tal enunciado neste momento gera um novo enunciado, já que as condições temporais, espaciais, sociais, culturais são outras. Assim, ao produzirmos esse mesmo enunciado no momento presente faz com que ele exiba mais um efeito de sentido que pode considerar o anterior, já que ele trará, como dissemos, aspectos inerentes ao momento histórico. Neste caso, o de trazer à tona uma memória discursiva de uma coletividade na qual o sujeito produtor do enunciado está inserido.

Em mais palavras, para a apreensão dos efeitos de sentido de um enunciado, tem-se de levar em consideração também características que o momento histórico circunscreveu naquele dito. Com isso, dizer “Com essa roupa a menina vai estourar a boca do balão na festa.” nos anos de 1980 é muito diferente de dizê-lo nos anos de 2013, pois as características que o circunscreve são outras, o seu uso é outro.

O exemplo nos serve para mostrar que não basta que se use um mesmo termo ou palavra em sentença de estrutura similar, pois, como vimos, a localização espaço-temporal associada ao ambiente cultural carrega de sentidos que vão para além do denotativo, apropriando-se de aspectos socioculturais inerentes às particularidades de onde se fixou o texto e, conseqüentemente, distingue seu discurso intrínseco.

Reafirmando, por conseguinte, o que já é sabido de a língua não se mostrar exclusivamente transparente, e sim com opacidade pela qual fluem os sentidos.

Trata-se de dizer que o discurso detém alguma feição de ser transparente e, ao mesmo tempo, de ser opaco. Transparente porque se apresenta materialmente como texto e com isso tem-se a impressão de que ele está completo na junção e associação dos lexemas; por outro lado, é opaco porque seus sentidos não estão apenas na materialidade dos signos, mas também no conjunto de elementos extralinguísticos como a contextualização tempo-espacial, sócio-histórico-cultural, dentre outros.

Essa determinação nos é importante de ressaltar, já que acreditamos que os sentidos discursivos não se fazem apenas pela codificação/decodificação das palavras isoladamente ou no conjunto de estruturas frasais e/ou sentenciais, mas sim na congruência entre as instâncias morfológicas, lexicais, sintáticas, gramaticais e semânticas (pelo lado linguístico) e as esferas sócio-histórico-culturais (por parte do extralinguístico). Portanto, o universo discursivo está para além do entendimento das expressões sígnicas como forma de manifestação do pensamento. Assim:

É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva, etc., que utilizaria “acidentalmente” os sistemas linguísticos. (PÊCHEUX, 1997, p. 91).

Nesse sentido, estamos compreendendo que a linguagem, de modo geral, e o discurso, mais especificamente, têm em sua constituição a característica de serem plurivalentes. Quer dizer, são atravessados pela língua (ou outras formas de expressividades aceitas pela comunidade linguística) e pelo social.

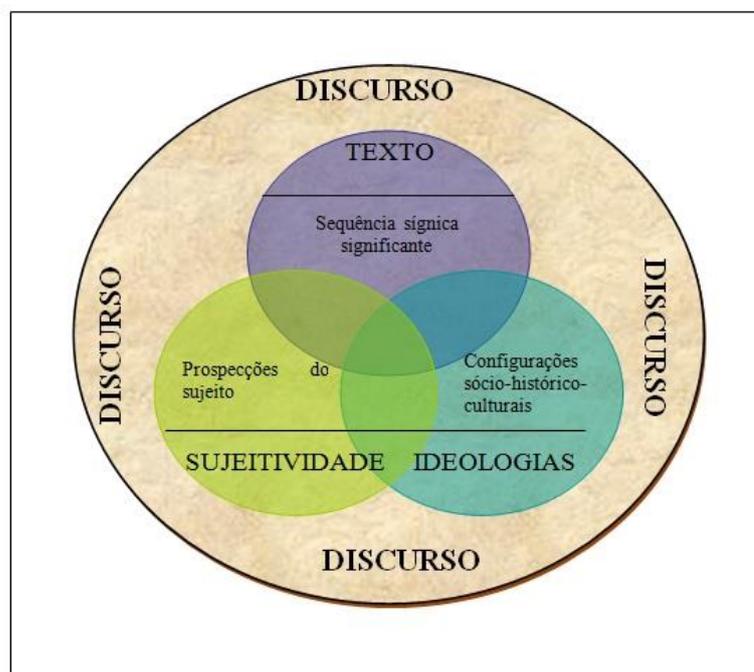
Isso significa dizer que no discurso marcam-se aspectos concernentes ao ideológico que, por sua vez, materializa-se pela língua para fazer emergir suas significações. Contudo, postas em discursividades distintas, terá uns ou outros sentidos predominantes, visto que:

[...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como base comum de processos discursivos diferenciados [...]. (PÊCHEUX, 1997, p. 91).

Portanto, ao discurso estão predispostas considerações que aliam e unem elementos próprios do campo linguístico, como é o caso, por exemplo, da materialidade textual; e também outros acampados no terreno concernente às imediações do extralinguístico, caso em que se encerra, com efeito, a intersecção dos campos social, histórico, cultural, ideológico.

Dados esses aspectos, podemos apresentar o diagrama seguinte que esquematiza, e sintetiza, as relações gerais na composição discursiva:

Figura 2



Fonte: elaboração própria.

Nesse sentido, para a Análise do Discurso, texto (se compreendido como uma materialidade linguística) e discurso (se compreendido como uma composição entremeada pelo conjunto linguístico e extralinguístico) podem ser compreendidos como sendo duas faces complementares de uma enunciação.

Em outros termos, quer dizer, um está intrinsecamente ligado ao outro, sem o qual, um ou outro, perde em partes sua significação ao serem isolados, tendo-se em vista que se opta por analisar tais elementos como grupos detentores de sentidos por si, e deixa-se de analisar as relações e as tensões próprias da circunstância discursiva.

Isso significa dizer que em caso de opção de análise isolada somente do texto, está-se mobilizando a ideia de que, por exemplo, cada palavra por si só tem seu sentido fechado e delimitado, portanto, não se aceita que haja ligação na elucidação dos sentidos de que o texto cumpre seu papel significativo a partir da relação estabelecida com a exterioridade.

Considerações finais

Constitui-se a Linguística por um conjunto de postulados e pressupostos teóricos com a função analítica de seu objeto de estudo, a linguagem. Estudá-la, portanto, busca conhecer a complexidade humana e compreender o mundo à sua volta. Passa-se então a dizer que a linguagem é um simulacro de sua realidade, que se expressa por meio de discursos. É a partir desse viés que propomos compreender o discurso, ou seja, como objeto em constante construção.

Ao teorizar o discurso como objeto de estudo, Pêcheux (1999), afirma a necessidade de se acionar elementos não estritamente linguísticos como sujeito, cultura, história, ideologia, além da própria língua, desse modo, sustenta que o sentido é realizado na relação com a exterioridade e de acordo com o uso que se faz dele para então significar. Portanto, o que lhe instiga é a marca deixada por esse sujeito e sua intervenção na linguagem, por meio da materialidade textual.

Desse modo, compreendemos o discurso como uma prática social, visto que nele há a expressão das relações empreendidas entre os homens de uma sociedade. Sendo assim, o discurso representará e articulará conexões das esferas que constituem o cenário social, político, econômico e cultural, favorecendo a constituição de sentidos e contribuindo para o manejo de uma mentalidade.

Como citar este capítulo:

OLIVEIRA SILVA, Janaina. Discurso: caminhos para um conceito. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 254-263. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Conotação autonímica e uso das aspas: reflexões sobre o discurso científico

Lígia Mara Boin Menossi de ARAUJO¹

Resumo: Este trabalho tem como temática de pesquisa a obra *O Dialeto Caipira* (AMARAL, 1955 [1920]); um dos nossos objetivos é: investigar como o narrador-produtor negocia com a heterogeneidade constitutiva do discurso de modo a deixar ver essas outras vozes que compõem os seus enunciados sobre o caipira e seu dialeto. Nosso corpus de análise é composto por teses, dissertações, artigos e capítulos de livros que abordam a temática d' *O Dialeto Caipira*. Fundamentamos teoricamente nossas reflexões na *Análise do discurso francesa*, em especial, na teoria enunciativa postulada por Jacqueline Authier-Revuz (1990, 2004) sobre a heterogeneidade constitutiva e mostrada (marcada e não marcada) que trata do sujeito e do seu discurso. A noção principal é a de que há no fio do discurso a manifestação de outras vozes; o discurso é heterogêneo e constituído por outros discursos que ora se mostram de modo marcado e ora não marcado. O que observamos é que temos um narrador produtor lutando com a não transparência das palavras; contudo, essas são impregnadas por discursos que as incorporam ao longo de sua existência. Para isso, então, o narrador produtor faz uso das aspas e mantém uma certa distância de seus Outro/outro criando a ilusão de ter o domínio de seu próprio dizer.

Palavras-chave: análise do discurso; narrativa do acontecimento; heterogeneidade enunciativa; conotação autonímica.

Introdução

Para este nosso trabalho, inspiramo-nos nas reflexões tecidas por Pagotto (2015) em seu artigo intitulado *As (re)(re)descobertas do Brasil – variação linguística, sujeito e discurso*, segundo o autor é preciso pensar acerca da noção teórica do sujeito na Sociolinguística, além de abordar se tal noção se mostraria esvaziada ao contrapor-se aos projetos políticos que, então, propõe combater. Assim, esse campo de estudos estaria imerso em um processo contraditório, pois, quanto mais se pretende mostrar o funcionamento da língua, mais estaria sendo sedimentada uma distância entre os falantes: “quanto mais se aproxima das formas da língua fluida, que oscila, segue, volta, vira música e embala as tristezas e as alegrias do dia a dia, mais se reafirma a distância daqueles que é preciso incluir, para se conseguir a nacionalidade plena” (PAGOTTO, 2015, p. 14-15).

Nesse caminho, embasados pelos deslocamentos e contradições que a Análise do discurso de matriz francesa possibilita-nos pensar, nosso objetivo geral é contribuir para as reflexões tanto dos trabalhos no âmbito dos estudos do discurso quanto daqueles inseridos na perspectiva da variação e da mudança, em especial, os que tratam da temática d' *O Dialeto Caipira*, presentes tanto no Projeto História do Português Paulista – Projeto Caipira – quanto em trabalhos acadêmicos, de circulação nacional, que tratam dessa temática.

A partir desse arquivo, tomamos como *corpus* de análise teses, dissertações, artigos e capítulos de livros que abordam a temática da obra de Amadeu Amaral, *O Dialeto Caipira* (1955 [1920]), como um

¹ Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob a supervisão do Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida. Bolsista pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES. E-mail: ligiamenossi@gmail.com.

acontecimento histórico, por isso, cada um desses trabalhos, como já discutimos em outros momentos (ARAUJO, 2017 e 2018), é entendido como diferentes narrativas do acontecimento (GUILHAUMOU, 2009) que constroem novas formas de entender e representar as contribuições desse autor para os estudos da dialetologia. Ademais, foi possível verificar como cada novo dizer (re)constrói o discurso dito anteriormente e como essas (re)construções passam a circular e adquirir efeitos de sentidos diferentes a partir dessas narrativas do acontecimento produzidas por também distintos narradores-produtores².

Cada pesquisador engendra novas formas de (res)significar as contribuições de Amadeu Amaral (1920) como um acontecimento histórico e, em virtude disso, cada retomada (re)constrói um acontecimento discursivo distinto por meio de diferentes narradores-produtores que, portanto, são responsáveis por produzirem uma narrativa sobre tal acontecimento na história do português paulista. Essas diferentes narrativas possibilitam diferentes gestos de leituras e interpretação ao tecerem seus trabalhos e elencarem a temática com as do estudioso brasileiro; diferentes narradores-produtores possibilitam a irrupção de instâncias de sentidos com base em novos desdobramentos da língua no contexto de observação.

Ao entrelaçar a noção de acontecimento discursivo com o olhar discursivo de quem entende a língua como opaca e não transparente, observamos durante a leitura dos trabalhos acerca d' *O Dialeto* que os discursos científicos ali presentes buscam uma voz unívoca, tentam apagar qualquer manifestação em relação a sua heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 2004); porém, esses discursos são testemunha de que há um modo de negociação entre as vozes dos outros discursos que podem e passam a ser mostradas e marcadas já que o sujeito produtor do discurso científico supõe ter o controle daquele dizer ao mostrar o outro discurso e o discurso do outro. As aspas, por exemplo, tornam-se um modo de marcar esse discurso outro e suas respectivas vozes para o discurso compilado ali. Nesse caminho, objetivamos nas páginas que seguem: i) refletir como se dão as diversas construções de sentido da obra de Amaral (1920) enquanto um acontecimento linguístico-discursivo em diferentes retomadas, compreendendo como cada novo dizer (re)constrói os discursos ditos anteriormente, ii) investigar como se constitui na materialidade linguístico-discursiva os enunciados produzidos pelos narradores-produtores nesses artigos e capítulos de livros selecionados que se baseiam n' *O Dialeto Caipira*; iii) analisar como o discurso Outro/outro é trazido para o discurso do Eu de maneira a modalizar o dizer e; por fim, iv) investigar a maneira como o narrador-produtor negocia com a heterogeneidade constitutiva do discurso, de modo a deixar ver essas outras vozes que compõem os seus enunciados sobre o caipira e seu dialeto. Em nossas análises, observamos que, para tanto, ele se utiliza das aspas, mantendo uma distância de seus outros.

² Para efeito de análise sobre as diferentes narrativas produzidas sobre o *Dialeto Caipira* de Amadeu Amaral, tomamos os sujeitos, produtores das teses, dissertações, artigos e capítulos de livros, como *narradores-produtores*. Esse conceito os representa não somente por seu posicionamento enquanto autor, aquele que organiza diferentes vozes e produz a história, mas também enquanto narrador, aquele que narra e descreve os fatos, produz julgamentos, avaliações e, principalmente, atribui aos enunciados diferentes gestos de interpretação, que produzem efeitos de sentido de verdade distintos.

Diante de tais objetivos, nossa pergunta de pesquisa se delinea: os narradores-produtores dos acontecimento discursivos, ao retomarem a obra de Amadeu Amaral (1920), produzem uma narrativa do acontecimento; para tanto, muitas vezes, utilizam das aspas para mostrar e marcar os discursos outros que constituem os seus discursos e também manter a distância dos sentidos já arraigados da palavra caipira. Contudo, seria possível pensar que ao inserir aspas na palavra caipira para afastar-se do seu estereótipo³ negativo e, com isso, ao construir sentidos positivos para esse estereótipo o narrador-produtor reverbera essas vozes Outras/outras e, por retomá-las, (res)significá-las, ele, de alguma maneira, as incorpora ao seu discurso?

A partir dessa questão, nossa hipótese é a de que ao inserir aspas para manter distância desses discursos Outros/outro, o narrador-produtor passa a evidenciá-lo mais ao marcar no seu discurso sentidos já arraigados, ou seja, ele retoma esses discursos e pode não produzir o pretendido distanciamento, como nos trabalhos produzidos no âmbito dos estudos da Sociolinguística, trabalhos esses que têm como mola propulsora o desvendar, o descortinar de ideais sobre língua como os do caipira como falante inculto, desafortunado e usuário de língua destinada a desaparecer. Ao invés disso, ao abrir aspas e se distanciar, há a evidência das vozes, suas possibilidades interpretativas e de produção de sentido. Por isso, no início de nossa introdução, trouxemos Pagotto (2015), pois acreditamos ser, também, reflexões que permitem-nos pensar numa mola propulsora dos estudos caipiras: “Tem-se assim um movimento de avanços prenhe de uma contradição inexorável: quanto mais a especificidade desta cultura se descobre e se revela, mais distante esta massa é posta, mais o fosso se amplia” (PAGOTTO, 2015, p.14-15).

Metodologicamente, trouxemos recortes feitos de nosso material de análise a partir do que postula Dominique Maingueneau (2007) ao afirmar que os analistas do discurso podem construir *corpus* e, por assim dizer, retirar seu material de análise a partir de elementos de diversas ordens extraídos do interdiscurso sem procurar delinear um espaço de coerência, ou seja, sem constituir uma totalidade: “nesse caso, deseja-se, ao contrário, desestruturar as unidades instituídas por meio da definição de *percursos* inesperados: a interpretação se apoia, assim, sobre a explicitação de relações imprevistas no interior do interdiscurso” (MAINGUENEAU, 2007, p.32 e 33).

Finalmente, cabe acrescentar que nosso escopo de trabalho está fundamentado na teoria postulada por Jacqueline Authier-Revuz (1990, 2004) sobre/acerca da heterogeneidade constitutiva e mostrada – marcada e não marcada – que trata do sujeito e do seu discurso. A noção principal é a de que há no fio do discurso a manifestação de outras vozes, o discurso é heterogêneo e constituído por outros discursos que

³ Amossy e Pierrot (2005) explicam que a noção de estereótipo é tomada como um objeto transversal da reflexão contemporânea nas ciências humanas e pode ser definida como representações ou imagens coletivas cristalizadas, esquemas culturais preexistentes ou pré-construídos que são compartilhados. Além disso, o estereótipo não existe em si, não se constitui nem como um objeto palpável nem como uma entidade concreta, mas sim como uma construção de leitura (AMOSSY; PIERROT, 2011, p. 79). Nesse sentido, entende-se que eles se constituem como imagens previamente construídas e repassadas entre grupos, tanto positiva quanto negativamente, sempre em comparação a um modelo pré-definido.

ora se mostram de modo marcado e ora não marcado. Partimos para o tópico seguinte no qual o embasamento teórico é contemplado com maior profundidade.

1. As aspas: palavras mantidas a distância

Um dos maiores empreendimentos teóricos de Jaqueline Authier-Revuz (2004) é a questão da heterogeneidade enunciativa que contribuiu para que Michel Pêcheux repensasse a noção de formação discursiva. A heterogeneidade, segundo a autora, é constitutiva do discurso, que é composto pela manifestação de outras vozes, conceito esse que se completa com a ilusão do sujeito ser a fonte-primeira da enunciação. Esse modo de inscrição de outras vozes no discurso, segundo Authier-Revuz (2004), se manifesta de modo intrínseco e para que o discurso se constitua, é necessário o exterior, o outro. Assim, a heterogeneidade mostrada exprime os diferentes tipos de *negociação* do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva inerente ao discurso.

Diríamos, pois, que a noção de heterogeneidade mostrada e constitutiva, proposta pela autora, trata do sujeito e do seu discurso sob dois grandes pilares: o primeiro é a ideia de dialogismo advindo do círculo de Bakhtin (2006)⁴ em que ele afirma ser a interação com o outro a lei constitutiva de todo e qualquer discurso; a segunda, a psicanálise que traz a ideia de que sob as palavras do discurso, outras palavras além daquelas inscritas na materialidade discursiva também são ditas: seria possível, assim, ouvir uma espécie de polifonia discursiva.

A noção nuclear bakhtiniana trazida pela autora é a de que o sujeito precisa do seu outro para se constituir e é esse outro quem estabelece as fronteiras discursivas. Por isso, ele não seria “o seu duplo de um frente a frente, nem mesmo o diferente, mas *um outro que atravessa constitutivamente o um*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.25, grifos da autora). Cabe pensar que o sentido de um texto não estaria pronto, mas construído nas relações dialógicas ilimitadas que permitem suas leituras. Quanto à perspectiva da psicanálise lacaniana, a autora se sustenta na possibilidade de se interpretar um certo número de fenômenos demonstrados pelos sujeitos como manifestações do inconsciente, que podem ser identificados nos atos falhos, nos sonhos, na fala do corpo, na irrupção de outros históricos e latentes na sintaxe enunciativa, por meio de palavras, metáforas, alusões, intertextualidades, interdiscursividades, humor, ironia, entre outros, e escapam da vontade consciente do sujeito; a fala, então, seria heterogênea por comportar ideias do discurso consciente permeadas pelo discurso do inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 1990).

⁴ A edição que trouxemos para este estudo da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é a de 2006 (BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.); contudo, salientamos a publicação de uma nova tradução pela editora 34 em 2018: BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. [Sheila Grillo](#) e [Ekaterina Vólkova Américo](#). 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

O entrelaçar dessas duas teorias promove a heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 2004) como uma presença velada, uma alusão à fala do outro/Outro⁵ no discurso que se enuncia, criando a ilusão de que o sujeito é a origem do seu enunciado, com raízes no inconsciente; e mais ainda, criando as próprias condições de produção para o discurso desse outro/Outro, ou seja, sem esta heterogeneidade não há constituição dos discursos. Para que esse outro/Outro se torne visível no fio do discurso, ele é explicitado por meio de um processo de denegação, ou seja, uma forma do sujeito inscrever o outro na cadeia discursiva é o que a estudiosa nomeia como heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Assim, a heterogeneidade mostrada pode ser marcada e não marcada. A heterogeneidade não marcada caracteriza-se por instaurar o outro de maneira mais diluída no discurso; não é possível identificar com clareza a fronteira entre o sujeito e seu outro, como nos casos do discurso indireto livre, da ironia, da antífrase, da imitação, da alusão, do pastiche, da reminiscência e do estereótipo (AUTHIER-REVUZ, 2004). Já a heterogeneidade mostrada marcada é visível na materialidade linguística; trata-se do processo em que o sujeito além de dar conta da presença do outro em sua fala, ele opta por deixar claro, apontar os pontos de heterogeneidade em seu discurso. Há uma alteridade enunciativa que vem acompanhada por um outro sentido conotado por um enunciador outro. É o que a autora denomina de conotação autonímica, quando o sujeito, mesmo não mencionando o discurso do outro, o integra à cadeia discursiva numa continuidade sintática como no caso das aspas, do itálico, do negrito, dos parênteses ou por uma entonação que mostra um estatuto outro em relação ao resto do discurso. Nas palavras de Authier-Revuz, ele “faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso e, ao mesmo tempo, ele as mostra” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.13).

Neste trabalho, interessa-nos como se dá o uso das aspas como forma de conotação autonímica. Os narradores-produtores integram esses discursos sobre o caipira advindos do interdiscurso, pois ao colocarem aspas na palavra “caipira” eles incorporariam e mostrariam na cadeia sintática que há outros sentidos já previamente sedimentados. Segundo a pesquisadora francesa, as aspas são um sinal de distância que podem imprimir dois valores distintos: a autonímia e a conotação autonímica. A autonímia é, pois, quando um elemento se dirige a ele mesmo enquanto signo caracterizando-se como tal, assim “qualquer que seja a categoria gramatical de um signo-padrão, o signo autônomo correspondente é um substantivo singular, passível de ocupar uma função-sujeito” (1998 p. 138). Por exemplo:

(1) O presente estudo, como o título indica, trata do “r caipira”, **tema** que implica uma referência obrigatória a Amadeu Amaral (CASTRO, 2013, p. 566, grifos nossos).

O elemento autonímico constitui no enunciado (1) é um componente mostrado ao leitor, assim podemos considerar o alofone e a palavra entre aspas como mantidas a distância; no primeiro movimento de leitura, é como se o enunciador se mantivesse afastado do dizer que é apresentado.

⁵ Outro: Reporta-se ao inconsciente, às manifestações do desejo e as injunções do inconsciente sob forma de linguagem e o outro: refere-se ao exterior que constitui o sujeito, vozes outras, sujeitos outros, discursos sócio-históricos, ideológico e culturalmente constituídos, anteriores e exteriores ao sujeito (ARAUJO, 2015, p.10).

Na conotação autonímica, por sua vez, as palavras são usadas com conotação de menção, ou seja, diferentemente de (1) em que um signo se dirige a ele mesmo, teremos, então, além do uso desse elemento uma menção sobre o seu uso que poderá apresentar-se como um discurso indireto livre ou com o uso das aspas que é o que nos interessa aqui. Exemplificamos com o seguinte excerto:

(2) O fator fonético demonstrou-se essencial na apreensão do /r/ descrito por Amaral (1920) como “/r/ caipira”, **visto como diferente do pronunciado na capital paulista**, razão pela qual o focalizamos no presente trabalho” (SILVA et al, 2005, p. 11-112, grifos nossos). Aqui, o uso das aspas seguido do enunciado “visto como diferente do pronunciado na capital paulista”, direciona o uso que se faz do elemento /r/ caipira. As aspas de distanciamento são inseridas de modo distinto de (1) no qual se faz menção ao uso. Aqui, elas marcam a distância determinando o sentido que lhe possa ser atribuído em forma de menção conotativa.

Diante do exposto, cabe salientar que os casos de conotação autonímica são os que serão trazidos para nossa reflexão, pois, nesses casos, as palavras são mantidas a distância pelo enunciador que faz uso dela, ou seja, ao enunciar, o narrador-produtor busca manter um distanciamento do seu dizer. O que se entende é que as aspas fazem parte de uma operação metalinguística local de distanciamento. Uma palavra é trazida como menção (autonímica), porém, para se isentar da responsabilidade que os diferentes sentidos implicam, o sujeito enunciador, então, utiliza as aspas e insere uma menção sobre seu uso, construindo a conotação autonímica, o que implica afirmarmos que a autonímia é parte constitutiva e necessária da conotação autonímica, de modo que toda conotação supõe um fato de autonímia.

Além disso, o enunciador, ao usar as aspas para se afastar da responsabilidade, proporciona a emergência de outras possibilidades interpretativas além daquela denotativamente marcada pelo elemento, como se fosse possível brotar glosas e comentários sobre aquele elemento de modo implícito. Fato que remete, segundo Authier-Revuz (2004), ao uso primeiro das aspas como sinal tipográfico que faz remissão e correção quando funcionava como modo de apontar criticamente um texto e, com isso, assinalar uma glosa, um comentário na margem ou no rodapé da página. O distanciamento pontuado por essa marca linguística, as aspas, promove uma atitude metalinguística do enunciador ao inserir no curso de sua produção discursiva um comentário crítico, por exemplo. Essa atitude coloca o enunciador na posição de quem julga determinado uso daquela palavra e que, ao mesmo tempo, como suposto dono daquele dizer, pode emitir um julgamento acerca do seu uso (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Desse modo, as aspas também podem assinalar uma forma de esclarecer aquela palavra a um leitor que não tem familiaridade com ela ou, ao contrário, apontar que todos saberiam os múltiplos sentidos atribuídos a ela. Sobre o uso dessa marca linguística para assinalar uma palavra apropriada ao leitor, a autora afirma que

Numerosas aspas “pedagógicas”, de vulgarização, são desse tipo: o locutor utiliza palavras que atribui ao interlocutor para “colocar-se ao seu alcance”, frequentemente como uma etapa para conduzi-lo às “verdadeiras” palavras, às quais o locutor adere plenamente, sem aspas (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 223).

Outro modo de *aspear* é utilizá-las como uma proteção, como se ela construísse uma glosa implícita de “é apenas uma maneira de se expressar, não vamos discutir sobre essa palavra”. Desse modo, é possível se proteger sobre réplicas, ofensivas e respostas do outro. Esse tipo de emprego das aspas pode denotar um sujeito-enunciador mais retraído, um enunciado mais receoso, ou seja, trata-se de um sujeito que se considera, de algum modo, ilegítimo para empregar tal termo, mas que não teve saída, teve que empregá-lo. Esse sujeito-enunciador, em uma situação mais embaraçosa, dirá a palavra que quer dizer, mas estará abrigado (e protegido?) pelo uso das aspas.

Por outro lado, as aspas também podem afrontar o caráter apropriado daquela palavra. Como exemplifica a autora:

Dizer “mentalidades” no lugar de ideologia pode ser para um locutor em determinada situação, prudente, até mesmo obrigatório, para não desencadear um conflito ou simplesmente para se fazer compreender: a cada vez que um locutor é obrigado a falar com palavras, que lhe são proibidas, pode defender-se com essas aspas que são de reação ofensiva em uma situação dominada (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.225).

Ademais,

As aspas são, portanto, em um discurso algo como o *eco de seu encontro com o exterior*. Apesar dos termos interior/exterior, borda, fronteira, esse encontro não se faz segundo uma linha de justaposição, mas na forma de uma zona de interação, de imbricação, de invasão. É nesse sentido que digo que as aspas se fazem “sobre as bordas”, que há “trabalho na borda” de um discurso na formação de aspas (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.230).

Em suma, diríamos que o uso das aspas acontece nas margens, na borda de um discurso, isto é, ela delimita o encontro com o discurso outro e, assim, o discurso pode se constituir em relação ao seu exterior; por isso, essa margem é, ao mesmo tempo, reveladora e indispensável. Nesse sentido, quando objetivamos para esse trabalho entender o funcionamento das aspas em textos acadêmicos no âmbito dos estudos sobre a Variação e Mudança, vislumbramos, por meio das ideias sobre heterogeneidade enunciativa, traçar um percurso acerca da palavra caipira e acompanhar como se dá essa margem imposta pelas aspas. O que faz com que o sujeito-enunciador procure se distanciar e seria, portanto, nesse caminho que o discurso se constitui, ao construir-se pela distância que se impõe a algumas palavras a pretensa proximidade com outras.

2. O caipira e seus outros

Como já citamos, nossa pergunta de pesquisa é: seria possível pensar que ao inserir aspas na palavra caipira para supostamente afastar-se do seu estereótipo negativo e pretender construir sentidos positivos para esse estereótipo o narrador-produtor traz vozes Outras/outras e, por retomá-las, ressignificá-las, ele, de alguma maneira, incorporaria sentidos outros no seu discurso? Tal questionamento se dá por entendemos que, ao colocar tal marcação linguística, os narradores-produtores que tecem esse discurso acadêmico científico buscam sedimentar a ilusão do sujeito uno que tem domínio sobre o seu dizer.

Cabe acrescentar que o que se pretende neste artigo não é levantar uma verdade, tampouco dar juízos de valores verdadeiros, mas apenas mostrar como é possível contribuir para o deslocamento de alguns dizeres e o diálogo entre áreas para que no espaço da contradição os sentidos possam ser produtos de uma reflexão sobre a própria prática científica, diante de novos acontecimentos de língua(gem).

Como explicitamos anteriormente, tomamos esse material como práticas de retomada do acontecimento histórico *O Dialeto Caipira* (AMARAL, 1955 [1920]): cada novo dizer sobre a obra edifica um acontecimento discursivo e esses produzem, por meio de seus narradores-produtores, uma narrativa do acontecimento (GUILHAUMOU, 2009). Nesse caminho, analisamos como tais “engenheiros da linguagem” negociam com a heterogeneidade que lhe é constitutiva discursivamente com os discursos outros, tanto o outro dialógico quando o Outro do inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 2004). Como veremos, os narradores-produtores marcam com as aspas a heterogeneidade mostrada marcada, deixam ver essa voz do outro do interdiscurso que traz os sentidos já abrigados na palavra caipira.

O material de análise foi selecionado a partir de uma regularidade temática da obra de Amaral e também pelo uso das aspas na palavra caipira. Assim, trouxemos recortes de teses, dissertações, artigos e capítulos de livros dos estudos da Variação e Mudança. Nos recortes, observamos que as aspas apresentam-se em um discurso mantido sob vigilância, sob um certo controle, uma fala que se quer manter a distância por, de algum modo, abrigar um sentido Outro/outro. As aspas seriam uma maneira de assegurar um antilapso. Vejamos os recortes:

- (1) Para os informantes, caipira é alguém que tem pouca instrução, modos de vida mais simples, protótipo diferente daquele que caracteriza o cidadão metropolitano. **Para todos os informantes**, essa **caracterização é pejorativa** e o **adjetivo** “caipira” certamente não escapa a avaliações negativas por parte dos falantes que convivem sob esse rótulo (LEITE, 2004, p. 97-98)⁶.
- (2) Para o fenômeno em questão, **como parte do dialeto** “caipira”, não há teorias satisfatórias para explicar com exatidão o porquê de suas ocorrências (SILVA et al, 2005, p. 113-114).
- (3) Na entrevista do falante de 73 anos, percebemos que o dialeto “caipira”, **alvo da análise**, apresenta exemplos que confirmam algumas das teorias sobre a retroflexão (SILVA et al, 2005, p. 113-114, grifos nossos).
- (4) Tanto o r quanto o l pós-vocálicos podem sofrer retroflexão e se fundir num r retroflexo neutralizando a diferença l/r em favor do erre. Portanto, etimologicamente esse retroflexo que hoje se encontra **no falar dito** ‘caipira’ procede tanto de um de l quanto de um r (COHEN, 2006, p. 77, grifos nossos).
- (5) Antes de adentrarmos no desenvolvimento do trabalho, é importante estar familiarizado ao **conceito** “caipira” e seu significado, cuja cultura ainda hoje traz discussões que abordam: preconceito, busca pelo conhecimento da chamada cultura, e admiração. De tal modo que o próprio **termo** “Caipira” continua sendo de origem controversa (HOUAISS, 2002).

⁶ As marcações em negrito nos recortes trazidos para análise são grifos nossos.

- (6) Em suma, a literatura pesquisada aponta a formação do **estereótipo do 'caipira'** a partir do contraponto que se fez com o elemento estrangeiro, em particular o italiano. No entanto, antes de se tornar símbolo da nacionalidade, o **termo 'caipira'** foi reiteradamente usado de forma depreciativa por romancistas e teatrólogos radicados no Rio de Janeiro em referência ao paulista [...]. Assumindo que o estereótipo do 'caipira' formou-se a partir do contraponto que se fez com o elemento estrangeiro, pode-se supor que o **atributo 'caipira'** dado ao paulista tenha se dado a partir da instalação da Corte no Rio de Janeiro, que, tomava para si os padrões (OLIVEIRA, KEWITZ, 2009, p. 212 -213, grifos nossos).

Em que contexto e a partir de que época os paulistas citadinos – os paulistanos – atribuíam o **epíteto 'caipira'** aos paulistas da zona rural é uma questão em aberto. Provavelmente, está correlacionada com o desenvolvimento da cidade de São Paulo, mais precisamente, à segunda fase de sua história oitocentista, marcada pela instalação da Faculdade de Direito (OLIVEIRA, KEWITZ, 2009, p. 223).

[...] o que se disseminou foi o uso do **termo 'caipira'** com alto valor depreciativo (OLIVEIRA, KEWITZ, 2009, p. 225).

- (7) Já em 1920, Amadeu Amaral ressaltava a forma pejorativa pela qual era avaliado o dialeto caipira e, conseqüentemente, **os aspectos linguísticos típicos desse dialeto**, entre os quais se destaca o /R/, ao **qual denominava "caipira"** (LEITE, 2010, p. 33, grifos nossos).
- (8) Verificamos que existe uma atitude negativa diante da variante retroflexa por parte dessa informante, embora seja a variante que predomina em sua fala. Tal fenômeno se deve, muitas vezes, ao fato de as pessoas crerem que, se produzirem o [r], serão vistas com menos prestígio na sociedade ou, até mesmo, **serão julgadas como "caipiras"**. Trata-se, portanto, de atitudes baseadas em componentes subjetivos, baseados no falar feio ou bonito, falar delicado ou grosseiro (AGUILERA, SILVA, 2011, p. 138, grifos nossos).
- (9) Durante este estudo, o **termo "caipira" será empregado no sentido proposto por Candido (2001)**: como uma forma de cultura e de ser de uma determinada comunidade - a comunidade "caipira". Porém, essa forma de cultura não deve ser entendida como algo homogêneo; ao contrário, esta é heterogênea, composta por múltiplos traços, que não são imutáveis. Como não existem culturas superiores ou inferiores, uma vez que o importante é a forma mais satisfatória de se ajustar os problemas ao meio em que as pessoas vivem, o **termo "caipira"**, empregado como sinônimo de um modo de vida, não soa com sentido pejorativo, mas sim, como forma de designar uma cultura que tem como base a subsistência e um caráter único de solidariedade entre as pessoas (PICINATO, 2013, p. 17, grifos nossos).
- (10) Ao propormos uma análise e, conseqüentemente, descrição da fala da população salense, nos pautamos em Amaral (1976), na obra "O dialeto caipira". Considerada a obra clássica do **falar "caipira"**, selecionamos alguns traços fonéticos/ fonológicos abordados por Amaral na tentativa de observarmos se esses ainda existem na sociedade salense mais jovem ou se estão mais presentes apenas na fala da população mais idosa. [...] Considerada como marco nos estudos dialetais do Brasil, especificamente do **dialeto "caipira"**, o livro "O dialeto caipira", de Amadeu Amaral traz uma descrição dos diversos aspectos do **falar "caipira"**, como traços fonético/fonológicos, vocabulário, estrutura pronominal, dentre outros. Na obra, Amaral (1976) comenta que o **falar "caipira"** abrangia as localidades de Capivari, Piracicaba, Itu, Sorocaba e São Carlos (PICINATO, 2018, p. 41 p. 43, grifos nossos).

Nos exemplos (1), (3), (5), (6), (9) e (10) observamos o uso das aspas na palavra caipira acompanhados de uma forma autonímica do dizer. Ao inserirem as palavras em negrito “adjetivo”, “termo”, “conceito”, “alvo”, “dialeto”, “comunidade”, “falar”, “atributo”, os narradores-produtores tanto afastam-se dos diferentes sentidos impressos em caipira quanto tentam cercear aqueles que serão trazidos ao atribuir uma certa função à palavra. Já em (1), (2), (4), (7), (8) e (9) além de apontar o uso já há uma menção, um comentário sobre o emprego. Vejamos mais atentamente os excertos destacados:

- (1) Para todos os informantes, essa caracterização é pejorativa e o adjetivo “caipira”;
- (2) (...) como parte do dialeto “caipira”;
- (4) (...) no falar dito ‘caipira’;
- (7) (...) os aspectos linguísticos típicos desse dialeto, [...], ao qual denominava “caipira”;
- (8) (...) serão julgadas como “caipiras”;
- (9) (...) será empregado no sentido proposto por Candido (2001).

Nas formas de conotação autonímica observadas, os narradores-produtores, ao usarem as aspas para se distanciar de alguns sentidos, promovem uma atitude metalinguística ao inserir no curso do seu discurso um direcionamento do sentido ou um comentário crítico; essa atitude coloca o narrador-produtor numa certa posição, ou seja, de já se supor ser ele, num primeiro momento, dono daquele dizer e, por isso, podendo emitir um julgamento acerca do seu uso (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Podemos, com isso, entender também que, em todos os recortes, tais narradores-produtores, ao delimitarem os sentidos que querem imprimir ao caipira, se protegem de críticas acerca daquele emprego da palavra. O narrador-produtor ao empregar as aspas agiria como quem nega os estereótipos – e, por isso, o uso das aspas, como forma de se distanciar – e demais significações arraigadas de sentidos pejorativos e/ou negativos sobre o falar caipira (e toda a característica caipira que o define). Seria como se os sujeitos narradores mostrassem que não tiveram saída, foram “obrigados” à usar aquele termo. Desse modo, é possível afirmar neste momento de nossa análise que a palavra “caipira”, “/r/ caipira”, tal como a encontramos nos diferentes discursos produzidos, muitas vezes, é assinalada não apenas para apontar qual sentido outro será excluído, mas, também, para apontar que ela está empregada fora de seu lugar, está inadequada àquele discurso outro.

Fazer uso das aspas é tentar diluir e, até mesmo, dar a ideia de que se pode retirar sua evidência de adequação e admitir, de algum modo, com a manifestação desse discurso outro que é trazido e esse discurso Outro que aspeia, que a palavra caipira carregará constitutivamente a ideia do iletrado e do matuto. O Outro ao emergir por meio das aspas busca afastar o discurso do Eu; todavia, é a exposição do Outro na materialidade linguística que possibilita interpretar que há um movimento de ressignificação e não de apagamento. Nesse sentido, quando há alternância em seu uso, o sujeito do discurso abre (e também permite) outras possibilidades interpretativas.

Segundo Authier-Revuz (2004), toda palavra já estaria impregnada de inúmeros sentidos, ela é empregada em um contexto vindo de outro trazendo sentidos dados por outros. “As palavras são ‘carregadas’, ‘ocupadas’, ‘habitadas’, ‘atravessadas’ por discursos” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 36 e 1990, p. 27), o que permite dizer que a palavra caipira está atravessada por sentidos dados por outros que, muitas vezes, estão inscritos na materialidade, pois já se apresenta carregada pelos discursos outros de que o caipira é iletrado, matuto, preguiçoso, por exemplo, assim composta por sentidos adquiridos durante toda a sua existência.

Os sujeitos narradores ao enunciarem e inserirem as aspas esquecem a heterogeneidade presente em seu discurso, eles acreditam ser os criadores de sua enunciação. Assim, quando se mostram como o centro, crendo ser a fonte única de seu discurso, há um esquecimento de que esse discurso nada mais é do que uma possibilidade discursiva, oriunda do momento histórico e do espaço em que vive e produz sua enunciação, e que o sujeito é efeito da linguagem e do discurso e não a causa de ambos. Por isso, quando observamos a utilização das aspas nas diferentes formas de se retomar o caipira, observamos que acabam por não absorverem os demais sentidos existente que o meu Outro traz à tona. Por exemplo, quando se atribui aspas como um modo de suspender certa responsabilidade sobre um significado de caráter equivocado sobre o uso da palavra caipira, ao inserir um comentário, o narrador-produtor pode remeter o sentido negativo aos discursos outros e não ao seu.

Este primeiro esboço analítico teve como objetivo construir, de certo modo, alguns caminhos, gestos de leitura acerca da própria produção científica, discursiva, brasileira sobre o falar caipira (e todas as características que o define). Ao retomarmos tais questionamentos, não deixamos, pois, de tocar em questões importantes como, por exemplo: o estado da arte da teoria e os modos que como fazemos referência a ela. Já que temos tais acontecimentos discursivos que reverberam novas narrativas sobre o acontecimento caipira, vemos, também, a constituição de pequenos acontecimentos metadiscursivos⁷, isto é, acontecimentos de linguagem que repercutem a construção da própria teoria. Empregamos uma dada teoria de linguagem para explicitar as características da sua própria constituição. Não queremos, aqui, desconstruir as ideias já disseminadas – e tão necessárias para a descrição do português paulista – sobre o caipira em nossa sociedade, pelo contrário, queremos olhar sendas e veredas acerca do tema que inspira-nos a observar por um outro ângulo questões ainda pertinentes sobre a circulação do imaginário caipira no Brasil contemporâneo, promovendo, assim, um diálogo entre diferentes perspectivas – do discurso e da Variação e Mudança – e corroborando para um frutífero e ainda inicial debate.

⁷ A noção de *acontecimento metadiscursivo*, atualmente, está em desenvolvimento na tese de doutorado em Linguística do Prof. Ms. Marco Antonio Almeida Ruiz na Universidade Federal de São Carlos. Tal contribuição, também, inscreve-se em seu trabalho de doutorado em cotutela, no campo da Sociologia, na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. O título do trabalho é *Por uma ciência da linguagem no Brasil: percursos e irrupções teóricas*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, Proc. 2014/22526-7. De maneira geral, trata-se de acontecimentos na história da prática científica que são responsáveis por (re)significar o próprio fazer científico, utilizando-se do seu instrumental teórico-metodológico para (re)construir, (re)dizer uma certa teoria discursiva de linguagem.

Considerações Finais

A partir do que foi pensado e exposto acima, podemos dizer que os narradores-produtores das diferentes narrativas do acontecimento produzem distintos acontecimentos discursivos acerca d' *O Dialeto Caipira* de Amadeu Amaral (1920) e nessas diferentes retomadas e (re)construções teóricas, eles produzem seus enunciados sobre o caipira deixando os outros discursos serem marcados por meio de aspas na materialidade linguística e, ao mesmo tempo, produzem formas de conotação autonímica desses dizeres.

Assim, ao inserirem as aspas como marca, falta ou imperfeição, passam a criar a imagem de que existiria um discurso ideal diferente daquele ao qual ele pretende se distanciar por reconhecer que aquela palavra (caipira) não seria apropriada, como se em algum momento “todas as palavras perfeitamente adequadas seriam plenamente assumidas pelo locutor” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 229). Não obstante, colocamos-nos em uma posição diferente desta que concebe a língua como transparente, como se fosse possível controlar o dizer e torná-lo perfeito. O que se pode dizer na esteira de Authier-Revuz (1998, 2004) é que as aspas são a marca da imperfeição, uma característica totalmente constitutiva do nosso dizer, “se a palavra aspeada está ‘na margem’ de um discurso, não é no sentido de que seria desprezível, mas no sentido de que uma margem delimita e constitui” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 229).

O que temos é um narrador-produtor, um sujeito enunciador lutando com a não transparência das palavras, lidando com as palavras jogadas ao vento; contudo, essas são impregnadas por discursos que as incorporam ao logo de sua existência. A palavra caipira é tanto carga nutriente quanto destituente, pois é uma palavra embutida, que se cinde, se transmuda em outras, é uma palavra “caleidoscópia nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se, essa palavra que falta, falta para dizer, falta por dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26) e, por isso, ela é porosa e produz a riqueza de uma tensão que aguça a contradição em que se produz enunciação quando o que se tem é um sujeito lutando com a não transparência das palavras.

Como citar este capítulo:

ARAUJO, Lígia Mara Boin Menossi de. Conotação autonímica e uso das aspas: reflexões sobre o discurso científico. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 264-275. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Escola Sem Partido: categorização e construção de referentes em textos opinativos

Lucas Pereira DA SILVA¹²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discorrer a respeito do processo de referência e de representação de atores sociais em textos concernentes ao Movimento e ao Projeto de Lei Escola Sem Partido, tomando como aparato teórico-metodológico os estudos sobre referência e representação de atores sociais (KOCH, 2014), bem como estudos concernentes à significação e sua ancoragem (LANGACKER, 2008; HART, 2014). Os textos analisados se caracterizam enquanto materialização de uma prática discursiva (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018; FALCONE, 2011) a respeito de como se espera que brasileiros conceptualizem o ambiente concernente à escola, bem como os eventos que lá acontecem. As produções aqui analisadas – a saber, um editorial e dois artigos de opinião – são produtos da intersecção das esferas social, educacional, política e jornalística. São realizações de conceptualizadores que correspondem, sobretudo, à esfera política e que podem ser considerados elite simbólica, haja vista sua posição de poder bem como seu acesso a meios de transmissão de informação em massa. No que diz respeito às ocorrências concernentes à prática docente, foi possível verificar a recorrência de objetos de discurso que a conceptualizam como sendo um modo de cooptação estudantil – de caráter condenável e supostamente incontrolável – com objetivos partidários ligados ao polo esquerdo do espectro político.

Palavras-chave: Categotização; Referência; Escola Sem Partido; Análise Crítica do Discurso.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discorrer a respeito do processo de referência e de representação de atores sociais em textos concernentes ao Movimento e ao Projeto de Lei Escola Sem Partido. De posicionamento axiológico favorável ao movimento, os textos são oriundos do jornal *A Gazeta do Povo*, de Curitiba, que consiste, além disso, em uma plataforma que demonstra ter interesse na discussão a respeito de tal temática, como apontado no primeiro texto a ser analisado, de autoria não especificada, no qual se enuncia que o jornal já vem noticiando supostos casos de ideologização em escolas desde 2007.

Os textos em análise se caracterizam como materialização de uma prática discursiva (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018; FALCONE, 2011) a respeito de como se espera que brasileiros³ conceptualizem o ambiente concernente à escola, bem como os eventos que lá acontecem. Assim, o papel do texto na esfera dialógica da educação tem como mote a manutenção de uma prática social que visa a disputar as possibilidades de categorização do que possa ser considerado um ambiente ideal ou mesmo propício da escola e da sala de aula e, por conseguinte, do que possa ser considerado adequado e aceitável a respeito do comportamento do professor.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. E-mail: lucas.pereira.silva@usp.br.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88882.377637/2019-01.

³ Optou-se pelo uso de brasileiros aqui devido à recorrência de ideias relacionadas ao nível de direito constitucional na concepção dos textos a serem analisados.

Dessa maneira, as representações dos professores, do ensinar e da ideologia, bem como do movimento e da proposta de lei, enquanto objetos de discurso construídos na atividade discursiva, são construídas a partir de categorias que se caracterizam como pistas e índices dos discursos aos quais a voz autoral se filia.

Dar-se-á, neste trabalho, maior atenção aos processos de categorização e de referenciação. A perspectiva cognitivo-funcional é marcada pela noção de o significado ser fortemente ligado à experiência corpórea e cultural, de forma que a construção de referentes⁴ recebe maior importância enquanto um dos principais mecanismos de construção textual.

Para isso, tomar-se-ão como base teórico-metodológica os estudos sobre referenciação e representação de atores sociais (KOCH, 2014; FALCONE, 2011), bem como estudos concernentes à significação e sua ancoragem (LANGACKER, 2008; HART, 2014).

O presente texto se organiza da seguinte forma: na primeira parte, buscar-se-á discutir, brevemente, a respeito da conceptualização e da manutenção de objetos de discurso, do processo fórico e da convergência de ambos na administração da progressão textual; na segunda parte, dar-se-á atenção à descrição de objetos de discurso que dizem respeito à prática docente e ao Escola Sem Partido, bem como sua utilização estratégica na construção de discursos e, por conseguinte, de modos de agir no mundo. Por fim, nas considerações, buscar-se-á sintetizar a discussão a respeito de o texto e o discurso serem formas de agir sobre o mundo e como os textos selecionados para análise contribuem para a manutenção de uma possível concepção de realidade em que a figura do professor é construída por meio de termos que remetem à criminalidade.

1. Referencialidade e progressão textual: contextualização

Após uma significativa mudança na concepção de interpretação da atividade linguística, de forma que esta deixou de ser vista como um processo passivo, a perspectiva cognitivo-funcional destaca a importância da faculdade cognitiva e da experiência como fatores preponderantes no processo de criação e recriação de significados e sentidos.

Isso permite considerar que o significado e o sentido são (re)construídos a partir tanto de pistas linguísticas (especialmente no caso da interpretação) como também do contexto situacional, do

⁴ Os termos *referente* e *objeto de discurso* serão usados como sinônimos durante este artigo, ainda que a concepção dominante seja a textual e sociocognitivamente orientada. A partir do momento que se deslocou a concepção de que essas expressões referenciais, sintagmas nominais, não fazem referência ao mundo diretamente, mas que, na verdade, são construídas num dado universo de discurso, que estabelecem relações naquele universo e que se fazem enquanto entidades que são construídas mentalmente, evitou-se, muitas das vezes, o uso do termo 'referente'. Tal termo passara a carregar traços da tradição dos estudos semânticos vericondicionais, ou seja, relação direta entre signo e objeto no mundo, e expressões referenciais passaram a ser concebidas como um objeto de construção no discurso.

conhecimento global de mundo, do conhecimento partilhado, da identificação com determinados discursos, do contato prévio com textos e gêneros discursivos diversos, entre outros fatores (VAN DIJK, 2006). Assim:

A construção de sentido (produção) e sua reconstrução (interpretação) não é um processo cognitivamente simples. Não é, portanto, meramente linguístico e plenamente explicável na/pela língua em si, considerando os fatores tradicionais: o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018a).

Tal concepção acaba por questionar a visão de signo, baseada na dicotomia significante vs significado e que, por sua vez, faria referência a um objeto no mundo material. Dessa forma:

A língua não é uma faculdade autônoma, mas uma rede de construções simbólicas, emergente do uso, integrada a outros domínios cognitivos, como memória, percepção, categorização, atenção, imaginação, dentre outros (LANGACKER, 2008; CROFT & CRUSE, 2004; HART, 2011, 2014). (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018a)

Além disso, uma vez estabelecida a ideia de que expressões referenciais não marcam uma relação direta entre língua e mundo, isto é, elas não fazem referência ao mundo material diretamente, elas passam a ser concebidas como entidades construídas mentalmente na atividade discursiva: são criadas num dado universo de discurso e estabelecem relações nesse universo. Para Koch (2014, p. 33), “a discursivização ou a textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do próprio real”, o que permite ao analista afirmar que as escolhas no processo de construção de um objeto de discurso são constrangidas pelos discursos aos quais o conceptualizador se filia, mediante pistas da origem de tal forma de nomear e construir a realidade.

A construção de referentes é um dos principais mecanismos de construção textual, uma vez que os elementos linguísticos dão pistas para a reconstrução do sentido, de forma que eles constituem instruções para a geração de significado e para a geração de efeitos de sentido (Gonçalves-Segundo, 2014). As expressões referenciais e seus referentes são construídos nos sintagmas nominais e, do ponto de vista linguístico, o estudo do sintagma nominal (SN) é fundamental para se entender essa construção do referente.

Em outras palavras, o conceptualizador constrói entidades no discurso, uma vez que objetos de discurso/sintagmas nominais não preexistem à atividade discursiva propriamente dita, mas são construídos, negociados e elaborados durante esse processo de produção do discurso; assim, não existe esse objeto exterior no mundo que se impõe à formulação linguística e determina a maneira como esse referente vai ser construído. Nas palavras de Koch (2014, p. 48):

Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação. Ou seja, a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural.

Vale ressaltar, entretanto, que o fato de os referentes ou objetos de discursos serem construídos na interação não significa que os falantes tenham total liberdade em seu modo de construção na atividade discursiva. Os modos como se dão a construção dos referentes são largamente dependentes de uma série

de fatores, para além dos relacionados ao conhecimento de mundo ou conhecimento partilhado. Os gêneros discursivos, por exemplo, têm um impacto significativo na maneira pela qual se constroem os objetos de discurso nos textos.

No que diz respeito às operações básicas de referenciação, a Linguística de Texto e as Teorias Sociocognitivas sobre a linguagem afirmam que a primeira operação consiste na ‘ativação’ de um referente – introduzir um referente no universo discursivo. Para Koch (2014, p. 51), “a introdução será não ancorada quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto, passando a ter um ‘endereço cognitivo’ na memória do interlocutor. Quando representado por uma expressão nominal, esta opera uma categorização do referente [...]”. A partir do momento em que um referente novo foi introduzido no universo discursivo, a retomada, ‘reativação’, do SN muda de estrutura – troca-se uma descrição indefinida por uma definida. Por fim, a operação de ‘desfocalização’ consiste em mudar o foco de atenção do referencial, o que significa que se fala de outra coisa, mas o referente original não é esquecido; ele é apenas colocado no *background* (KOCH, 2014).

Koch (2014) busca explicitar as funcionalidades cognitiva e organizacional do processo de construção e manutenção de objetos de discurso. Para ela, a função cognitiva consiste na “sumarização/encapsulamento e posterior categorização de um segmento textual, o que permite ao leitor/ouvinte a alocação, na memória, de um novo referente textual, que fica disponível para servir de base a novas predicacões” (2014, p. 69); a função de organização textual, por sua vez, calca-se no princípio de que:

ao encadear segmentos textuais, os rótulos exercem papel de relevância na organização micro e macroestrutural do texto. Além de constituírem importantes recursos anafóricos ou catafóricos, responsáveis pela coesão textual, são frequentemente responsáveis pelo encadeamento tópico, bem como determinantes, muitas vezes, da própria paragrafação (cognitiva e/ou gráfica) do texto, visto que podem assinalar quer desvios e retomadas de tópico, quer o início de novas etapas na argumentação[...] (KOCH, 2014, p. 69).

No que concerne ao processo de formação e estabilização do SN, Langacker (2008) propõe que todo SN pode passar por quatro estágios, que são: tipificação, especificação de tipo, instanciação e ancoragem, sendo o primeiro e o último os mais comuns.

A Tipificação consiste no processo que está mais diretamente associado à ideia de categorização; trata-se do primeiro processo de construção do SN e sua função é a de construir o núcleo do SN. Em *a doutrinação política*, estrutura utilizada com frequência nos textos a serem analisados, a tipificação condiz com o elemento ‘doutrinação’, central no SN e sobre o qual se constrói a entidade de que se fala. Esse núcleo, de modo geral um substantivo, possibilita ao interlocutor imaginar do que se está tratando, ainda que o núcleo seja algo genérico.

Na esquematização da experiência, cria-se uma representação abstrata a partir da experiência reiterada; representação e processo de abstração estes que se derivam do contato com várias instâncias de determinado elemento. O núcleo do SN, denominado ‘tipo’, é resultado dessa atividade de esquematização,

que é a operação cognitiva básica responsável pela geração de qualquer categoria, o que permite afirmar que toda categoria é um esquema. Quando se constrói um SN e se escolhe um determinado núcleo de uma dada categoria, incita-se no leitor/ouvinte o direcionamento de sua atenção para aquela categoria, sobre a qual o consumidor textual tem um esquema mais ou menos geral do modo pelo qual ela funciona, das propriedades que devem ser consideradas, dentre outros fatores.

Além disso, o tipo está associado a uma rede de conhecimentos multimodais. Ao se falar de 'doutrinação', isso já relaciona o leitor/ouvinte a uma rede de conhecimentos, estes, muitas vezes, já discursivizados: a que ideais e princípios se filia, que funções exerce, como se materializa, a serviço de quem ela funciona, ou até mesmo, dentro do contexto⁵ político atual, poder-se-ia considerar também a que partidos tipicamente está (supostamente) associada, entre diversos outros conhecimentos possíveis.

A construção referencial, contudo, não se esgota na tipificação: a palavra 'doutrinação' em si, isto é, o núcleo substantivado, ainda não é referente por si só; um tipo apenas propõe uma categoria, para a qual ainda há inúmeros candidatos para referente. Quando ainda da criação do tipo, formula-se uma categoria abstrata com várias possíveis ideologias candidatas à referenciação e tal referente é preenchido com os significados e valores a serem tratados e reiterados ao longo do texto.

O segundo estágio de construção do SN, a Especificação de Tipo, envolve a construção de subconjuntos de candidatos elegíveis à futura identificação. A Especificação de Tipo é realizada por meio de uma estratégia descritiva (LANGACKER, 2008, p. 276), que consiste na aplicação de modificadores a esse núcleo nominal. No exemplo citado, foi escolhida a palavra 'política': quando da afirmação de que se está diante de uma situação de doutrinação, e o termo tem uma quantidade de potenciais candidatos a referente, o modificador, neste caso 'política', exclui algumas possibilidades e inclui outras; pode-se dizer que o modificador cria um subconjunto de candidatos à identificação, à seleção e à construção do referente.

Ao criar tal modificação e, assim, criando um subconjunto de candidatos elegíveis à doutrinação, automaticamente cria-se um conjunto de doutrinações não-políticas. Toda atividade de modificação cria dois subconjuntos complementares. Quando se está diante de um modificador de um núcleo nominal, sua função é criar subconjuntos do tipo⁶. Isso direciona o processo de atenção para o referente de forma a gerar harmonização com a orientação do desenvolvimento tópico: não se trata de uma doutrinação qualquer, mas sim de uma doutrinação de cunho político (e comumente também mencionada como sendo partidária).

Quando do estabelecimento da extensão de tais subconjuntos, pode-se tratar da construção de uma instância, terceiro possível estágio. Para Gonçalves-Segundo (2018b), "a atividade de instanciação envolve a estipulação da extensão do (sub)conjunto, o que é realizado pela estratégia quantificadora". No que diz

⁵ Contexto aqui tratado no sentido informal e corriqueiro do uso.

⁶ Vale ressaltar que, em estruturas tais como 'cooptação ideológica, política e partidária', presente no terceiro texto a ser analisado, é possível notar a construção de um subconjunto interseccionado que se forma a partir do conjunto de cooptação ideológica, cooptação política e cooptação partidária.

respeito aos quantificadores, é possível apontar dois: os quantificadores absolutos e os quantificadores relativos. Os primeiros, que constroem o que comumente se chama de ‘referente real’, marcados, tipicamente, pelos numerais, são “referentes cuja existência é pressuposta no universo discursivo em construção e cuja localização e identificação em dado domínio é potencialmente verificável” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018b). Os quantificadores relativos, por sua vez, constroem o que se chama de ‘referente virtual’, marcados por pronomes indefinidos, e que são “referentes cuja existência não é necessariamente pressuposta no universo discursivo e cuja localização e identificação em dado domínio tende a não ser verificável” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018b).

A última etapa pela qual passam os sintagmas nominais, a Ancoragem, “envolve a identificação do (sub)conjunto em relação ao universo discursivo relevante, o que leva em consideração o contexto situacional vigente, o universo discursivo já construído, o conhecimento partilhado entre os participantes da interação e o conhecimento de mundo presumidamente partilhado” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018b). A gramática normativa explica que o artigo definido especifica, ao passo que o indefinido não o faz. Na verdade, a utilização do artigo indefinido dá uma pista de que o conhecimento sobre o referente não é partilhado pelo leitor/ouvinte, que ainda está desancorado e que o leitor/ouvinte não tem condições de recuperá-lo na memória; o referente é tratado como novidade e isso se dá através de um julgamento que o falante/escritor faz: este julga que aquele não é capaz de fazer tal acesso e sinaliza isso na descrição indefinida. Quando do uso do artigo definido, por sua vez, é sinalizado para o leitor/ouvinte ser possível a recuperação de tal referente, devido a essa ancoragem se encontrar no conhecimento partilhado, no conhecimento de mundo, ou no texto que o conceptualizador construiu. Ou seja, a função da Ancoragem é relacionar esse referente que está em construção com a enunciação propriamente dita, levando em consideração o contexto, o texto construído, os conhecimentos partilhados e enciclopédicos.

Relevante considerar também que, concomitante à concepção do SN, um aspecto relevante para a progressão textual se dá através do processo fórico. Tal processo, construído por meio de anáforas e catáforas, está relacionado à progressão referencial nos textos e, ao analista, está ligado à possibilidade de mapear e, com isso, analisar o encadeamento desses referentes. Como aponta Gonçalves-Segundo (2018b), “no fluxo textual, objetos de discurso abrem redes de conhecimento que ancoram, juntamente aos eventos em que estão atrelados, a textualização de outros objetos de discurso. O fluxo referencial aponta para uma atividade cognitiva complexa de resolução de objetos de discurso, que, por sua vez, está ligada à progressão temática e tópica”.

A anáfora direta é o processo fórico mais simples, que consiste em reativar/reconstruir um referente/objeto de discurso. Por meio de pistas linguísticas específicas, o conceptualizador sinaliza ao leitor/ouvinte que este deve manter sob foco de atenção uma entidade previamente construída e apresentada, como é possível observar no trecho a seguir:

Mais recentemente, o Escola sem Partido elaborou **um projeto de lei** sobre doutrinação nas escolas e vem buscando vereadores e deputados que se disponham a apresentá-lo em câmaras municipais e assembleias legislativas. Nesta semana, Santa Cruz de Monte Castelo, no Paraná, foi a primeira cidade do país a aprovar **o texto** no Legislativo municipal. Em Curitiba, a vereadora Carla Pimentel (PSC) adotou essa plataforma, e **o projeto de lei** foi tema de dois artigos publicados pela Gazeta do Povo no dia 25 de novembro.

O projeto de lei é uma anáfora direta do que foi construído antes, uma vez que reativa o mesmo referente anterior (vale ressaltar, porém, que o mesmo referente é retomado de outras formas em segmentos anteriores), sendo denominado ‘correferencialidade’ o ato de apontar para a mesma entidade. A anáfora direta, definida pelo traço de correferencialidade, aponta para o mesmo referente que foi ativado anteriormente, sendo, portanto, um processo de reativação.

Além disso, as anáforas diretas podem ser recategorizantes ou não-recategorizantes: a primeira pode ser feita por um outro SN (como *o texto*, no trecho apresentado), que vai acrescentar novos tipos e modificadores ao referente anteriormente construído; e a segunda, por meio de pronomes e elipses (como o uso do clítico *-lo* em *apresentá-lo*, também no trecho anterior), com vistas a apenas estabilizar o referente já construído. Anáforas com pronomes e elipses raramente incorrem em uma recategorização do referente, mas, comumente, a anáfora direta é feita por um outro sintagma nominal e este outro, por sua vez, recategoriza⁷ o referente anterior. Como aponta Gonçalves-Segundo (2018b), “quando realizadas por descrições definidas, elas recategorizam o referente, processo que ‘denuncia’ posicionamentos axiológicos, filiações discursivas e mobilização de conhecimento enciclopédico ou partilhado”.

Por fim, a anáfora associativa, ou indireta⁸, por sua vez, diz respeito à introdução de um elemento novo construído por descrição definida e, portanto, ancorado por um outro elemento que está no universo discursivo apresentado anteriormente. Apesar de se tratar de referente novo, esta ancoragem permite a utilização do artigo definido, como é possível observar no título auxiliar do primeiro texto a ser analisado, em que *a doutrinação* é conceptualizada pelo autor como algo que já faz parte do universo discursivo do leitor no que diz respeito a assuntos concernentes ao Escola Sem Partido:

A doutrinação política em sala de aula tomou uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema.

Neste trabalho, no que diz respeito à escolha dos SN a serem analisados, buscar-se-á dar maior atenção aos referentes que dizem respeito ao que os conceptualizadores constroem como ideologia e práticas de sala de aula, bem como o Movimento e o Projeto Escola Sem Partido⁹.

⁷ O exemplo destacado, porém, não se enquadra num caso recategorizante.

⁸ Neste trabalho, assume-se, com Gonçalves-Segundo (2014, 2018b) uma concepção holística da significação, que entende que os elementos gramaticais e lexicais são índices para a reconstrução do sentido. Logo, a diferença tradicional entre anáforas associativas e indiretas (KOCH, 2014) perde relevância. Para detalhes sobre a concepção holística da significação, cf. Ziem (2014).

⁹ Movimento e Projeto foram agrupados em um mesmo conjunto para posterior análise, de forma que não se considera possíveis nuances com relação à categorização após a mudança de estatuto do Escola Sem Partido.

2. Descrição e análise

Os textos escolhidos para análise, publicados no jornal *A Gazeta do Povo*, são um editorial de autoria não especificada e dois artigos de opinião. O editorial “A escola e a ideologização do ensino”, de dezembro de 2014, salienta a importância da discussão a respeito da suposta ideologização do ensino, bendizendo o papel que o movimento Escola Sem Partido representa enquanto plataforma para instaurar discussões sobre o assunto. Ressalta, porém, o caráter impreciso ou mesmo inacabado do texto que move o Projeto de Lei, na época ainda a ser discutido, baseado no movimento que leva o mesmo nome.

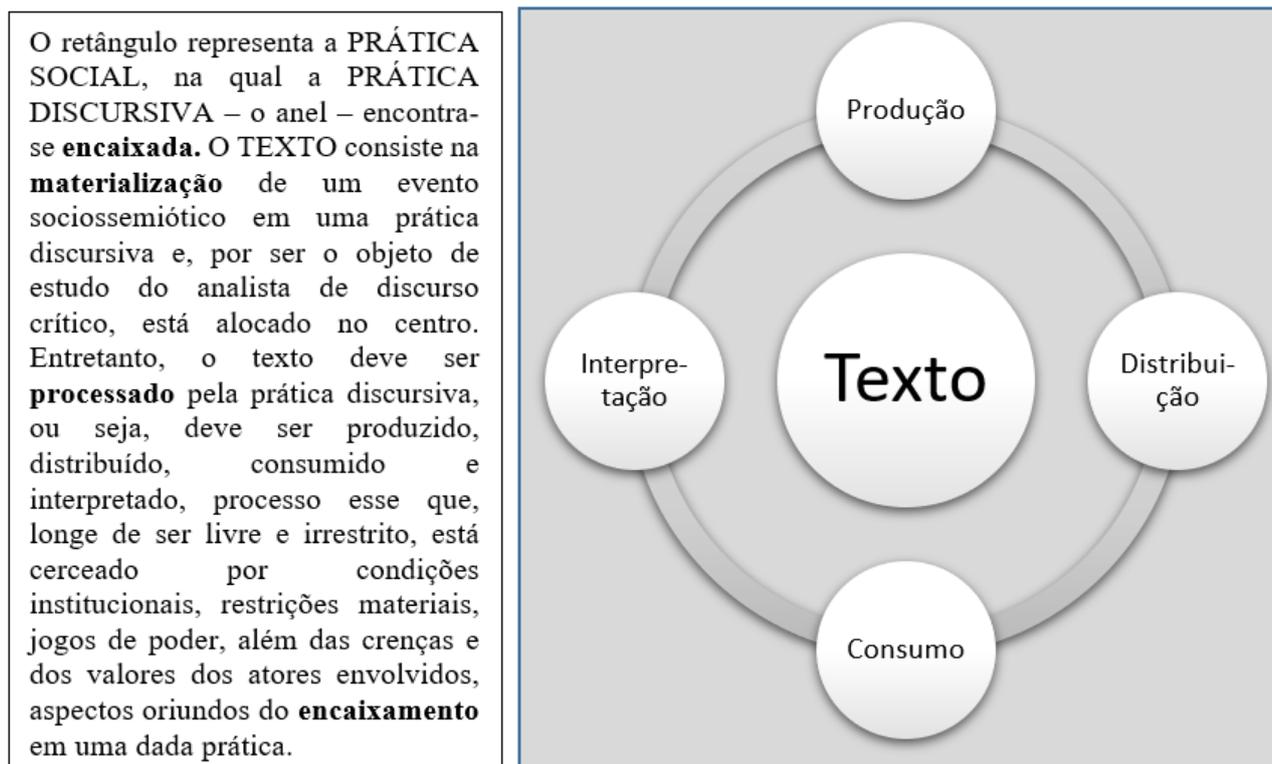
O primeiro artigo analisado “Em defesa de uma escola sem partido”, também de dezembro de 2014 e de autoria de Carla Pimentel, vereadora em Curitiba, é marcado por traços responsivos, na medida em que se propõe a replicar algumas das afirmações enunciadas pelo editorial (a diferença de tempo de publicação entre os textos é de aproximadamente uma semana). Por fim, o segundo artigo “O Escola sem Partido e seus inimigos”, de autoria de Miguel Nagib, precursor do movimento Escola Sem Partido, data de julho de 2016, ano em que o assunto ganhou notoriedade após obter o estatuto de Projeto de Lei efetivamente discutido na Câmara.

Faz-se relevante mencionar o papel do discurso enquanto prática social. Partindo da noção de esfera bakhtiniana de atividade humana, a prática social se vê enquanto uma das diversas possíveis de tal esfera e o texto, por sua vez, se faz enquanto materialização possível da prática social. As esferas (da religião, da publicidade, do jornalismo, da educação, entre outras) se articulam em redes, de forma que não há esfera independente de outras. Desse modo, a esfera política, bem como suas demandas e seus agentes, interpenetra a esfera educacional – assim como a jornalística e a econômica, por exemplo – e essas, umas às outras¹⁰.

Cada uma das esferas conta uma série de possíveis práticas sociais. A esfera da educação tem práticas como de ensino-aprendizagem, de avaliação, de formulação de currículo; a econômica, por sua vez, de financiamento, de comércio. Cada uma dessas práticas sociais envolve uma (possível) prática discursiva e uma vez articuladas as esferas, suas respectivas práticas discursivas são mutuamente influenciadas umas pelas outras. Assim, Gonçalves-Segundo (2018c, p. 81) sintetiza a relação entre texto, discurso e prática social no seguinte esquema:

¹⁰ A partir de uma visão tomada da esfera da educação, é possível notar o quanto ela é influenciada pela esfera econômica, como nos casos em que escolas adotam um ambiente de administração modelada por parâmetros típicos da administração de empresas, o que pode vir a refletir em desde os modos como são estabelecidos os critérios de avaliação e organização das partes componentes do ambiente da escola, até mesmo em casos nos quais se manifesta um modo de relação prototípico de clientela. Tal articulação pode ainda se associar à esfera política, de modo a questionar, por exemplo, o controle por parte das políticas educacionais dentro do ambiente escolar.

Figura 1 – O modelo tridimensional de análise crítico-discursiva



Fonte: Gonçalves-Segundo (2018c, p. 81)

Sendo o texto uma materialização de práticas discursivas, ele se torna uma via de acesso para a interpretação destas, bem como de suas restrições materiais, jogos de poder e, especialmente, dos valores (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018c) que subjazem a elas, através de pistas de seu processamento discursivo. Os textos aqui selecionados servem de exemplo da disputa e, especialmente, da interpenetração de demandas socioeconômicas e culturais das esferas do jornalismo, da política e da educação. Os autores discorrem a respeito de práticas sociais da esfera escolar que supostamente ultrapassam os limites do que eles conceptualizam como educação, conforme se pode depreender no seguinte trecho do editorial:

[...] o viés politizado se manifesta, por exemplo, em questões de vestibulares e do Enem, ou no conteúdo de livros didáticos – alguns deles inclusive adotados na rede pública de ensino. Especialmente quando os processos seletivos se veem contaminados por um pensamento único, cria-se um efeito cascata no qual as escolas, ao preparar seus alunos para esses exames, perpetuam essas ideologias, [...].

O trecho acima sintetiza a noção que percorre os textos escolhidos de que seria possível conceber a esfera da educação à parte das esferas políticas e econômicas, por exemplo, e, por conseguinte, estabelecer uma esfera neutra e até mesmo asséptica.

Os dois primeiros textos, em especial, são significativos no que se refere à relevância, em particular marcado pelo segundo, de ressaltar o Escola Sem Partido como um direito. O editorial começa com o seguinte título auxiliar:

A doutrinação política em sala de aula tomou uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema

A prática docente é, primeiramente, categorizada enquanto doutrinação – *A doutrinação política em sala de aula*. O autor não só conceptualiza a prática docente como doutrinação, como também pressupõe que o leitor partilha do mesmo conhecimento. Isso permite inferir que é esperado do leitor que, no ato de interpretar, ele recupere facilmente tal categorização em sua memória, uma vez que se trata de uma informação ancorada no seu suposto conhecimento de mundo. Além disso, no mesmo período, o autor recorre a uma anáfora direta recategorizante, isto é, um outro sintagma nominal – *o problema*.

Para Koch (2014, p. 39), “[...] o emprego de expressões nominais anafóricas opera a recategorização de objetos de discurso, isto é, tais objetos vão ser reconstruídos de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador”. Num levantamento dos sintagmas nominais utilizados para retomar a ação docente, é possível apontar ocorrências como *a doutrinação política, o problema, a ideologização, o viés politizado, e os casos de abuso do poder docente*. No primeiro parágrafo do texto propriamente dito, introduz-se, primeiramente, o SN *os fatores que permitiriam uma mudança para um regime socialista*, que diz respeito a discussões de caráter marcadamente político-ideológico:

O filósofo marxista italiano Antonio Gramsci, ao desenvolver sua teoria sobre **os fatores que permitiriam uma mudança para um regime socialista** sem a necessidade de uma revolução violenta, enfatizou a importância da educação na formação de uma geração que assimilasse e defendesse os valores da esquerda. A julgar por constantes relatos de alunos das mais diversas etapas do processo educacional, as ideias de Gramsci tiveram boa penetração no Brasil – onde, aliás, um de seus maiores seguidores foi o educador Paulo Freire.

Uma vez contextualizado, a mudança de foco da discussão não faz com que tal informação deixe de existir, de forma que ela permanece circulando pela memória de trabalho enquanto se processa o restante do texto. Ainda que desfocada, tal informação se torna facilmente recuperável por meio de recursos anafóricos ou mesmo associações e inferências por parte do leitor ao reconstruir o universo discursivo no ato de interpretar. Dessa forma, os atores sociais, bem como o discurso enquanto padrão de representação da realidade, são contaminados por valores atribuídos à esquerda, sendo carregados, porém, de uma visão negativada por parte do conceptualizador; além de que, no primeiro período do parágrafo seguinte que reproduz os dizeres do título auxiliar (como é possível observar no exemplo 4), as descrições definidas são formas que podem incitar uma rota de associação entre as ideias e teorias de Gramsci e o contexto de sala de aula brasileiro.

Após discorrer a respeito da importância do movimento, o autor do editorial questiona a eficácia e mesmo a necessidade de o movimento propor um texto legal como meio de coibir as ocorrências da doutrinação ideológica. No penúltimo parágrafo, em um movimento argumentativo com vistas a questionar a eficácia do Projeto de Lei, o autor coloca em questionamento a capacidade do PL de identificar o que seria uma ação de doutrinação:

Além disso, o texto legal é insuficiente para contemplar **todos os casos de abuso do poder docente**, e pode até mesmo dar margem para que situações que não caracterizam doutrinação (como a simples exposição de fatos que resultem em uma visão favorável ou crítica deste ou daquele grupo) sejam consideradas como tal.

Vale ressaltar, porém, que, mesmo num movimento questionador quanto à eficácia ou mesmo necessidade de criação do Projeto de Lei, o autor não deixa de reforçar o caráter dito doutrinador do posicionamento da figura do professor em sala de aula. Como é possível observar no trecho destacado, o SN *todas (sic) os casos de abuso do poder docente* mostra-se de acordo com o universo discursivo criado a partir dos ideais expostos no início do editorial, bem como o faz por meio de uma construção criminalizante – *abuso de poder*.

Na finalização de seu texto, o autor afirma que “a sadia transmissão de conhecimento não pode ser confundida com doutrinação e cooptação ideológica”: uma vez conceptualizada como doutrinação e cooptação ideológica ao longo do texto, a ação docente, através de um atrito de rotulação, é então categorizada como *a sadia transmissão de conhecimento*. Além disso, ao criar tal modificação – uma vez que o modificador cria um subconjunto de candidatos à identificação, à seleção e à construção do referente – e, assim, criando um subconjunto de candidatos elegíveis a essa transmissão, automaticamente cria-se um conjunto de transmissões não-sadias, isto é, a doutrinação que pode ser recuperada como as ideias de Gramsci. Ademais, é relevante frisar, ainda, o caráter mecanicista que subjaz à ideia de educação como transmissão de saberes, reduzindo o papel do aluno a de um receptor, ideia essa que se faz presente também no texto de Nagib, a ser analisado mais adiante.

No que diz respeito à construção e manutenção do referente que concerne ao Escola Sem Partido, o editorial se utiliza de sintagmas como *a organização Escola sem Partido, o grupo, o texto, essa plataforma, a via legal, a lei, termos*, em sua maioria, consideravelmente genéricos e que dizem respeito ao movimento ainda enquanto plataforma de discussão. Faz-se relevante ressaltar que, após discorrer sobre a importância do debate a respeito dos casos de suposta doutrinação, o autor insere a forma de projeto de lei com um artigo indefinido:

Em primeiro lugar, porque situações de doutrinação em sala de aula são melhor resolvidas entre pais, alunos, professores e direção da escola, sem a necessidade de **uma interferência estatal**.

A utilização do artigo indefinido, *uma interferência estatal*, dá uma pista de que o referente que o acompanha ainda não é partilhado pelo leitor, que ainda está desancorado e que o leitor não tem condições de recuperá-lo na memória; o referente é tratado como novidade e isso se dá através de um julgamento que o escritor faz. Uma vez que o autor está negociando o limiar entre o necessário e o não necessário a respeito do Escola Sem Partido, o artigo indefinido faz-se pertinente para marcar uma proposição que, até então, o conceptualizador não julgava fazer parte do universo discursivo do leitor no ato do processamento e da interpretação.

Mesmo após elencar a importância do Movimento e, além disso, discorrer sobre o cenário alarmante que se instaura na educação brasileira devido às (supostas) situações de doutrinação escolar, o autor, que buscou até então criar uma aproximação para com seu leitor por meio de uma concordância no que diz respeito ao estatuto questionável do sistema de ensino, introduz a categoria de *interferência estatal*, o que

permite inferir que o Escola Sem Partido funciona muito bem enquanto movimento que suscita a discussão, mas que tem seu desempenho questionado quando considerada a possibilidade de ser transformado em texto legal.

Por fim, ao apontar duas situações que justificariam a não necessidade da criação do texto legal, o autor afirma que “a lei cria o risco de um denunciamento estéril, quase uma macarthização escolar”. Ao indicar que o Projeto de Lei do Escola Sem Partido daria abertura para ser interpretado e equiparado ao movimento político estadunidense que visava combater o comunismo no país nos anos 1950 e que marcou-se pelo desrespeito a direitos previstos pela Constituição, tal comparação pode ser um indício de uma previsão de refutação por parte de leitores opostos ao movimento como se tratando de uma lei com fins partidários, a saber, uma lei que seria contra aquilo que compõe o polo esquerdo do espectro político como um todo mais do que contra situações que seriam supostamente abusadoras, o que poderia questionar o caráter supostamente apartidário do Movimento.

No que diz respeito ao artigo de Pimentel, sua redação é marcada por um caráter responsivo ao editorial. No que concerne à categorização do que ela considera ideologização da prática docente, as ocorrências dos SN são *o problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos; essa prática abusiva; situações de doutrinação; a doutrinação; o espetáculo antirrepublicano do aparelhamento político e ideológico do sistema de ensino; abusos; e a ação abusiva dos professores militantes*. Vale destacar, porém, que a articulista dá maior destaque para a disputa de categorização do Escola Sem Partido como um direito, negando os questionamentos a respeito da não necessidade de o Projeto ser instituído como lei.

Os movimentos argumentativos utilizados por Pimentel podem ser apontados como um flerte com os discursos outros: na medida em que ela nega categoricamente a possibilidade de o texto legal ser uma interferência estatal no ambiente escolar, num movimento dialógico direto com o editorial, ela também busca dialogar, de maneira mais tangente, com o discurso de um terceiro, possivelmente o leitor que possa ter acompanhado o embate de ideias que se deu entre os textos publicados pelo jornal.

Dessa forma, os trechos do editorial retomados no desenvolver do artigo são marcados pelo uso das aspas para sinalar o discurso outro do editorial e, assim, distanciar-se dele. Nesses trechos estão duas das três ocorrências do referente *interferência estatal*; o terceiro, por seu turno, é marcado pela *irrealis* absoluta: “o nosso projeto não prescreve absolutamente nenhuma interferência estatal”. Após discorrer a respeito do caráter sintetizador dos direitos do educando já previsto por lei, a autora sumariza tais limites éticos e jurídicos, num processo de encapsulamento por meio do demonstrativo *isso*, e questiona se estes preenchem o protótipo de *intervenção estatal*, colocado (de maneira questionadora) em posição de atributo:

O que ele determina é que professores, estudantes e pais sejam informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da liberdade de ensinar. Que limites são esses? De um lado, a vulnerabilidade do educando e sua liberdade de consciência e de crença; de outro, o princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Conhecendo esses limites, os professores tenderão a respeitá-los; e, se não os respeitarem, os estudantes e seus pais saberão o que fazer. Será **isso “interferência estatal”?**

O referente *intervenção estatal*, ainda entre aspas, é marcado na voz do outro na tentativa de sancionar uma categoria por meio da descrição do que supostamente não preenche o perfil de um protótipo de interferência estatal. Uma vez neutro, o projeto não poderia preencher a categoria cultural e discursivamente sancionada do que vem a ser uma intervenção. Numa transposição que poderia ser estabelecida entre polos extremos de um espectro do poder legal sobre a escola, ela arrasta o Projeto de Lei do Escola Sem Partido da extremidade da intervenção, que pode ser caracterizada por uma série de qualificativos negativos sancionados a respeito do que se considera uma intervenção, para a extremidade do direito, que goza de prestígio quando de avaliações feitas por parte de uma população que vise a conviver num país democrático. Assim, Pimentel busca declinar qualquer possibilidade de associação do Projeto de Lei com discursos por ela concebidos como abusadores e o concatena a um discurso igualitário, uma vez que o texto legal se faria enquanto manifestação de um direito democrático, com vistas a criar uma maior adesão por parte do público leitor.

Faz-se significativo apontar um caso que, no processo de construção de sua argumentação, Pimentel se utiliza do conhecimento enciclopédico para introduzir um referente preponderante para sua argumentação:

Sim, é importante, como diz o editorial, que os pais acompanhem a vida escolar dos seus filhos. **A experiência** demonstra, porém, que muito poucos o fazem, e mesmo esses, ao perceberem abusos, quase sempre silenciam, a pedido dos próprios filhos, para não expô-los a constrangimentos e perseguições.

A autora introduz *a experiência* como um referente de fácil recuperação por parte do leitor, esperando que aquele esteja ancorado no conhecimento de mundo desse – pais são pouco participativos na vida escolar de seus filhos e, quando o fazem, tendem a uma participação mais passiva, assistida –, o que justificaria a escolha do artigo definido, bem como no movimento argumentativo com vistas ao convencimento.

Uma vez sinalizado que tal experiência é de fácil acesso e que tal informação é, de certo modo, compartilhada com o público leitor por parte da autora, Pimentel, por meio de uma imagem que pode ser apontada como a de uma pessoa ciente da dificuldade dos pais de participar ativamente na vida escolar de seus filhos, cria, mais uma vez, uma aproximação com seu público leitor. Isso, por sua vez, possibilita a ela falar com certa propriedade a respeito dos casos supostamente inegáveis de abuso e, além disso, dos motivos pelos quais os pais acabam por se calar diante de tais situações. Assim, ela, e por conseguinte o Escola Sem Partido, numa atitude de empatia para com esses pais, diferentemente do posicionamento conceptualizado como insensível do editorial, busca mostrar o Projeto de Lei como uma alternativa passível de os representar no ambiente escolar e na vida dos estudantes quando da não possibilidade de eles, os pais, o fazerem.

Para finalizar seu texto, Pimentel se vale de uma estratégia semelhante à utilizada para o questionamento do caráter interventivo do Escola Sem Partido:

Por **isso** a lei é necessária: para que todos saibam o que diz a Constituição, e ninguém tenha medo de exigir que ela seja obedecida. O nome **disso** é cidadania.

O pronome demonstrativo *isso* encapsula todo o processo discursivo de disputa pela (não)categorização do Projeto enquanto uma intervenção estatal ou mesmo enquanto texto legal que precisa de aprimoramento e não de combate. Existe, também, a possibilidade de o demonstrativo *isso*, acompanhado de preposição no último período, estar se referindo de forma anafórica ao período imediatamente anterior e este, por sua vez, funcionar como uma síntese do *background* que permeava o universo discursivo no qual a autora buscou construir sua argumentação. Feito o encapsulamento, é-lhe atribuída a qualidade de cidadania, condição de pessoa que, como membro de um Estado, se encontra no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política, símbolo máximo de uma sociedade democrática e igualitária.

No que concerne ao artigo de Nagib, podem-se apontar as ocorrências de SN que dizem respeito à prática docente: *a máquina de propaganda ideológica; cooptação ideológica, política e partidária; essa prática antiética e ilícita; a máquina de propaganda ideológica instalada, gramscianamente, no sistema de ensino; essa máquina; e a atividade docente*. Faz-se relevante destacar a recorrência do núcleo ‘máquina’ na construção e na manutenção do referente: o autor constrói e marca naquele universo discursivo a reincidência de práticas que considera enviesadas ao ponto de selecionar um termo que invoca no leitor, por meio de seu conhecimento de mundo e enciclopédico, uma ideia de fabricação em massa, de forma que a escola se torna uma fábrica de cidadãos alienados pela propaganda gramsciana.

Em seu artigo, Nagib, de maneira mais incisiva e direta, utiliza-se do modificador ‘de esquerda’ para ativar no universo discursivo de seu texto o foco para o qual seu leitor deve direcionar sua atenção quando da categorização dos inimigos dos direitos e deveres dos estudantes por meio da *prática antiética e ilícita* dos contrários ao projeto:

Por que professores **de esquerda**, sindicatos e movimentos **de esquerda**, jornalistas **de esquerda**, Ministério Público **de esquerda**, políticos e partidos **de esquerda** declararam guerra aos projetos de lei inspirados na proposta do movimento Escola sem Partido?

Além disso, após trazer os Deveres do Professor a serem fixados nas paredes da sala de aula, numa relação de quase equivalência direta entre o texto legal e o cartaz, uma vez que “a essência dessa proposta [Escola Sem Partido enquanto Projeto de Lei], [...] é tornar obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz”, Nagib, mais uma vez, por meio de um jogo de associação direta, compara o Projeto de Lei à existência da informação, como é possível observar a seguir:

Eis o motivo dos ataques: as esquerdas perceberam – e com razão – que, se os projetos forem aprovados e os cartazes, afixados nas salas de aula, os estudantes estarão permanentemente informados sobre a existência desses deveres e dos direitos que lhes correspondem [...].

Os direitos e deveres dos estudantes são construídos como instâncias meronímicas do Projeto de Lei, além de que esses estudantes são tratados como passíveis de fácil manipulação, de forma que dialoga com o posicionamento defendido por Pimentel em seu texto.

Num movimento de trazer os deveres do professor como parte do Projeto de Lei em sua construção argumentativa, Nagib estabelece uma relação metonímica entre o aluno e sua atenção. Esta é construída como passiva, sendo possível estabelecer que aqueles são incapazes de processar informação ou mesmo de questioná-las:

[...] não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões ou preferências ideológicas, religiosas, políticas e partidárias; [...]

Partindo-se do pressuposto de que os autores do Projeto optam por dar maior foco para aqueles alunos que possivelmente preenchem o protótipo de aluno que acredita piamente na palavra da figura do professor, mas que não necessariamente acreditam que esse tipo de aluno represente 100% dos casos, a omissão dos alunos que correspondem ao outro subgrupo, voluntária ou involuntariamente criado no ato de categorizá-los como cativos, é sintomático de qual universo discursivo os autores pretendem criar, bem como de quais atores sociais merecem mais atenção na constituição de tal universo.

Considerações finais

Discurso é atividade e, seguramente, é processo, não se tratando, porém, de algo que se acessa diretamente pela sua ação, coisa que se faz com o texto. Este, que se distingue por ser da ordem da realização, acaba por tornar-se produto resultante da atividade discursiva.

Os textos aqui analisados (de forma não exaustiva) são produtos da intersecção das esferas social educacional, política e jornalística. São realizações de conceptualizadores que correspondem, sobretudo, à esfera política e que podem ser considerados elite simbólica, haja vista sua posição de poder bem como seu acesso a meios de transmissão de informação em massa.

Considerando as diversas ordens de controle e coerção discursivos, os meios de comunicação jornalísticos fazem-se enquanto um meio no qual a estratégia de controle do conhecimento é marcada pela “seleção restritiva de assuntos e, mais geralmente, por meio de reconstruções específicas das realidades sociais e políticas” (VAN DIJK, 2017[2008], p.50). Faz-se possível inferir, portanto, que isso reflete na seleção do que deve ou não ser notícia, reportagem, editorial ou artigo de opinião, ou mesmo a perspectiva através da qual um acontecimento será conceptualizado, considerando quais atores sociais têm participação ativa nos meios de comunicação de massa. Como apontado no editorial analisado neste trabalho, o jornal *A Gazeta do Povo*, numa construção de agenciamento ativo, desde 2007 busca apontar para o que os autores conceptualizam como “doutrinação ideológica”. Isso, visto de um paradigma construcionista, permite inferir que, uma vez que os acontecimentos sociais não preexistem ao modo como são descritos e construídos discursivamente (VAN DIJK, 2017[2012]), a plataforma oportuniza a circulação de discursos que se coadunam, significativamente, a valores dos quais compartilha ou aos quais não busca fazer-se resistente.

Para van Dijk (2017[2008], p. 50), “o mesmo vale para o setor educacional, em que o currículo, os livros didáticos, os materiais de ensino e as aulas também são dirigidos por objetivos, assuntos, temas e estratégias de aprendizagem que, em sua maioria, costumam coadunar-se com valores e interesses dos vários grupos de poder da elite”. Assim, no controle e acesso aos meios jornalísticos e na interpenetração das esferas da educação, da política e da mídia, faz-se possível construir um universo discursivo no qual há a censura à prática docente enquanto prática antiética e ilícita, uma vez que aqueles podem refletir, de diversas formas, representações inconsistentes para com ideologias dominantes.

Como citar este capítulo:

DA SILVA, Lucas Pereira. Escola Sem Partido: categorização e construção de referentes em textos opinativos. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 276-294. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Anexos

Anexo I – A escola e a ideologização do ensino

A doutrinação política em sala de aula tomou uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema [02/12/2014] [22h02]

O filósofo marxista italiano Antonio Gramsci, ao desenvolver sua teoria sobre os fatores que permitiriam uma mudança para um regime socialista sem a necessidade de uma revolução violenta, enfatizou a importância da educação na formação de uma geração que assimilasse e defendesse os valores da esquerda. A julgar por constantes relatos de alunos das mais diversas etapas do processo educacional, as ideias de Gramsci tiveram boa penetração no Brasil – onde, aliás, um de seus maiores seguidores foi o educador Paulo Freire.

A ideologização no ensino e a doutrinação política em sala de aula tomaram uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema. Desde 2007 a Gazeta do Povo vem denunciando esses episódios; o viés politizado se manifesta, por exemplo, em questões de vestibulares e do Enem, ou no conteúdo de livros didáticos – alguns deles inclusive adotados na rede pública de ensino. Especialmente quando os processos seletivos se veem contaminados por um pensamento único, cria-se um efeito cascata no qual as escolas, ao preparar seus alunos para esses exames, perpetuam essas ideologias, algumas vezes pelo desejo legítimo de garantir que seus egressos sejam bem-sucedidos, outras vezes com a colaboração explícita de docentes que compartilham das mesmas ideologias.

Diante desse problema, surgem diversas iniciativas para restaurar um ensino que respeite a pluralidade de ideias. Uma delas é a organização Escola sem Partido, que realiza um trabalho extraordinário, dedicando-se a recolher e denunciar episódios de ideologização do ensino em todo o Brasil. O grupo já organizou um congresso sobre o tema, ajuda pais e alunos a identificar casos de doutrinação ideológica – já que nem sempre ela é evidente – e elaborou uma série de cinco “deveres do professor” que incluem a obrigação de não abusar de sua posição em sala de aula para cooptar seus alunos.

Mais recentemente, o Escola sem Partido elaborou um projeto de lei sobre doutrinação nas escolas e vem buscando vereadores e deputados que se disponham a apresentá-lo em câmaras municipais e assembleias legislativas. Nesta semana, Santa Cruz de Monte Castelo, no Paraná, foi a primeira cidade do país a aprovar o texto no Legislativo municipal. Em Curitiba, a vereadora Carla Pimentel (PSC) adotou essa plataforma, e o projeto de lei foi tema de dois artigos publicados pela Gazeta do Povo no dia 25 de novembro. Ele prevê, entre outras coisas, que os “deveres do professor” sejam afixados em todas as salas de aula; que sejam realizados cursos de ética no magistério, voltados a professores, mas também abertos a pais, estudantes e demais interessados, sobre “os limites éticos e jurídicos da atividade docente”; e que pais e responsáveis sejam informados sobre os conteúdos ensinados na escola e a abordagem utilizada.

Por mais preocupantes que sejam as tentativas de submeter a educação a um pensamento único, e por mais valioso que seja o trabalho de entidades como o Escola sem Partido, no entanto, não consideramos que a via legal seja a mais adequada nesses casos. Em primeiro lugar, porque situações de doutrinação em sala de aula são melhor resolvidas entre pais, alunos, professores e direção da escola, sem a necessidade de uma interferência estatal. A lei cria o risco de um denunciamento estéril, quase uma macarthização escolar. Além disso, o texto legal é insuficiente para contemplar todos os casos de abuso do poder docente, e pode até mesmo dar margem para que situações que não caracterizam doutrinação (como a simples exposição de fatos que resultem em uma visão favorável ou crítica deste ou daquele grupo) sejam consideradas como tal.

A ideologização do ensino mostra como é importante que pais e responsáveis estejam atentos ao que está sendo ensinado em sala de aula, e é essencial que eles se conscientizem da importância de sua participação na educação das crianças e adolescentes. A sábia transmissão de conhecimento não pode ser confundida com doutrinação e cooptação ideológica, e é a pressão de pais, responsáveis e demais entidades que fará da escola um ambiente que privilegie a troca de ideias sem imposições guiadas por convicções político-partidárias ou ideológicas.

Dê sua opinião

Você concorda com o editorial? Deixe seu comentário e participe do debate.

Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/a-escola-e-a-ideologizacao-do-ensino-egx3q5xdzqnlbyoqwxwo4zy>>. Acesso em: 20 de junho de 2018

Anexo II – Em defesa de uma escola sem partido¹¹

Carla Pimentel [09/12/2014] [22h02]

Como autora do projeto de lei que institui no âmbito do sistema municipal de ensino o “Programa Escola sem Partido”, gostaria de dizer algumas palavras sobre o editorial “A escola e a ideologização do ensino”, publicado na edição do dia 3 de dezembro da Gazeta do Povo.

Corretamente, o editorial reconhece a gravidade do problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, um tema que tem ocupado as páginas do jornal há vários anos. O editorialista não considera, porém, que “a via legal seja a mais adequada” para coibir essa prática abusiva, pois, a seu ver, situações de doutrinação são melhor resolvidas entre pais, alunos, professores e direção da escola, “sem necessidade de interferência estatal”.

É preciso deixar claro que o nosso projeto não prescreve absolutamente nenhuma interferência estatal. O que ele determina é que professores, estudantes e pais sejam informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da liberdade de ensinar. Que limites são esses? De um lado, a vulnerabilidade do educando e sua liberdade de consciência e de crença; de outro, o princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Conhecendo esses limites, os professores tenderão a respeitá-los; e, se não os respeitarem, os estudantes e seus pais saberão o que fazer. Será isso “interferência estatal”?

O editorial assevera que “a lei cria o risco de um denunciamento estéril, quase uma macarthização escolar”. Trata-se de conjectura que desqualifica, de antemão, qualquer atitude das vítimas da doutrinação, não importa se legítima ou ilegítima. Ao risco de uma reação exagerada, o editorialista parece preferir a certeza de que tudo continuará como está.

A publicação ainda diz que “o texto legal é insuficiente para contemplar todos os casos de abuso do poder docente, e pode até mesmo dar margem para que situações que não caracterizam doutrinação sejam consideradas como tal”. Ora, se o texto do projeto é insuficiente, ele deveria ser ampliado, não combatido. Quanto à possibilidade de que a lei venha a ser mal aplicada, trata-se de risco inerente a todas as leis. Com o tempo, a compreensão dos limites da liberdade de ensinar se aprofundará.

O que não podemos é assistir inermes ao espetáculo antirrepublicano do aparelhamento político e ideológico do sistema de ensino; é ficar sentados, enquanto burocratas e professores usurpam o direito que temos de dizer aos nossos filhos o que é certo e o que é errado em matéria de moral; é aceitar, passivamente, que maus professores utilizem a sala de aula para “fazer a cabeça” de jovens em processo de formação.

Sim, é importante, como diz o editorial, que os pais acompanhem a vida escolar dos seus filhos. A experiência demonstra, porém, que muito poucos o fazem, e mesmo esses, ao perceberem abusos, quase sempre silenciam, a pedido dos próprios filhos, para não expô-los a constrangimentos e perseguições.

Por isso a lei é necessária: para que todos saibam o que diz a Constituição, e ninguém tenha medo de exigir que ela seja obedecida. O nome disso é cidadania. Ou promovemos a cidadania no sistema de ensino – como ordena a LDB –, ou nos resignamos a esperar que um milagre possa salvar nossos filhos da ação abusiva dos professores militantes.

Carla Pimentel é vereadora (PSC) em Curitiba e autora do projeto de lei municipal sobre doutrinação nas escolas.
Dê sua opinião

Você concorda com o autor do artigo? Deixe seu comentário e participe do debate.

Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/em-defesa-de-uma-escola-sem-partido-eh7w9pmtod9h4b33rajag145q>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017

¹¹ É possível apontar uma discrepância entre as datas, de forma que, embora a autora do artigo afirme que o editorial foi publicado no dia 3 de dezembro, o site do jornal *A Gazeta do Povo* disponibiliza que a editorial teve sua publicação no dia 2 do mesmo mês.

Anexo III – O Escola sem Partido e seus inimigos

A proposta ameaça o funcionamento da máquina de propaganda ideológica instalada, gramscianamente, no sistema de ensino

Miguel Nagib [26/07/2016] [00h02]

Por que professores de esquerda, sindicatos e movimentos de esquerda, jornalistas de esquerda, Ministério Público de esquerda, políticos e partidos de esquerda declararam guerra aos projetos de lei inspirados na proposta do movimento Escola sem Partido?

Para saber o motivo, basta conhecer a essência dessa proposta, que é tornar obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes “Deveres do Professor”:

1) não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões ou preferências ideológicas, religiosas, políticas e partidárias;

2) não favorecer nem prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

3) não fazer propaganda político-partidária em sala de aula nem incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

4) ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentar aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

5) respeitar o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Eis o motivo dos ataques: as esquerdas perceberam – e com razão – que, se os projetos forem aprovados e os cartazes, afixados nas salas de aula, os estudantes estarão permanentemente informados sobre a existência desses deveres e dos direitos que lhes correspondem; e muitos não aceitarão que eles sejam violados, o que vai acabar criando sérias dificuldades para os professores que usam suas aulas para fins de cooptação ideológica, política e partidária. Como os principais beneficiários dessa prática antiética e ilícita são os políticos, os partidos e as organizações de esquerda, é natural que eles se oponham à proposta do ESP, já que ela ameaça o funcionamento da máquina de propaganda ideológica instalada, gramscianamente, no sistema de ensino.

O bom funcionamento dessa máquina depende, obviamente, de que os professores, os estudantes e seus pais sejam mantidos na mais completa ignorância em relação aos limites éticos e jurídicos da atividade docente: a vulnerabilidade do aluno; sua liberdade de consciência e de crença; o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos; o pluralismo de ideias e a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Na medida em que esses limites sejam conhecidos, eles tenderão a ser respeitados, e isso é tudo que as esquerdas não desejam.

Felizmente – mas não para as esquerdas e para os professores, de todas as tendências, que abusam da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de aprender dos estudantes –, isso já está acontecendo. E, ao que tudo indica, de maneira irreversível. O simples debate em torno da proposta já está promovendo uma incrível disseminação do conhecimento sobre aqueles limites.

Ironicamente, quem mais tem contribuído para isso são as próprias esquerdas, que se desmascaram e se denunciam no ato mesmo de atacar o projeto. E é por isso que não conseguirão impedir que ele avance. Em breve, a Constituição estará sendo respeitada – ou invocada – em todas as salas de aula. Isto é cidadania.

Miguel Nagib, advogado, é coordenador do Escola sem Partido.

Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opinio/artigos/o-escola-sem-partido-e-seus-inimigos-7z8wdjo5b8af27otsh8xx98un>>. Acesso em: 20 de janeiro 2017

Heterogeneidade enunciativa e produção de texto do gênero crítica em *Português: Linguagens*

Nathalia Akemi Sato MITSUNARI¹

Resumo: Neste artigo, analisa-se a apreensão didática do discurso alheio no ensino da produção de texto do gênero crítica em *Português: Linguagens*, volume 2 (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), que se propõe a preparar o aluno para práticas linguísticas e para a compreensão da realidade cotidiana, levando em conta as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares mais prestigiados do país. À luz dos conceitos de enunciado concreto (BAKHTIN, 2016), gênero do discurso (BAKHTIN, 2016), discurso alheio (VOLÓCHINOV, 2017) e heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1990), constata-se a importância de, na elaboração de livros didáticos de língua portuguesa, considerar não só a escolha dos objetos de ensino, mas também a re(a)presentação do discurso do outro que, na heterogeneidade enunciativa do livro didático, gera julgamentos de valor em relação aos interlocutores e ao próprio ensino de língua materna.

Palavras-chave: Linguística Aplicada ao ensino de língua materna; livro didático de língua portuguesa; heterogeneidade enunciativa; produção de texto do gênero crítica.

Introdução

A compreensão de objetos de ensino passa pela investigação de livros didáticos a partir dos anos 1950 e 1960, ou seja, desde a abertura da escola para diferentes classes sociais, pois, tem se assistido desde então, a um processo de depreciação da função do professor, em que o autor do livro didático assumiu a responsabilidade de explicar e formular exercícios (SOARES, 2012). Como consequência do aumento de alunos em aula, tornou-se urgente preparar professores, diplomando-os em dois ou três anos. O rebaixamento salarial e as precárias condições de trabalho os obrigavam a buscar estratégias de facilitação de sua atividade, e a expectativa era encontrar tudo isso no livro didático.

A produção textual em livros didáticos é objeto de pesquisas que recuperam o percurso histórico das metodologias da escrita e buscam levantar núcleos (BONINI, 2002; BUNZEN, 2006). Mas se ficou claro que novas condições sociopolíticas trouxeram novas orientações para o papel da escola e do ensino da escrita e se fundamentaram em novas concepções de língua/linguagem, é necessário, igualmente, considerar o conjunto complexo de funções que o livro didático preenche e as diferentes modalidades de relação que constrói entre aqueles que o utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento (BUNZEN, 2005; CHOPPIN, 2004), compreendendo o projeto didático em sua plurivocalidade, em suas arenas discursivas.

O olhar que normalmente é lançado para “entender” o LDP é sempre em procura do homogêneo, do fio “uno” e claro. Defendemos justamente uma visão diferenciada, pois acreditamos que ele se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos. Tal *movimento de desconstrução*, como comenta Corcuff (2001:29), é justamente uma tentativa de

¹ Mestranda pelo Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos. E-mail: nathalia.mitsunari@usp.br.

‘interrogação do que se apresenta como ‘dado’, ‘natural’, ‘necessário’ e/ou homogêneo’. No entanto, tal movimento deve ser acompanhado de investigações, como a que estamos apresentando, que procurem observar como são os processos de construção da realidade social, que é justamente o momento de reconstrução do próprio objeto de investigação pelo analista (BUNZEN, 2005, p. 15).

O objetivo deste artigo² é investigar a apreensão didática do discurso alheio no ensino da produção de texto do gênero crítica em *Português: Linguagens*, volume 2 (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio em 2015, foi o livro didático de língua portuguesa mais adotado por professores da rede pública e particular de ensino, segundo dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2015). A coleção se propõe a preparar o aluno “não apenas para eventuais práticas linguísticas, mas também para a compreensão da realidade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 419), incorporando, por um lado, a perspectiva dialógica da linguagem expressa em documentos oficiais, como a das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); e, por outro lado, atendendo as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio e dos vestibulares mais prestigiados do país, que, regularmente, fixam modelos cujo único interlocutor é o professor ou o avaliador do vestibular (CAMPOS, 2018).

A grande questão deste trabalho é, desse modo, a problemática do reconhecimento do processo de produção de um enunciado no gênero do discurso, que traz para o seu interior textos em outros gêneros, outras vozes discursivas, (re)apresentadas. É na indiferença à heterogeneidade enunciativa “que busca, muitas vezes, apenas uma ‘vigilância epistemológica’” (BUNZEN, 2005, p. 12) que se afasta de uma leitura analítica do texto que identifica a riqueza dos discursos ocultados ou postos em cena e seus impasses, cujo significado social é muito importante na engrenagem escolar ao serem recontextualizados e re-significados.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, trazemos uma breve reflexão sobre as particularidades do ensino da produção de texto no livro didático de língua portuguesa. Na segunda, abordamos os conceitos de enunciado concreto (BAKHTIN, 2016), gênero do discurso (BAKHTIN, 2016), discurso alheio (VOLÓCHINOV, 2017) e heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1990). Na terceira, descreveremos e analisaremos o capítulo *A crítica*, a partir desse arcabouço teórico, mostrando como ele pode auxiliar uma reflexão sobre uma sequência didática, heterogeneamente constituída. Por fim, serão apresentadas algumas considerações finais.

1. O ensino da produção de texto no livro didático

Desde a ditadura militar, conforme Bunzen (2005), os textos não literários têm um significativo espaço nos livros didáticos de língua portuguesa, mas não sem dificuldade. A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de

² Este artigo é resultado de estudos feitos em Língua, Discurso e Ensino, em disciplina homônima ministrada pela professora doutora Maria Inês Batista Campos, durante o primeiro semestre de 2017 na Universidade de São Paulo.

1º e 2º grau, lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) estabelecia que se deveria dar especial relevo ao ensino de língua materna como instrumento de comunicação, fornecendo recursos humanos para o pretendido desenvolvimento econômico mediante a expansão industrial. O ensino de gramática foi minimizado e os textos já não eram mais escolhidos exclusivamente por critérios literários, eram, sobretudo, escolhidos por sua presença nas práticas sociais. Textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade e humor, desse modo, tornaram-se objeto de reflexão durante esses anos.

A didática de leitura e escrita nesse período, contudo, como nas décadas anteriores, continuou a seguir o conceito de tipo de texto, que classifica os textos em narrativo, descritivo ou dissertativo, a partir de propriedades que lhes são inerentes e marcas formais. Ainda no fim dos anos 1970, foram identificados diversos problemas para o ensino nesse tratamento. Havia um consenso de que a qualidade da redação dos estudantes situava-se abaixo de níveis desejáveis, mas o mesmo não acontecia em torno de suas razões. Segundo Bunzen (2006), de um lado, acreditava-se na existência de uma privação linguística patológica desses alunos. De outro, como Lemos (1977) e Pécora (1983), defendia-se não se poder falar, simplesmente, no fracasso de técnicas objetivas de ensino de língua escrita e no colapso de um sistema linguístico imanente que tem origem no indivíduo.

Sob essa última perspectiva, dever-se-ia discutir as condições de produção de texto na escola e de seu resultado: afinal, escrevia-se na escola ou para a escola? Na compreensão de Geraldi (1986),

o ritual escolar é a forma de melhor se preparar para a vida e o exercício redacional, o caminho para aprender como se faz para se apropriar da língua escrita. Ora, de um lado nega-se à escrita seu caráter interacional, de outro, nega-se o real em dois diferentes níveis: o tempo da escola deixa de ser tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, os alunos, em sua grande maioria, convivem com adultos que raramente escrevem. Desta contradição, resulta a pergunta óbvia, para que aprender a escrever? A resposta: para ultrapassar os obstáculos construídos pela própria escola. Eis um saber circular. Aprende-se a escrever na escola para a própria escola (GERALDI, 1986, p. 24).

No fim dos anos 1980 e nos anos 1990, de acordo com Faraco (2007), linguistas acabaram por monopolizar o papel de formuladores de política para o ensino de português³. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso, aplicadas ao ensino de língua materna, promoveram uma tentativa de se vencer as práticas e concepções prescritivistas do período militar. O conceito de gênero, assim, passou a aparecer em documentos oficiais, convocado para desestabilizar práticas de ensino vistas como tradicionais, do tratamento do sentido do texto como significado literal e unívoco, modelar e não dialógico. A análise aplicada de gêneros, ao contrário de estruturas analíticas, potencialmente, seria dinâmica, importante para o desenvolvimento de uma educação cidadã.

³ Já na década de 1970, houve intervenções substanciais de linguistas nos debates sobre o ensino de português no Brasil. Mas naquele momento, pensava-se os linguistas apenas no papel de quem iria contribuir com subsídios de sua área para a pedagogia da língua materna.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram introduzidos para que se desligasse da função meramente escolar da redação, e as atividades de escrita passaram a ser denominadas produção escrita. Segundo Rojo (2008), entretanto, já nos anos 1990, preocupava-se com o fato de que o enfoque revozeava nos livros didáticos tanto a obra bakhtiniana quanto a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, afiliada ao interacionismo sociodiscursivo. Relacionava-se a metáfora vygotskiana de signo como instrumento e a teoria bakhtiniana, tecendo a metáfora de gênero como megainstrumento de comunicação e de ensino, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.

No livro didático, com efeito, encontram-se refletidas e refratadas diferentes expressões sociais – convergentes ou divergentes. Da década de 1990 e adiante, a pesquisa sobre o livro didático deve se atentar não só a forma como o discurso oficial e os discursos acadêmicos encontram-se refletidos e refratados nas coleções didáticas, como também a dimensão do livro didático enquanto mercadoria, já que se tornou o maior nicho do mercado editorial. É bastante significativo, portanto, investigar o ensino da produção de texto do gênero crítica no livro didático a partir dos conceitos de enunciado concreto (BAKHTIN, 2016), gênero do discurso (BAKHTIN, 2016), discurso alheio (VOLÓCHINOV, 2017) e heterogeneidades enunciativas (AUTHIER-REVUZ, 1990). Articulados, permitem compreender sua materialidade enquanto realidade axiologicamente saturada.

2. Por uma compreensão dialógica do livro didático de língua portuguesa

A partir da perspectiva dialógica dos estudos da linguagem, Bakhtin (2016) defende que os enunciados concretos, por oposição ao conceito de oração, cuja significação está em sua imanência, emanam de integrantes de esferas da atividade humana, refletindo condições específicas e finalidades de cada uma delas não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas também por sua construção composicional, compreendendo três fatores: (i) o horizonte espacial comum dos interlocutores; (ii) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; (iii) sua avaliação comum dessa situação.

Volóchinov (2017), por sua vez, compreende os enunciados concretos por suas duas partes: (i) a parte realizada verbalmente; (ii) a parte subentendida, que se constitui no horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes. A parte presumida compreenderia julgamentos de valores de grupos sociais e campos discursivos que organizam o enunciado para além das fronteiras do verbal. A vivência expressa e a sua objetivação exterior, cabe frisar, são criadas a partir do mesmo material, para Bakhtin e o Círculo. Portanto, não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre interior e exterior. Mais do que isso, o centro organizador e formador não se encontra dentro de um indivíduo, mas no exterior, no social.

Não haveria, portanto, uma situação extraverbal que seria causa externa do enunciado. A situação se integraria ao enunciado como parte constitutiva de sua significação, o que permite compreender marcas

enunciativas como marcas discursivas, marcas da enunciação de um sujeito como marcas de um lugar histórico-social que circulou entre discursos e que faz circular discursos. Uma esfera da atividade humana (científica, pedagógica, oficial) e suas condições sócio-históricas, dessa forma, marcam o enunciado concreto, permitindo considerar as formas como relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico – gêneros do discurso.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso seriam infinitas, uma vez que a variedade virtual da atividade humana seria inesgotável, e cada esfera comportaria um repertório de gêneros do discurso que iria se diferenciando e se ampliando à medida que a própria esfera se desenvolveria e ficaria mais complexa. O livro didático é entendido como um gênero do discurso (BUNZEN, 2005), constituído por outros gêneros intercalados que podem sofrer alterações, conforme o interesse do discurso autoral. Esse, pois, selecionaria, sistematizaria e organizaria os objetos de ensino para satisfazer anseios de determinadas esferas de produção, de avaliação e de circulação, e dessas, retiraria seus temas, sua composição e seu estilo, formando uma arquitetura de realização que permitirá distinguir estilos didáticos e formas de re(a)apresentação distintos, em um trabalho coletivo histórico, que geraria julgamentos de valor em relação aos interlocutores e ao próprio ensino de língua.

Por mais relativamente estável que seja, um enunciado e um gênero são apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta. Essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral. A expressividade do enunciado é, pois, determinada pelos enunciados alheios, às vezes imediatos, às vezes não, visões de mundo, por vezes, contraditórias, tendências sobre o mesmo tema aos quais responde. Toda época e todo meio social sempre possui tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, servindo de norma.

Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro. Nenhuma palavra é 'neutra', mas inevitavelmente 'carregada', 'ocupada', 'habitada', 'atravessada' pelos discursos nos quais 'viveu sua existência socialmente sustentada'. O que Bakhtin designa por saturação da linguagem constitui uma teoria da produção do sentido e do discurso: coloca os outros discursos não como ambiente que permite extrair halos conotativos a partir de um nó de sentido, mas como um 'centro' exterior constitutivo, aquele já dito, com o que se teve, inevitavelmente, a trama mesma do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

O enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. Desde o início, ele é elaborado em função da eventual reação-resposta, objetivo preciso de sua elaboração. Os outros não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. O discurso alheio, desse modo, não é apenas o tema de um enunciado, ele entra como seu elemento construtivo: "o 'discurso alheio' é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249).

Ainda que ao ser incorporado a outro enunciado, o discurso alheio mantenha, sob alguma forma rudimentar, sua autonomia, ele sempre é reacentuado, ao se integrar a uma outra unidade sintática, estilística e composicional. Authier-Revuz (1990), nesse sentido, não trata apenas do conjunto de formas marcadas, como as aspas e os parênteses, através das quais se altera a unicidade aparente do discurso. Aborda a heterogeneidade mostrada no discurso, dos processos de representação em um discurso, e a heterogeneidade constitutiva do discurso, dos processos reais de constituição de um discurso. As formas marcadas de heterogeneidade mostrada, para a linguista francesa, representam uma negociação com as forças centrífugas: constroem no desconhecimento da heterogeneidade constitutiva uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido.

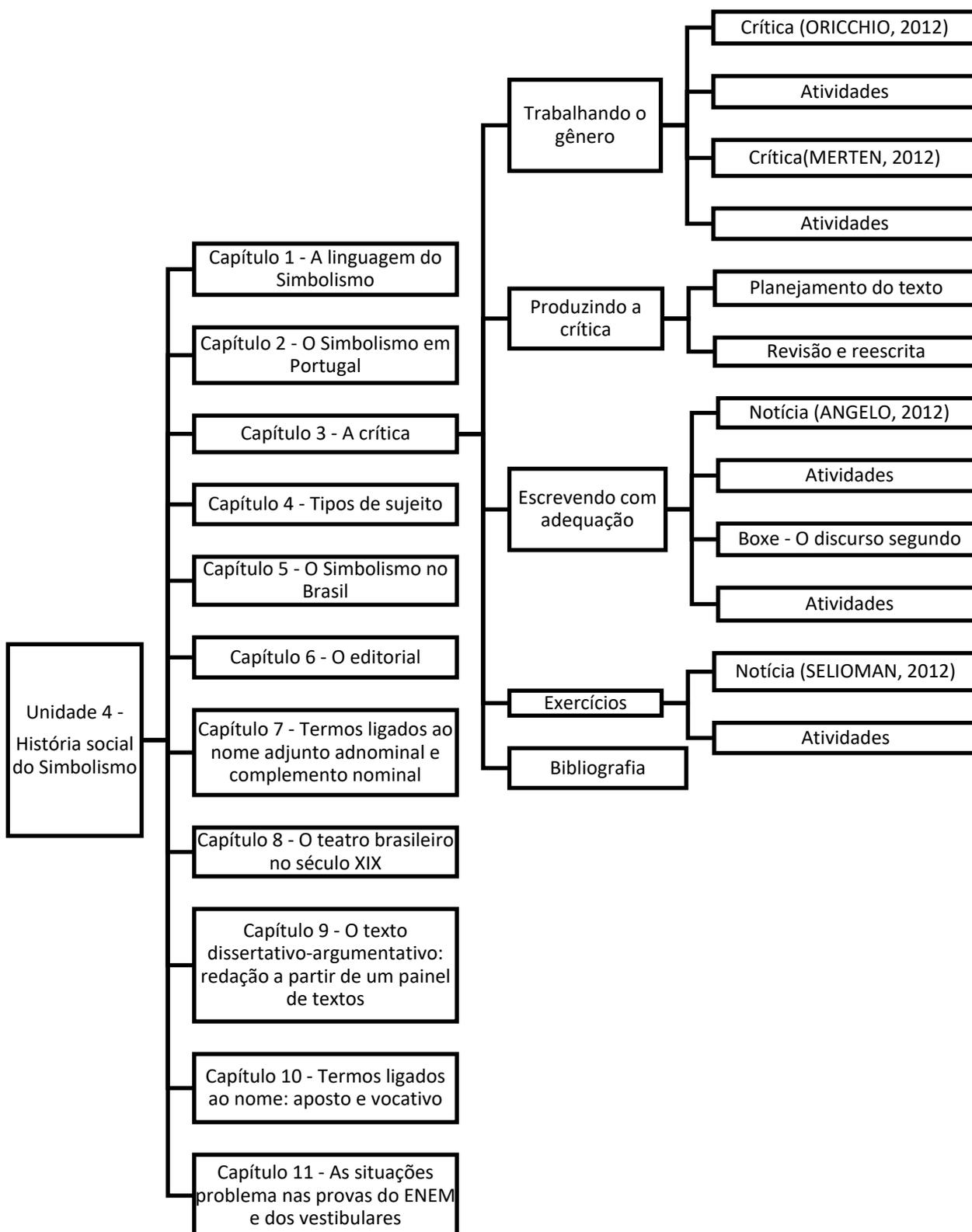
Essa representação da enunciação, enfim, é igualmente constitutiva em dois sentidos: além do “eu” que se coloca como sujeito de seu discurso, por esse ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala, as formas marcadas da heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram esse “eu” por uma especificação de identidade, dando corpo ao discurso pela forma, pelos limites que traçam, e dando forma ao sujeito enunciator, pela posição e atividade metalinguística que encenam. Levando em conta essa dupla articulação, enfim, de ordens de realidade “irreduzíveis mas articuláveis e até mesmo, necessariamente solidárias” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33), analisaremos o discurso autoral de *Português: Linguagens*.

3. “A crítica”

O volume 2 de *Português: Linguagens* (2013) está organizado em quatro unidades temáticas, sendo cada uma referente a um movimento literário dos séculos XVIII e XIX, a saber: “História social do romantismo. A poesia”; “O romantismo. A prosa”; “História social do realismo, do naturalismo e do parnasianismo”; e “História social do simbolismo”. Mesmo que se admita uma preocupação em se evitar as práticas e os currículos cristalizados pela tradição, cabe notar que a gramática e a redação estão subordinadas a um conteúdo de literatura, o que aproxima o discurso autoral de um ensino de língua materna com ênfase na leitura, na boa exposição à linguagem e na existência de uma língua homogênea e unificada.

No quadro 1, logo abaixo, apresentamos um panorama da 4ª unidade, “História social do Simbolismo”, em que está “A crítica”, capítulo escolhido para este estudo. Notamos que a ele precedem reflexões sobre a dualidade e a heterogeneidade enunciativa de um texto, quando se trata de “A linguagem do Simbolismo”. Dividido em 4 seções – “Trabalhando o gênero”, “Produzindo a crítica”, “Escrevendo com adequação” e “Exercícios”, o capítulo traz 4 textos aos alunos, 2 críticas de cinema e 2 notícias de jornal, além de um boxe sobre “O discurso segundo”, para os quais há exercícios.

Quadro 1 – A organização de “História social do Simbolismo”



Fonte: elaboração própria.

Na primeira seção, “Trabalhando o gênero”, pede-se, inicialmente, que o aluno leia uma crítica de cinema publicada em *O Estado de S. Paulo*, “Filme propõe um olhar amoroso mas não idealizado”, e que, em

seguida, responda a duas questões. Apesar de a diagramação do livro didático simular a página de um jornal, é incerto se o mesmo foi retirado da mídia impressa. Não há referência, tampouco, que indique se foi retirado de um dos *blogs* do site do jornal. A partir de uma pesquisa no site de buscas *Google*, contudo, foi possível encontrar, na seção “Notícias” do site do *Estadão*, um texto de 05/04/2012, com o mesmo título e do mesmo autor indicados pelo livro didático. Essa imprecisão se torna mais problemática na medida em que os dois exercícios que o sucedem destacam como um enunciado em um gênero discursivo, o qual apresenta, por determinação histórica, forma composicional, permite comunicar um tema em diferentes estilos, a partir de distintas apreciações de valor acerca do tema e sobre seus interlocutores.

2. A crítica tem uma estrutura relativamente livre, que varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns elementos essenciais, como a descrição da obra em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou músico, uma opinião sobre a qualidade da obra, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 334).

O segundo texto trazido na seção é um fragmento de uma crítica de cinema publicada em *O Estado de S. Paulo*, na mesma data em que foi publicada a primeira, sobre o mesmo filme, mas de outra autoria. Novamente, o contexto em que foi publicado é impreciso, e o encontramos na seção “Notícias” do *Estadão*, sob o título suprimido no livro didático “Filme ‘Xingu’ estreia nesta sexta-feira”, sem a imagem de Cao Hamburger que o livro didático incorpora. Enquanto a terceira questão trata de uma verificação de compreensão desse texto, as três seguintes propõem um esforço interpretativo a partir do elemento comparativo – o livro didático incita o aluno a apreender a finalidade do gênero, o perfil de seus interlocutores, seu suporte, seu tema, sua estrutura e sua linguagem.

Exige-se, no entanto, do aluno, a compreensão do enunciado enquanto reflexo de condições específicas e finalidades de determinada esfera da atividade humana ao mesmo tempo que se obscurece as categorias enunciativas do objeto de ensino nos textos trazidos. Não se pode, é claro, negar a existência de um projeto de mediação do professor, que pode ser mais ou menos passiva quanto à organização didático-discursiva que lhe serve como referência para seu projeto prévio de gerenciamento. Mas na própria sequência didática, em rosa, abaixo da segunda notícia, observa-se a apreciação valorativa dos autores em relação à didatização dos objetos de ensino de caráter indutivo: “Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as principais características da crítica” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 335).

A segunda seção do capítulo, “Produzindo a crítica”, é subdividida em duas partes: “Planejamento do texto” e “Revisão e reescrita”. A primeira delas orienta o aluno sobre aspectos que envolvem a produção do gênero: qual o seu objetivo, qual o perfil do público a quem se destina, em que suporte será divulgado, qual a variedade linguística mais adequada à situação. Em “Revisão e reescrita” (CEREJA; MAGALHÃES, p. 417), são sugeridos alguns critérios para que o aluno faça a avaliação do próprio texto e reescreva-o, se necessário, antes de levá-lo ao suporte final.

Pede-se que o aluno produza uma crítica de um objeto cultural qualquer, considerando o público-alvo e o suporte de seu texto – “um jornal *online*, a ser hospedado em um *blog* da classe” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 336). O aluno é orientado a procurar, antes de produzir seu texto, informações sobre o objeto cultural que será alvo de sua crítica, para que com base em dados, estimule seu leitor a consumir o objeto avaliado. Destaca-se a importância de o aluno enriquecer o conteúdo de sua crítica com imagens, com referências relativas a sua fonte, o que não foi feito, contudo, pelos próprios autores do livro didático com os textos trazidos anteriormente. Mais preocupante ainda é o fato de que se pressupõe a apropriação do gênero discursivo crítica pelo aluno, por meio dos exercícios em “Trabalhando o gênero”. Apesar disso, a proposta do discurso autoral não deixa de ser interessante – o aluno deve escrever para, de fato, publicar em um *blog* da classe, em uma situação real de produção e de recepção, não para o professor que assume o papel de leitor e juiz exclusivo do aluno.

Na terceira seção, “Escrevendo com adequação”, os autores oferecem ao aluno uma notícia publicada na *Folha de S. Paulo* em 29/03/2012, “Conferência da ONU deve ter metas para a sustentabilidade”. Não há pistas, outra vez, se ela teria sido publicada em um jornal impresso ou se teria sido veiculada pelo site do jornal, mas encontramos na seção “Ciência” do site da *Folha de S. Paulo* uma notícia com o mesmo título, da mesma data, de mesma autoria. Duas questões seguem esse texto: a primeira é um exercício de verificação de leitura e a segunda propõe uma reflexão sobre a parcialidade dos jornais. Essa requer que o aluno se atente às marcas no texto que indiciam a posição de seu autor sobre o assunto tratado, trazendo trechos da notícia, seguidos de possíveis interpretações para eles.

2. Apesar de os jornais se dizerem imparciais, isto é, isentos de opinião, é comum jornalistas e repórteres deixarem nos textos marcas de sua posição sobre o assunto tratado. Leia os trechos a seguir e os comentários feitos a respeito deles. Depois indique os itens em que os comentários são procedentes.

X a) “Pelo menos um consenso já existe”/ O jornalista faz uma crítica à dificuldade dos membros de cúpula da conferência para chegar a questões consensuais.

X b) “A ideia tem sido discutida desde o começo das negociações do texto da conferência”/ O jornalista persiste na crítica, mostrando quanto tempo é gasto inutilmente nessas discussões.

X c) “Os dissensos não param por aí”/ O jornalista sugere que o desentendimento entre os membros da cúpula é grande.

d) “vários países reclamaram”/ O jornalista critica a má vontade dos países para participar da conferência.

X e) “E ninguém falou ainda sobre dinheiro, palavra maldita”/ O jornalista qualifica dinheiro com um adjetivo incomum para demonstrar a resistência dos países europeus em discutir o apoio financeiro (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 337-338).

Essas possíveis interpretações incitam o aluno a rejeitar a leitura como simples processo de decodificação – as formas linguísticas sempre se apresentam no contexto de enunciações precisas, o que implica um contexto ideológico preciso. Induzem-no a ampliar o que compreende como gênero crítica – não se trata apenas de descrever e julgar um objeto cultural, estimulando ou desaconselhando o público-alvo a

consumi-lo, mas de imprimir determinado ponto de vista, mesmo quando se simula objetividade. O boxe “O discurso segundo”, que segue esse exercício, e as questões 3 e 4, ainda, chamam sua atenção para o fato de que o discurso citado, comumente associado ao distanciamento do enunciador, é atualizado no enunciado, que o ressignifica, o que é, por vezes, indicado por uma modalização.

Por fim, na seção “Exercícios”, os autores dão ao aluno um fragmento de uma notícia publicada em 29/03/2012 no site da *Folha de S. Paulo*: “Governo trabalhará para mudar a Lei Seca, diz ministro da Justiça”. Apesar de, desta vez, ser fornecido um *link* para o acesso direto a ela, o contexto de sua realização – intra e intertextual –, é perdido no livro didático. As cinco questões que seguem o texto verificam se o aluno compreendeu as diferenças entre discurso direto, discurso indireto e discurso segundo – apresentadas pelo boxe “O discurso segundo” anteriormente –, não só no que diz respeito à forma, mas também no que diz respeito ao efeito de sentido que produzem. No segundo exercício, propõe-se ao aluno uma reflexão sobre o uso de aspas e parênteses, questão estudada pela linguista Authier-Revuz (1990), mas não apresentada no livro didático.

Em “A crítica”, portanto, apesar de se fazer um certo esforço para associar o uso da linguagem no gênero crítica a um contexto de produção, tal como prescrevem documentos oficiais como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, a apreensão didática do discurso alheio priva seu interlocutor de compreender a enunciação do outro em seu contexto histórico real de circulação, em sua heterogeneidade mostrada. Além disso, se por um lado, a seleção de duas críticas e duas notícias no capítulo satisfaz o que é oficialmente reconhecido como forma de conhecimento sobre linguagem pelo ENEM e pelos vestibulares mais prestigiados do país, por outro, na heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990), coloca-se o gênero em questão como um gênero exclusivamente jornalístico – que também aparece em “Produzindo a crítica”, na forma composicional que se sugere ao aluno.

O livro didático e seus objetos de ensino devem ser compreendidos na irredutibilidade articulável e necessariamente solidária entre a heterogeneidade mostrada no discurso e a heterogeneidade constitutiva do discurso, porque são construídos por uma rede de enunciados concretos, e não outros, os re(a)presentando com a finalidade de ensinar – em que reside uma responsabilidade. *Português: Linguagens* volta-se para essa responsabilidade através dos temas que emergem de sua seleção textual. Contudo, a interlocução na (re)apresentação desses textos, na forma como foram organizados e articulados, dirige-se unicamente não só ao aluno “jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 3), mas ao jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, pode, tem condições materiais para, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar.

Considerações finais

Estendendo-se a ideia de subentendido, necessário à constituição do sentido de um enunciado concreto, para o processo de constituição do sentido de um dado gênero, como Corrêa (2010, p. 636), entendemos que a condução indutiva do ensino de produção do gênero crítica em *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), volume 2, que oculta do aluno a realização do gênero na atividade humana, corresponde a uma expectativa interlocutiva não inclusiva – apenas um tipo de aluno ideal é levado a se apropriar do gênero nesse projeto didático.

Nesta breve análise de uma das unidades do volume 2 de *Português: Linguagens*, sustenta-se que a prática, com reflexão teórica, é outra (CORRÊA, 2013, p. 481). É necessário, pois, durante a elaboração de um livro didático, pensar não só nos objetos de estudo que farão parte do gênero do discurso, deve-se atentar também à re(a)apresentação do discurso alheio que, na heterogeneidade mostrada do discurso autoral, da unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes e da unidade das condições reais de vida, gera julgamentos de valor – o fato de os interlocutores pertencerem ao mesmo período de tempo, mas não pertencerem a um mesmo grupo social, nesse caso.

Mesmo que se admita, enfim, que a institucionalização da crítica em *Português: Linguagens* advém, exclusivamente, da estabilidade do objeto de ensino proposto na qualidade de currículo formal, essa estabilidade não se confunde com a abordagem a ser dada no trabalho feito com seu ensino e produção. A reflexão teórica e, sobretudo, o alcance relativo de seu poder de explicação pode movê-la de seu lugar de objetivo final das aulas para parte integrante da vida do aluno (CORRÊA, 2013, p. 508).

Como citar este capítulo:

MITSUNARI, Nathalia Akemi Sato. Heterogeneidade enunciativa e produção de texto do gênero crítica em *Português: Linguagens*. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 295-308. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Anexos

Anexo I – Sumário de Português Linguagens

Sumário

UNIDADE 1 HISTÓRIA SOCIAL DO ROMANTISMO. A POESIA 30

CAPÍTULO 1 - A linguagem do Romantismo 14

CAPÍTULO 2 - O cantar e o anúncio publicitário 18

CAPÍTULO 3 - O substantivo 27

CAPÍTULO 4 - O Romantismo em Portugal 36

CAPÍTULO 5 - O adjetivo 43

CAPÍTULO 6 - O Romantismo no Brasil: primeira geração 52

UNIDADE 2 O ROMANTISMO. A PROSA 116

CAPÍTULO 1 - O romance romântico e a identidade nacional. O romance indiano... 118

CAPÍTULO 2 - O verbo 114

UNIDADE 3 HISTÓRIA SOCIAL DO REALISMO, DO NATURALISMO E DO PARASIANISMO 218

CAPÍTULO 1 - A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parasianismo 218

UNIDADE 4 HISTÓRIA SOCIAL DO SIMBOLISMO 330

CAPÍTULO 1 - A linguagem do Simbolismo 333

CAPÍTULO 2 - O Simbolismo em Portugal 330

CAPÍTULO 3 - A crítica 333

CAPÍTULO 4 - Tipos de sujeito 340

CAPÍTULO 5 - O Simbolismo no Brasil 352

CAPÍTULO 6 - O editorial 359

CAPÍTULO 7 - Termos ligados ao nome: adjunto adnominal e complemento nominal 364

CAPÍTULO 8 - O teatro brasileiro no século XIX 371

CAPÍTULO 9 - O texto dissertativo-argumentativo: redação a partir de um painel de textos 376

CAPÍTULO 10 - Termos ligados ao nome: adjetivo e vocativo 381

CAPÍTULO 11 - As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares 387

EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR 394

BIBLIOGRAFIA 398

ÍNDICE REMISSIVO 399

Anexo II – “A crítica”

PRODUÇÃO DE TEXTO

CAPÍTULO 3
A crítica
TRABALHANDO O GÊNERO

Leia esta crítica:

Filme propõe um olhar amoroso mas não idealizado

LUIZ ZANINI ORICHIO

Cão Hamburger pensou a saga da criação do Parque Nacional do Xingú dá a ideia de uma aventura. Qualidade do roteiro e do roteiro de produção. Nos discursos verbais, costumam ser palavras usadas.

O aspecto humano que os irmãos, no caso, a sobrevivência dos índios no interior de um território que se encontra a fechar-lhes o cerco. Sua missão era basicamente humanista, no que uma qualidade tem de mais nobre: respeitar e preservar culturas alheias. Mesmo que seja a força numa das cenas, uma família é arrebatada da sua terra, sob ameaça de arma, e embarcada num rio Xingú. Se permanecerem onde quer, serão eliminados.

333

PRODUZINDO A CRÍTICA

Faça a crítica de um objeto cultural, um livro, um CD, um show musical, uma peça de teatro ou cartaz na sua cidade, uma novela de TV, um programa humorístico de variedades da TV, um jogo cartaz na CD-ROM, uma exposição de arte, um vestuário diferente do convencional.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Sua crítica será publicada em um jornal on-line, a ser hospedado em um blog de classe. Considere esse suporte, pense no público para o qual escreve.
- Antes de produzir seu texto, procure conhecer bem o objeto cultural que será objeto de sua crítica: assista à peça, ao filme, ao show, ao programa ou a novela de TV, leia o livro, ouça o CD, jogue o jogo no computador, visite a exposição, vá ao teatro, etc.
- Anote os dados técnicos do objeto cultural: título, autor(ia), diretor(a), atores e outros dados que julgar importantes.
- Faça algumas notas anotações que possam ajudar na descrição do objeto cultural. Por exemplo, caso se trate de livro, anote trechos interessantes, pensando na possibilidade de citá-los na crítica. Caso seja um filme, observe a atuação de um ou outro ator e estenda sua crítica a esse aspecto. As vezes, um filme mediocre é salvo por uma atuação excepcional de determinado ator.
- Com base nos dados coletados e sem perder de vista o público-alvo, escreva uma crítica que estimule seu leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado.
- Procure usar a linguagem de seu texto ao sugerir, ao partir das interlocuções e à situação.
- Agrege ao texto imagens (fotografias, ilustrações, reproduções) que o enriqueçam e estabeleçam com legibilidade e com referências relativas a autoria e/ou fonte (de onde foram extraídas).

REVISÃO E REESCRITA

Antes de finalizar sua crítica e passá-la para o suporte final, releia-a, observando:

- se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural analisado;
- se destaca os pontos positivos e negativos do objeto cultural analisado;
- se estimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado;
- se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo;
- se a linguagem empregada está adequada ao gênero, ao veículo e ao público em vista;
- se as imagens estão identificadas e acompanhadas por legendas;
- se as imagens contribuem para enriquecer o conteúdo da crítica.

Faça as alterações necessárias e publique sua crítica no jornal on-line da classe.

336

ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO

O DISCURSO CITADO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

Leia este texto jornalístico:

Conferência da ONU deve ter metas para sustentabilidade

GLAUCO ANGELO
GERALISTA

Por ocasião de um encontro realizado em Nova York, o secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, afirmou que a conferência sobre desenvolvimento sustentável deve ter metas claras para ser bem-sucedida.

... (transcrição do texto jornalístico) ...

337

PRODUZINDO A CRÍTICA

Faça a crítica de um objeto cultural, um livro, um CD, um show musical, uma peça de teatro ou cartaz na sua cidade, uma novela de TV, um programa humorístico de variedades da TV, um jogo cartaz na CD-ROM, uma exposição de arte, um vestuário diferente do convencional.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Sua crítica será publicada em um jornal on-line, a ser hospedado em um blog de classe. Considere esse suporte, pense no público para o qual escreve.
- Antes de produzir seu texto, procure conhecer bem o objeto cultural que será objeto de sua crítica: assista à peça, ao filme, ao show, ao programa ou a novela de TV, leia o livro, ouça o CD, jogue o jogo no computador, visite a exposição, vá ao teatro, etc.
- Anote os dados técnicos do objeto cultural: título, autor(ia), diretor(a), atores e outros dados que julgar importantes.
- Faça algumas notas anotações que possam ajudar na descrição do objeto cultural. Por exemplo, caso se trate de livro, anote trechos interessantes, pensando na possibilidade de citá-los na crítica. Caso seja um filme, observe a atuação de um ou outro ator e estenda sua crítica a esse aspecto. As vezes, um filme mediocre é salvo por uma atuação excepcional de determinado ator.
- Com base nos dados coletados e sem perder de vista o público-alvo, escreva uma crítica que estimule seu leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado.
- Procure usar a linguagem de seu texto ao sugerir, ao partir das interlocuções e à situação.
- Agrege ao texto imagens (fotografias, ilustrações, reproduções) que o enriqueçam e estabeleçam com legibilidade e com referências relativas a autoria e/ou fonte (de onde foram extraídas).

REVISÃO E REESCRITA

Antes de finalizar sua crítica e passá-la para o suporte final, releia-a, observando:

- se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural analisado;
- se destaca os pontos positivos e negativos do objeto cultural analisado;
- se estimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado;
- se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo;
- se a linguagem empregada está adequada ao gênero, ao veículo e ao público em vista;
- se as imagens estão identificadas e acompanhadas por legendas;
- se as imagens contribuem para enriquecer o conteúdo da crítica.

Faça as alterações necessárias e publique sua crítica no jornal on-line da classe.

336

ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO

O DISCURSO CITADO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

Leia este texto jornalístico:

Conferência da ONU deve ter metas para sustentabilidade

GLAUCO ANGELO
GERALISTA

Por ocasião de um encontro realizado em Nova York, o secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, afirmou que a conferência sobre desenvolvimento sustentável deve ter metas claras para ser bem-sucedida.

... (transcrição do texto jornalístico) ...

337

PRODUZINDO A CRÍTICA

Faça a crítica de um objeto cultural, um livro, um CD, um show musical, uma peça de teatro ou cartaz na sua cidade, uma novela de TV, um programa humorístico de variedades da TV, um jogo cartaz na CD-ROM, uma exposição de arte, um vestuário diferente do convencional.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Sua crítica será publicada em um jornal on-line, a ser hospedado em um blog de classe. Considere esse suporte, pense no público para o qual escreve.
- Antes de produzir seu texto, procure conhecer bem o objeto cultural que será objeto de sua crítica: assista à peça, ao filme, ao show, ao programa ou a novela de TV, leia o livro, ouça o CD, jogue o jogo no computador, visite a exposição, vá ao teatro, etc.
- Anote os dados técnicos do objeto cultural: título, autor(ia), diretor(a), atores e outros dados que julgar importantes.
- Faça algumas notas anotações que possam ajudar na descrição do objeto cultural. Por exemplo, caso se trate de livro, anote trechos interessantes, pensando na possibilidade de citá-los na crítica. Caso seja um filme, observe a atuação de um ou outro ator e estenda sua crítica a esse aspecto. As vezes, um filme mediocre é salvo por uma atuação excepcional de determinado ator.
- Com base nos dados coletados e sem perder de vista o público-alvo, escreva uma crítica que estimule seu leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado.
- Procure usar a linguagem de seu texto ao sugerir, ao partir das interlocuções e à situação.
- Agrege ao texto imagens (fotografias, ilustrações, reproduções) que o enriqueçam e estabeleçam com legibilidade e com referências relativas a autoria e/ou fonte (de onde foram extraídas).

REVISÃO E REESCRITA

Antes de finalizar sua crítica e passá-la para o suporte final, releia-a, observando:

- se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural analisado;
- se destaca os pontos positivos e negativos do objeto cultural analisado;
- se estimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado;
- se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo;
- se a linguagem empregada está adequada ao gênero, ao veículo e ao público em vista;
- se as imagens estão identificadas e acompanhadas por legendas;
- se as imagens contribuem para enriquecer o conteúdo da crítica.

Faça as alterações necessárias e publique sua crítica no jornal on-line da classe.

336

ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO

O DISCURSO CITADO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

Leia este texto jornalístico:

Conferência da ONU deve ter metas para sustentabilidade

GLAUCO ANGELO
GERALISTA

Por ocasião de um encontro realizado em Nova York, o secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, afirmou que a conferência sobre desenvolvimento sustentável deve ter metas claras para ser bem-sucedida.

... (transcrição do texto jornalístico) ...

337

ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO

O DISCURSO CITADO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

Leia este texto jornalístico:

Conferência da ONU deve ter metas para sustentabilidade

GLAUCO ANGELO
GERALISTA

Por ocasião de um encontro realizado em Nova York, o secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, afirmou que a conferência sobre desenvolvimento sustentável deve ter metas claras para ser bem-sucedida.

... (transcrição do texto jornalístico) ...

337

EXERCÍCIOS

1. Leia a seguinte notícia relativa à Lei Seca.

Governo trabalhará para mudar a Lei Seca, diz ministro da Justiça

FELIPE BELLEGUARD
GERALISTA

O ministro João Eduardo Cardoso (Justiça) afirmou nesta quinta-feira que o governo deverá buscar "aparelhagem" para a mudança da Lei Seca que já foi aprovada a princípio de monarcas que bebem e dirigem, mesmo quando houver a recusa de fazer o teste de bafômetro.

338

EXERCÍCIOS

1. No texto foram empregados diferentes tipos de discurso citado. Identifique-os e indique em que contexto foram empregados.

2. No 1º parágrafo, há uma citação indireta. Identifique-a e indique em que contexto foi empregada.

3. Observe a fala do ministro no 2º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

4. Observe a citação indireta no 3º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

5. Observe a citação indireta no 4º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

6. Observe a citação indireta no 5º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

7. Observe a citação indireta no 6º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

8. Observe a citação indireta no 7º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

9. Observe a citação indireta no 8º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

10. Observe a citação indireta no 9º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

339

EXERCÍCIOS

1. No texto foram empregados diferentes tipos de discurso citado. Identifique-os e indique em que contexto foram empregados.

2. No 1º parágrafo, há uma citação indireta. Identifique-a e indique em que contexto foi empregada.

3. Observe a fala do ministro no 2º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

4. Observe a citação indireta no 3º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

5. Observe a citação indireta no 4º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

6. Observe a citação indireta no 5º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

7. Observe a citação indireta no 6º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

8. Observe a citação indireta no 7º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

9. Observe a citação indireta no 8º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

10. Observe a citação indireta no 9º parágrafo. De que modo ela é apresentada? Que efeito resulta disso?

339

A projeção e a captação da empatia, da dispatia e do antagonismo: em busca de uma perspectiva centrada na linguagem

Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO¹

Resumo: O objetivo deste capítulo é discutir a dinâmica de projeção e de captação de empatia, dispatia e antagonismo considerando sua manifestação em termos tanto de processos de construção textual, explanados pela perspectiva textual-interativa, quanto de operações de perspectivação conceptual, assumidas no âmbito da Linguística Cognitiva. Para tal, partimos, essencialmente, da discussão de Cameron (2013) sobre o binômio empathy/dyspathy, propondo subdividir este último em dispatia e antagonismo; posteriormente, sistematizamos, a partir de um diálogo com outros trabalhos (FILLIETAZ, 2018; CAMERON & WEATHERBED, 2014; GONÇALVES-SEGUNDO & RIBEIRO, 2016), gestos não só de empatia, como também de dispatia e antagonismo; por fim, analisamos uma entrevista televisiva para discutir como se processa a dinâmica de projeção e captação empática, dispática e antagônica considerando os interactantes com possibilidade de participação imediata recíproca (entrevistadores e entrevistada) e a audiência visada, cuja possibilidade de interação imediata e recíproca é limitada pelas coerções da mídia e do suporte.

Palavras-chave: Empatia; Dispatia; Antagonismo; Perspectivação Conceptual; Perspectiva Textual-Interativa.

Introdução²

O estudo de processos empáticos e antagônicos tem se intensificado nas últimas décadas tanto por conta dos avanços das Neurociências e das Ciências Cognitivas, quanto por conta da emergência de novas configurações sociopolíticas e sociocomunicativas, que têm proporcionado modos diferentes de articulação entre grupos no espaço público, *online* ou *offline*, muitas vezes enfatizando enviesamentos e polarizações com a consequente espetacularização midiática de estratégias multimodais de construção de empatia, de dispatia e de antagonismo; outras vezes fomentando espaços de consolidação de identidades alternativas, de coconstrução de projetos políticos e culturais comuns e de ativismo.

Nosso objetivo, neste capítulo, é discutir de que formas nos valemos da linguagem – tanto em termos de operações de perspectivação conceptual, quanto em termos de processos de construção do texto oral – para captar ou projetar empatia, dispatia e antagonismo em práticas midiáticas, considerando não só os interactantes com plena possibilidade de interação recíproca imediata, como também a audiência visada, cuja possibilidade de interação é, em maior ou menor grau, cerceada pelas coerções da tecnologia, da mídia e/ou da plataforma. Para alcançar esse objetivo, analisaremos o segmento final da entrevista que a apresentadora e escritora Andressa Urach concede ao Jornal do Meio-Dia, da Rede Record, no dia 25 de setembro de 2015, para falar do lançamento de seu livro *Morri para viver*. Neste excerto, o tópico discursivo encontra-se centrado no período da vida da entrevistada em que trabalhara como profissional do sexo.

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. E-mail: paulosegundo@usp.br.

² Agradeço à pós-graduanda Winola Weiss por todos os comentários realizados em uma versão prévia deste capítulo.

O capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira seção, realizaremos um debate acerca das noções de empatia, de dispatia e de antagonismo, a partir das propostas de Cameron (2011, 2013), Coplan (2011), Preston & de Waal (2002) e Gonçalves-Segundo & Ribeiro (2016); na segunda seção, analisaremos a dinâmica de construção da empatia, da dispatia e do antagonismo na referida entrevista, levando em conta as variáveis já mencionadas (operações de perspectivação conceptual e processos de construção do texto oral, por um lado, e modalidade de participação na entrevista, por outro); e, por fim, teceremos nossas considerações finais, consolidando as correlações encontradas na análise.

1. Sobre empatia, dispatia e antagonismo

O fato de diversos campos do saber tomarem a empatia – e, em menor escala, o antagonismo – como objetos de investigação obriga o pesquisador a restringir seu olhar, buscando dialogar com as perspectivas que estejam mais afinadas com os seus propósitos. Como nosso interesse se encontra vinculado fundamentalmente às formas por meio das quais a linguagem pode gerar efeitos empáticos ou antagônicos – e não à ocorrência real desse processo em termos de processamento neurocognitivo –, balizaremos nossas discussões nos trabalhos de Cameron (2011, 2013), de Fillietaz (2018) e de Gonçalves-Segundo & Ribeiro (2016), ainda que iniciemos o debate a partir de dois trabalhos de extrema relevância sobre o tema no âmbito das Ciências Cognitivas e das Neurociências – Preston & de Waal (2002) e Coplan (2011).

Em um artigo de revisão de literatura sobre a temática, Preston & de Waal (2002, p. 04, tradução nossa, itálico dos autores) propõem uma definição abrangente que, de alguma forma, parece captar as diversas nuances pelas quais a noção de empatia vinha sendo definida e trabalhada, em inúmeros paradigmas, e que nos parece útil para pensarmos em um enquadramento teórico-metodológico centrado – ainda que não restrito – na linguagem: trata-se de *“qualquer processo por meio do qual a atenção dispensada a um objeto gera no sujeito um estado que é mais aplicável ao estado ou à situação do objeto do que ao estado ou à situação anterior do próprio sujeito”*³.

Coplan (2011, p. 04, tradução nossa)⁴ trata da empatia como um fenômeno complexo, discutindo várias propostas e definições, desde aquelas que se centram em aspectos emocionais e afetivos, concebendo como empático “sentir o que o outro sente”, “importar-se com o outro” ou ainda “estar emocionalmente afetado pelas emoções e experiências do outro, embora não necessariamente vivenciando as mesmas emoções”, até as que envolvem processos projetivos e inferenciais, considerando empático “imaginar-se na

³ No original: *“any process where the attended perception of the object’s state generates a state in the subject that is more applicable to the object’s state or situation than to the subject’s own prior state or situation”*.

⁴ No original: *“feeling what someone else feels”; “caring about someone else”; “being emotionally affected by someone else’s emotions and experiences, though not necessarily experiencing the same emotions”; “imagining oneself in another’s situation”; “imagining being another in that other’s situation”; “making inferences about another’s mental states”*.

situação do outro”, “imaginar ser o outro na situação deste outro” ou “fazer inferências sobre os estados mentais do outro”.

Todas essas possibilidades de conceituação e, por conseguinte, de perspectivas de trabalho sobre o assunto são relevantes quando pensamos em uma abordagem centrada na linguagem, que considera, por um lado, a perspectivação conceptual⁵ – e, portanto, a relação entre língua e cognição na (re)construção de sentido ancorada na experiência (GEERAERTS, 2010) – e, por outro, a ancoragem sociodiscursiva das interações, nas quais fatores sociais e históricos atuam constringendo formas de representar, agir e ser (FAIRCLOUGH, 2003) e fatores interacionais e tecnológicos (no âmbito dos quais se situam os suportes) atuam cerceando os processos de construção textual.

Nesse sentido, instanciações linguísticas – e de outras modalidades – que gerem conceptualizações de colocar-se na situação do outro, de antecipar seus posicionamentos, de simular conhecer seus estados mentais, de construção de proximidade e de envolvimento, de compartilhamento de reações afetivas (GONÇALVES-SEGUNDO & RIBEIRO, 2016) consistem em estratégias discursivas importantes para captar empatia ou para projetar empatia diante do outro com o qual interagimos reciprocamente ou diante de uma audiência visada com a qual não podemos interagir com reciprocidade. Tais recursos, no entanto, não são enunciáveis livremente, na medida em que sofrem coerções discursivas, genéricas e identitárias próprias de cada época, de cada esfera de atividade humana (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]) e de cada instituição, considerando seus regimes deontológicos, ou seja, aquilo que é visto como obrigatório, preferível, permitido ou interdito (GONÇALVES-SEGUNDO, 2011) em uma dada prática.

É na esteira dessa articulação entre o que é cognitivamente plausível e aquilo que é instanciável pela linguagem em interações face a face que Cameron (2011, 2013) propõe seu modelo multidisciplinar de análise do binômio *empathy/dyspathy*⁶, que busca congrega aportes linguísticos, cognitivos, interacionais, sociológicos e antropológicos. Nessa perspectiva, o antagonismo/a dispatia (*dyspathy*) é entendido/a como complementar à empatia, representando os variados processos que promovem a inibição da empatia, e a construção tanto da empatia quanto do antagonismo é concebida como dinâmica, sócio-historicamente situada, constitutivamente valorada, dialógica e desenvolvida com base em um imaginário sobre o outro. Iremos nos deter em cada um desses pontos na sequência.

⁵ Gonçalves-Segundo (2017, p. 74) define perspectivação conceptual (*construal*) como a “estruturação semântica da experiência materializada no enunciado”. Hart (2014), a partir de uma releitura de Croft & Cruse (2004), propõe um conjunto de operações de perspectivação conceptual relevantes para o estudo do texto e do discurso: esquematização, categorização, metaforização, foco, granularidade, quadro de visualização, ponto de vista e dêixis. A importância de tal conceito para os estudos do texto e do discurso está associada ao fato de que diferentes perspectivações conceptuais incitam diferentes modos de reconstrução do sentido; logo, trata-se de categoria relevante para refletirmos sobre coerções interacionais, genéricas, identitárias e ideológicas e analisar suas manifestações.

⁶ Em Cameron (2011, 2013, dentre outros), os termos utilizados são *empathy* e *dyspathy*. Pelosi, Feltes & Ferreira (2012) traduziram *dyspathy* como *antagonismo*. Conforme discutiremos na sequência, é importante para nós diferenciarmos *dispatia* de *antagonismo*, ainda que ambos os processos pareçam estar incluídos na categoria *dyspathy* de Cameron.

Em primeiro lugar, consideramos fundamental compreender que há distintos modos de inibição da empatia, pensados em termos de um *continuum*, diferentemente do que Cameron (2013) aparenta fazer. Por um lado, podemos estar diante de textos em que temos marcas de que os interactantes aparentemente não conseguem ou mesmo não projetam estar no lugar do outro, não constroem aproximação aos estados mentais e crenças desse outro, ou mesmo não manifestam reações afetivas esperadas diante de uma dada representação. Por outro lado, também observamos textos em que há perspectivas conceptuais de rejeição do outro, o que passa pela desvalorização ou mesmo pelo rechaço dos valores, das crenças e dos sentimentos desse outro até chegar ao ponto de desumanizá-lo. Acreditamos ser essencial estabelecer tais distinções, uma vez que elas mostram que pode não haver apenas uma inibição do processo empático, mas a ativação de um desprezo explícito, de uma ampliação da distância axiológica entre os interactantes que pode tornar a identificação, a comoção – e, infelizmente, o respeito – inalcançáveis. Ao primeiro desses processos, preferimos reservar o termo *dispatia*; ao último, *antagonismo*.

Em segundo lugar, é relevante frisarmos que, para Cameron (2013), é justamente a lacuna entre o *self* e o outro que constitui o espaço para a construção da empatia, da *dispatia* e do *antagonismo*. “A empatia diz respeito a uma pessoa conectar-se com a outra, alcançando-a através das lacunas entre o Self e o Outro para entender como ‘esse Outro’ se sente e pensa, como vive sua vida, como enxerga o mundo” (CAMERON, 2013, p. 3, tradução nossa)⁷. Por conseguinte, a alteridade, fundamentada no dialogismo e no imaginário, consiste em aspecto fundamental de seu modelo. Estamos falando de um *self* e de um outro que são, ambos, corporificados; contudo, esse outro – do ponto de vista do *self* – não deixa de ser produto de um imaginário, ou seja, de uma projeção baseada no que interpretamos desse outro a partir tanto das pistas que temos acerca de seu comportamento, quanto de nossas crenças e de nossos sentimentos diante desse outro, estruturados pelas representações – oriundas de nossas filiações discursivas – sobre a(s) identidade(s) social(is) desse outro. Inversamente, a imagem que esse próprio outro constrói de si – agora como um *self* – é também parcialmente resultante das formas pelas quais os outros o representam, a partir dos diversos imaginários que os atravessam e que “colonizam” esse outro *self*. Por conta de tudo isso, o olhar para linguagem constitui-se como fundamental para a compreensão do fenômeno – seja do ponto de vista de sua ativação neurocognitiva, seja do ponto de vista linguístico-discursivo, em que buscamos entender as construções orientadas a captar ou projetar empatia, *dispatia* ou *antagonismo*.

Em terceiro lugar, buscando deixar claras as múltiplas variáveis envolvidas nessa construção, Cameron (2013) propõe níveis de análise a serem considerados no exame de tais processos. Sintetizamos-los no quadro 2, ainda que ressalvemos e reiteremos que, para nós, o interesse são as perspectivas conceptuais instanciadas nos enunciados orientadas para a captação ou a projeção da empatia, da *dispatia* e do *antagonismo*. Nesse sentido, entendemos **captação** como o processo de incitar reconstruções de sentido

⁷ No original: “Empathy is about one person connecting with another, reaching across gaps between Self and Other to understand how ‘the Other’ feels and thinks, lives their life, and sees their world”.

orientadas a gerar, no outro, empatia, dispatia ou antagonismo diante de algum objeto-de-discurso, que pode ou não coincidir com algum dos participantes da interação; e **projeção** como o processo de ativar conceptualizações orientadas a simular para o outro – independentemente da factualidade neurocognitiva – uma disposição empática, dispática ou antagônica diante de algum objeto-de-discurso, coincidente ou não com algum interactante presente física ou virtualmente no evento discursivo.

Quadro 1 – Níveis de análise da construção da empatia, da dispatia e do antagonismo⁸

Nível	Descrição do Nível	Processos sociais, cognitivos e afetivos envolvidos
N0	<i>Condições iniciais de empatia/dispatia/antagonismo</i> Anterior à interação com o outro	Capacidade para empatia; afiliação social e identidade; experiências pessoais; crenças, atitudes.
N1	<i>Empatia/dispatia/antagonismo automáticos</i> Processo individual e instantâneo, movido por emoções	Incerteza; conhecimento do outro; enviesamento endogrupal; preconceito; senso de justiça.
N2	<i>Empatia/dispatia/antagonismo controlados</i> Processo individual consciente	Incerteza; enviesamento endogrupal; abertura à regulação de emoções; racionalização moral que se sobrepõe à intuição moral.
N3	<i>Padrões emergentes de empatia/dispatia/antagonismo</i> Derivados dos processos de nível 1 e 2	Dissonância moral; ambivalência emocional; desumanização; influência do aprendizado.
N4	<i>Dinâmica sociocultural de empatia/antagonismo</i> Processo social de longo termo	Identidade social; mitos culturais; estereótipos.

Fonte: Montado e adaptado a partir de Cameron (2013)

Por fim, no que tange à linguagem, Cameron (2013) destaca três tipos de gestos empáticos, que se concretizam linguisticamente por uma série de operações de perspectivação conceptual⁹. Trata-se dos gestos de (i) permitir a conexão; (ii) entrar na perspectiva do outro; e (iii) mudar a relação percebida de si e do outro. Fillietaz (2018), em um estudo sobre empatia e dispatia/antagonismo em audiências de instrução e julgamento, propõe um conjunto de gestos de dispatia/antagonismo, não sistematizados na obra de Cameron (2013): (i) não permitir a conexão; (ii) rejeitar a perspectiva do outro ou subtrair-lhe credibilidade; (iii) desumanizar o outro. Além disso, com base em Cameron & Weatherbed (2014), podemos também incluir nesse rol o gesto de (iv) assimilar o outro a um grupo identitário.

O quadro a seguir – que não se pretende exaustivo nem definitivo – apresenta definições sucintas de cada um desses gestos, reagrupando-os a partir da divisão que realizamos entre dispatia e antagonismo. Assumimos, de antemão, que é possível que um mesmo enunciado instancie mais de um gesto, assim como entendemos que os limites entre gestos dispáticos e antagônicos são fluidos, considerando uma multiplicidade de fatores, tais como o contexto, a prosódia, a gestualidade, o caráter contratual ou polêmico do tópico discursivo, dentre outros:

⁸ Não há espaço, neste capítulo, para uma discussão sobre os processos sociais, cognitivos e afetivos elencados na última coluna. Remetemos o leitor interessado aos textos de Cameron (2011, 2013).

⁹ Até o presente momento, não encontramos nenhum trabalho que tenha sistematizado a relação entre operações de perspectivação conceptual e os gestos empáticos em termos de padrões esperados.

Quadro 2 – Gestos de empatia, de dispatia e de antagonismo

Gestos de empatia (parafrazeados de Cameron, 2013)		
<p><u>Permitir a conexão</u></p> <p><i>Inclui construções por meio das quais o self compartilha com o outro acesso a seu passado, presente e futuro em termos de pensamentos, sentimentos e comportamentos com o fim de diminuir distâncias axiológicas.</i></p>	<p><u>Entrar na perspectiva do outro</u></p> <p><i>Envolve demonstrar reconhecimento da validade da perspectiva do outro, o que pode ser realizado pela antecipação do efeito das palavras do outro, pela mitigação, por simular estar no lugar do outro, por sintetizar o que o outro disse, dentre outras possibilidades.</i></p>	<p><u>Mudar a relação percebida entre o eu e o outro</u></p> <p><i>Abrange construções que sinalizam um estreitamento da distância axiológica entre o self e o outro, que resulta na modificação da maneira pela qual eles se representam mutuamente.</i></p>
Gestos de dispatia (adaptados de Guidugli, 2018; Cameron & Weatherbed, 2014; definição nossa)		
<p><u>Não permitir a conexão</u></p> <p><i>Inclui construções por meio das quais o self busca impedir que o outro partilhe seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, de modo a barrar processos de redução de distâncias axiológicas.</i></p>	<p><u>Reduzir a credibilidade do outro</u></p> <p><i>Abarca construções por meio das quais o self deslegitima a perspectiva do outro, por elaborá-lo como indigno de confiança, desonesto, antiético, dentre outras possibilidades.</i></p>	<p><u>Assimilar o outro ao grupo</u></p> <p><i>Abrange construções por meio das quais o outro é assimilado ao grupo ao qual o self julga que ele se filia, reduzindo suas particularidades à caracterização estereotipada do grupo.</i></p>
Gestos de antagonismo (adaptados de Guidugli, 2018; Cameron & Weatherbed, 2014; definição nossa)		
<p><u>Rejeitar a perspectiva do outro</u></p> <p><i>Envolve construções por meio das quais o self não só deslegitima a perspectiva do outro, mas também a condena a partir dos valores que constituem sua axiologia, perspectivando essa alternativa representacional como absurda.</i></p>	<p><u>Desumanizar o outro</u></p> <p><i>Abarca construções por meio das quais o self subtrai humanidade do outro, considerando-o como um objeto ou um animal e, portanto, indigno de qualquer forma de empatia, compaixão, simpatia, dentre outras possibilidades.</i></p>	<p><u>Desqualificar o outro</u></p> <p><i>Inclui construções por meio das quais o self agride verbalmente o outro, como resultado de uma avaliação negativa do comportamento do outro, considerando o distanciamento axiológico entre eles.</i></p>

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas no quadro.

Isso posto, passamos à análise.

2. A dinâmica da captação e da projeção da empatia, da dispatia e do antagonismo

Nesta seção, nosso objetivo é mostrar de que modo podemos compreender a dinâmica de captação e de projeção empática, dispática e antagônica em interações que pressupõem atores sociais com possibilidade de interação recíproca imediata e uma audiência visada com possibilidades restritas de interação, a não ser pelo envio de perguntas e comentários via canais midiáticos oficiais do programa. No caso, é importante considerarmos a presença de dois entrevistadores – Hélio Costa (HC) e Karem Fabiani (KF) – e da entrevistada Andressa Urach (AU).

A entrevista, transmitida no dia 25 de setembro de 2015, teve duração de aproximadamente 11 minutos. O segmento analisado corresponde ao intervalo 7'58"-10'03" e foca as motivações para a prostituição. Segue abaixo a transcrição realizada segundo os parâmetros do Projeto NURC (PRETI, 1999[1993]), com algumas adaptações¹⁰:

¹⁰ Reticências indicam pausas; maiúsculas representam ênfase; colchetes indicam pontos de sobreposição (o fato de eles estarem cortando o turno de algum dos interactantes ou de estarem abaixo do turno de um interactante se deve apenas a fatores de disposição na página, a fim de facilitar a fluência da leitura); barras sinalizam truncamentos.

KF: você falou no começo quando o Hélio perguntou o que te levou à prostituição você falou que você era de uma família muito pobre de uma família muito humilde... você acha que o fato de uma:: menina ser de uma família pobre de uma família humilde é justificativa para que ela se envolva/

HC: [] [pra mim isso é desculpa pra mim não é desculpa pra mim não é desculpa

KF: deixa eu perguntar Hélio Costa.. você acha que isso é motivo [HC: pra mim não é desculpa [] para mim não é desculpa] é uma justificativa para que se envolva com prostituição com drogas?

AU: [tá bom... se o senhor fosse uma mulher e o senhor tivesse um filho seu filho passando fome o que o senhor faria? deixaria seu filho passando fome?

HC: não minha mãe tinha:: estás pensando o quê?... Minha mãe tinha cinco... minha mãe tinha cinco...

AU: [é?... e o senhor passou fome?

HC: a minha mãe tinha cinco e eu tinha um pai mais velho do que ela... [AU: eh... pois é] mas ela foi trabalhar dignamente... ela foi trabalhar dignamente...

AU: [eh... eu poderia ter limpado a casa.. pois é... eu poderia ter feito uma faxina ou me prostituído... [HC: não ela foi trabalhar dignamente...] eu optei pela prostituição... eu fiz uma escolha errada...

HC: [a minha mãe... tá... mas tu escolheu errado... escolheu errado... a minha mãe tinha cinco filhos... seis... mas ela ainda cuidava de:::.... e/ela foi trabalhar... ela não caiu na/na: sem-vergonhice igual a ti...

AU: é... pois é... mas infelizmente... eh::: eu me envergonho muito... [HC: pois é... pessoa pobre vai vai pra prostituição] mas eu não posso mudar o meu passado... mas é justamente isso... tu acha que eu tô aqui por quê? [HC: ahn] tu acha que eu fiz esse livro por quê? porque eu me arrependo do meu passado... [HC: pois é] e eu estou aqui para ajudar as meninas que estão nisso...

HC: [mas não é porque é pobre

KF: pra que não façam... pra que não se submetam a isso...

AU: [eu entrei na prostituição por causa da necessidade financeira... [HC: claro mas agora não] e muitas meninas entram por isso... e muitas meninas entram por isso...

[HC: não não não não não não NÃO NÃO NÃO NÃO.... não creio... são levadas a tudo bem... mas agora procurar prostituição não acredito não acredito

KF: [agora deixa eu só fazer mais uma perguntinha que é pergunta de telespectador... Andressa... ah lá pergunta o Gilberto Amorim ele pergunta assim... ele gostaria de saber se tudo o que você fez você acha que valeu a pena? É o que você fala no livro não valeu a pena [AU: ((chorando))] porque você se arrepende de tudo se você pudesse você mudaria tudo é isso?

AU: olha... primeiro que... é uma vergonha... falar que eu fui prostituta... tá senhor Hélio? [HC: não:: não é vergonha não]... se eu tô fazendo isso é uma vergonha...tá? [HC: não não... eu não acho] é uma vergonha... eu não eu não tenho... eu não tenho ver/ eu não tenho eh::: foi uma/eu vou/ eu vou/ eu vou/ter que...

KF: eu vou eu vou só assumir aqui o: o: comando da/da da entrevista que a gente já tá finalizando...

Nos primeiros turnos do excerto, a entrevistadora KF reporta uma representação construída pela própria entrevistada, parafrazeando-a¹¹, como forma de introduzir o tópico, por meio de uma pergunta, acerca das *motivações para a prostituição*. Retomar a fala do outro, mostrando considerar o valor das perspectivas construídas, consiste em um gesto empático de **entrar na perspectiva do outro**. Estimular a discussão, por meio da pergunta, **permite a conexão** e oferece oportunidades para que se possa **mudar a relação percebida entre o self e o outro**; no caso, por se tratar de uma entrevista, tal oportunidade é especialmente voltada à audiência, cuja empatia pode ser captada pelas construções linguísticas orientadas a desfazer avaliações negativas tipicamente instanciadas no que tange à atuação da mulher na prostituição e a buscar fazer compreender tanto o que levou a entrevistada a tal prática quanto o desenrolar do processo de reconstrução identitária que culminou em outra trajetória profissional.

¹¹ Hilgert (1999[1993]) define paráfrase como um processo de reformulação textual que promove equivalência semântica. Nesse sentido, o enunciado parafrástico pode precisar, redefinir, resumir e explicar o enunciado-matriz, bem como redenominar ou exemplificar aspectos do segmento-matriz.

Tal construção, notadamente orientada à empatia, sofre resistência, contudo, da perspectivação conceptual de HC, que, por diversas vezes, tenta assaltar o turno de KF, em uma postura de **projeção de antagonismo**. Trata-se de uma disputa central no excerto e, por isso, merece detalhamento.

Por um lado, podemos depreender que a metáfora conceptual¹² CAUSAS SÃO FORÇAS (LAKOFF, 1990) – instanciada por KF em *você falou no começo quando o Hélio perguntou o que [te]_{tema} [levou]_{movimento causado} [à prostituição]_{destino} você falou que [você era de uma família muito pobre de uma família muito humilde]_{agente}* – pode incitar a conceptualização de que a prostituição não consiste em uma opção consciente do ator social, mas no resultado de uma mudança de estado – no caso, de trajetória profissional – causada por algum condicionamento social externo ao agente, ao qual ele não tem muita possibilidade de resistência. No caso, a pobreza consistiria nessa força social agentiva que provocaria com que AU passasse a se prostituir. Logo, o que vemos é uma construção que não favorece uma condenação da entrevistada, ainda que o próprio ato de perguntar sinalize a existência de uma tensão dialógica, ou seja, de um conflito representacional vigente em nossa sociedade no que se refere tanto à aceitabilidade da prostituição como uma profissão quanto à visão acerca da mulher que entra nessa trajetória. Vemos, portanto, que a instancição dessa metáfora, nesse co(n)texto, pode gerar efeitos de **captação empática** em relação à audiência, buscando fazê-la aproximar-se de AU, ao mesmo tempo em que pode sinalizar uma **projeção empática** da entrevistadora em relação à entrevistada.

Por outro lado, a repetição insistente de HC de que a pobreza *não é desculpa* instancia um posicionamento explicitamente antagônico. Em primeiro lugar, a substituição das categorias *justificativa* e *motivo*, enunciadas por KF, por *desculpa* já assinala que, para o entrevistador, a condição de pobreza não consiste em uma força social que solapa o ator de uma escolha acerca de sua trajetória profissional, implicando que se trata de um discurso que esconde a verdade –posteriormente HC revelará a suposta verdade oculta: trata-se de *sem-vergonhice*. Nesse sentido, o que ele faz é instanciar o gesto antagônico de **rejeitar a perspectiva do outro**, uma vez que, para ele, é absurdo associar a condição de pobreza a um dos motores da prostituição. Assim, HC não abre espaço nem para a defesa da correlação entre pobreza e prostituição, nem para a possibilidade de um intercâmbio efetivo de argumentos com potencial de reconsideração de posicionamentos, processo que poderia levar a um estreitamento da distância axiológica.

Essa questão da contração da abertura dialógica (Martin & White, 2005)¹³ é relevante no excerto, na medida em que HC procura, reiteradamente, assaltar o turno de KF, de forma a inviabilizar a pergunta – o

¹² Metáforas conceptuais consistem em mapeamentos (ou projeções) relativamente estáveis de conceitos entre domínios de conhecimento distintos que estruturam nosso pensamento e se manifestam, em dada cultura, de forma abrangente, por meio das diversas modalidades semióticas, como a linguagem verbal, pictórica e gestual. Em geral, tal tipo de metáfora tem metaforicidade mínima, o que significa dizer que ela não tende a ser reconhecida como metafórica pelos falantes de modo geral. Para uma discussão pormenorizada sobre metáfora em perspectiva cognitivista, consultar Lakoff & Johnson (1980), Kövecses (2010) e Vereza (2013).

¹³ A contração dialógica abrange as formas pelas quais a voz autoral (em um diálogo, algum dos participantes da interação) instancia recursos linguísticos orientados a reduzir o espaço de aceitabilidade e de ponderação de perspectivas alternativas àquelas com as quais se identifica. Para detalhes, ver Martin & White (2005), Ninin & Barbara (2013), Gonçalves-Segundo (2011).

que a leva, inclusive, a realizar um reparo conversacional para garantir a manutenção do turno (*deixa eu perguntar Hélio Costa...*) – e assalta, em diversas oportunidades, o turno de AU, na sequência da entrevista, questionando os modos pelos quais ela enquadra a sua argumentação. Voltaremos a isso posteriormente. Nesse sentido, podemos depreender, desde o início da entrevista, um movimento dispático de **não permitir a conexão**, possivelmente orientado à audiência, como uma forma de **inibir a captação da empatia**, o que pode estar atrelado, inclusive, ao conservadorismo ideológico, fruto das concepções neopentecostais radicais que atravessam as produções da RecordTV, ainda que isso tenha ficado mais explícito apenas após as eleições de 2018.

O primeiro turno de AU apresenta uma atitude responsiva de enfrentamento da perspectiva de HC, realizada por meio de perguntas construídas como retóricas, orientadas à **captação da empatia** do entrevistado: *se o senhor fosse uma mulher e o senhor tivesse um filho seu filho passando fome o que o senhor faria? deixaria seu filho passando fome?*. Como a pergunta é complexa e comporta uma série de estratégias, consideramos válido nos deter em sua formulação.

Em primeiro lugar, podemos notar uma construção que busca **captar a empatia** de HC, convidando-o a **entrar na perspectiva** da entrevistada, o que é realizado pela construção condicional que permite simular mundos contrafactuais; no caso, o de HC ser uma mulher e, mais especificamente, uma mãe. Consideramos relevante essa primeira etapa do processo de captação, na medida em que AU parece ratificar o discurso de que são as mulheres/mães que, de fato, estão dispostas a se sacrificar para o cuidado dos filhos. Na sequência, propõe – neste mesmo mundo contrafactual – a existência de um filho passando fome, estado de mundo, em geral, concebido como inaceitável e como fonte de dor e sofrimento para os pais e, na esteira do discurso por ela indiciado, especialmente para a mãe. Com essa construção, AU parece estar novamente visando **captar empatia** de HC, apelando a uma situação que provavelmente não encontraria resistência. A justificativa para a prostituição, então, seria óbvia – assumir tal trajetória profissional é aceitável ou válida diante de uma situação concebida como extrema. O regime de funcionamento desse enunciado é o da implicação de uma resposta já partilhada; por isso, ela é retórica. Contudo, HC irá rejeitar essa argumentação por meio de um exemplo pessoal, construindo dispatia e antagonismo.

O exemplo escolhido para refutar o posicionamento de AU é o de sua própria mãe, o que já consiste em um indício de dispatia. HC rejeita o convite de se projetar empaticamente na posição de AU, de forma a evitar estreitar a distância axiológica com a entrevistada, **não permitindo a conexão**. Prossegue, então, construindo via repetição um quadro de dificuldade perspectivado de forma a parecer ser mais dramático do que o de AU – *minha mãe tinha cinco [filhos]... minha mãe tinha cinco... a minha mãe tinha cinco e eu tinha um pai mais velho do que ela... mas ela foi trabalhar dignamente... ela foi trabalhar dignamente*. Ao recorrer à quantidade de filhos, HC constrói uma hierarquia de valores calcada numericamente, que atua como um

argumento *a fortiori*¹⁴ (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2002[1958]; Reboul, 2004[1998]), que pode ser expresso da seguinte forma: “se uma mãe [pobre] com cinco filhos pode trabalhar dignamente e não precisa atuar como profissional do sexo, então, uma mãe pobre com apenas um filho tem menos razão ainda para atuar como profissional do sexo”. A partir desse jogo argumentativo, HC consegue, de alguma forma, abrir espaço para que uma outra causa – a que ele parece considerar real – seja apresentada publicamente, o que fica nítido em *e/ela [a mãe de HC] foi trabalhar... ela não caiu na/na: sem-vergonhice igual a ti...*

O atributo *sem-vergonha* – que indicia a velha imagem da mulher libidinosa, vista como desviante e moralmente corrompida, na medida em que o correto, nesse discurso de ordem machista, seria resguardar-se para o casamento e para a dominação masculina – passa a ser aquele que, de fato, justifica a entrada de AU para a prostituição. Logo, para HC – e, hipoteticamente, para essa discursividade – não é a *pobreza*, uma condição social que atinge e constrange o ator social em suas possibilidades de agência, mas a *sem-vergonhice*, concebida como uma disposição corpórea e mental individual sob o controle e a possibilidade de escolha da mulher, que acaba sendo o fator decisivo em relação à entrada na trajetória profissional de prostituição, sabidamente *errada* nessa discursividade, conforme podemos observar pela instanciamento desse mesmo termo (*errado/a*) tanto por HC quanto por AU em relação à escolha da entrevistada. Trata-se, inclusive, de um dos únicos pontos de convergência entre esses dois interactantes durante a entrevista, que parecem compartilhar de um fundo ideológico comum no tocante ao valor social da prostituição.

Não obstante esse compartilhamento, o que predomina, nos turnos de HC, é uma explícita **rejeição da perspectiva do outro**, realizada pela contraposição a uma situação análoga sem nenhuma espécie de marca de mitigação que pudesse suavizar o ataque à face positiva (Brown & Levinson, 1987) de AU¹⁵. Os efeitos disso precisam ser pensados à luz das filiações discursivas da audiência: a **projeção antagônica** pode levar a uma **captação empática** em relação a AU, caso o telespectador compreenda que o entrevistador passou do limite e não soube compreender a situação de uma mãe em desespero, preferindo culpabilizá-la e atacar a sua face positiva na TV aberta; ou a **projeção antagônica** de HC pode levar a uma **captação antagônica** em relação a AU, especialmente em relação à parte da audiência que não concebe a prostituição, de forma alguma, como uma profissão possível e justificável, independentemente das motivações para tal.

Na sequência do segmento tópico selecionado, AU passa a instanciar uma série de recursos lexicais que indiciam reações afetivas relativas à sua atuação como profissional do sexo:

AU: é... pois é... mas infelizmente... eh::... eu me envergonho muito... [HC: pois é... pessoa pobre vai vai pra prostituição] mas eu não posso mudar o meu passado... mas é justamente isso... tu acha que eu tô aqui por quê? [HC: ahn] tu acha que eu fiz esse livro por quê? porque eu me arrependo do meu passado...

¹⁴ Segundo Reboul (2004[1998], p. 178-179), o argumento *a fortiori* sustenta-se em uma *dupla hierarquia*, “que consiste em estabelecer uma escala de valores entre termos, vinculando cada um deles aos de uma escala de valores já admitida”; em nosso ponto de vista, tal escala de valores é discursivamente ancorada.

¹⁵ Para Brown & Levinson (1987), a face positiva diz respeito ao nosso desejo de aceitação e aprovação social; em suma, de sermos reconhecidos. Ver Jamison (2015) para um estudo que associa a movimentação empática ao trabalho com a face.

Tais construções podem atuar como estratégias de **captação de empatia**, uma vez que indicam um processo de avaliação retroativa do passado, uma revisão de conduta que se coaduna, de perto, com os discursos aos quais nós, brasileiros, em termos genéricos, nos filiamos, dada a penetração e a prevalência da moral judaico-cristã, do patriarcado e do machismo em nossa cultura. O que queremos dizer, portanto, é que mostrar uma aproximação em direção aos valores projetados como partilhados pelo entrevistador e pela audiência consiste em um modo de estimular reações empáticas e de **mudar a relação percebida** entre ela, a entrevistada, e a audiência.

A **captação empática** realizada por AU parece ser respondida, de forma positiva, pela entrevistadora KF. As duas orações finais introduzidas por ela, completando o turno de AU, podem ser interpretadas como gestos de **entrada na perspectiva do outro**, na medida em que projetam objetivos plausíveis em termos da argumentação de AU que se coadunam com a avaliação retroativa iniciada anteriormente. Nesse sentido, a orientação rumo a **mudar a relação percebida** entre entrevistada e audiência parece se manter, ao mesmo tempo em que observamos uma espécie de aliança entre ambas as mulheres contra o entrevistador HC e seu contínuo antagonismo. O segmento a que nos referimos pode ser visualizado na sequência:

AU: e eu estou aqui para ajudar as meninas que estão nisso...

HC: [mas não é porque é pobre

KF: pra que não façam... pra que não se submetam a isso...

Um novo indício dessa aliança pode ser depreendido pelo assalto ao turno realizado por KF, encabeçado pelo marcador discursivo sequenciador *agora*, que interrompe o turno de HC, no qual repetições múltiplas do operador *não* são realizadas para efetivar uma contraposição à perspectiva de AU no que concerne às motivações financeiras da prostituição. Vejamos abaixo o excerto:

AU: [eu entrei na prostituição por causa da necessidade financeira... [HC: claro mas agora não] e muitas meninas entram por isso... e muitas meninas entram por isso...

[HC: não não não não não não NÃO NÃO NÃO NÃO.... não creio... são levadas a tudo bem... mas agora procurar prostituição não acredito não acredito

KF: [agora deixa eu só fazer mais uma perguntinha que é pergunta de telespectador...

Assaltos ao turno podem atuar tanto em termos de promoção de empatia quanto de antagonismo: no primeiro caso, eles se orientam à complementação da orientação tópica e argumentativa do outro interactante, demonstrando que há proximidade axiológica e que já se entrou de tal forma na perspectiva do outro que somos capazes de antecipar sensações, pensamentos, crenças e valores; no segundo caso, eles se orientam a rechaçar a perspectiva outra, não raro por meio de correções, sinalizando distanciamento axiológico e tentando barrar a possibilidade de conexão.

Por fim, cabe discutirmos o efeito do choro de AU durante o turno de KF, no qual a entrevistadora reporta a pergunta do telespectador. Três efeitos nos parecem decorrentes do choro e do turno de AU, enunciado entre lágrimas: a **projeção dispática** e a **captação antagônica** em relação a HC, por um lado, e a precipitação do término da entrevista, com a declaração de KF de que ela assumirá o comando da entrevista,

finalizada segundos depois, por outro. O que nos importa debater é justamente o processo de **projeção de dispatia** e de **captação de antagonismo**. Segue o excerto relevante:

AU: olha... primeiro que... é uma vergonha... falar que eu fui prostituta... tá senhor Hélio? [HC: não:: não é vergonha não]... se eu tô fazendo isso é uma vergonha...tá? [HC: não não... eu não acho] é uma vergonha... eu não eu não tenho... eu não tenho ver/ eu não tenho eh:: foi uma/eu vou/ eu vou/ eu vou/ter que...

O marcador discursivo prefaciador *olha* atua, no excerto, como um antecipador da construção de um segmento tópico conflitivo, possivelmente ameaçador às faces dos envolvidos – no caso, tanto a positiva, considerando tratar-se de temática que, em geral, envolve julgamentos negativos contra a mulher, quanto a negativa¹⁶, uma vez que é a intimidade de AU que se encontra revelada na televisão aberta. O substantivo *vergonha* marca justamente a reação afetiva autoral mediante a ameaça a essas duas faces, mas vai além disso. Ele indicia a reação de alguém que refez sua concepção sobre seu passado e reconhece os *erros* anteriores, conforme depreendemos de seu discurso, e busca advertir outras mulheres quanto às dores e aos sofrimentos da trajetória de profissional do sexo. Logo, a posição esperada – em relação a ela – não é o antagonismo; contudo, as construções linguísticas, a prosódia e os assaltos de HC sinalizam justamente essa posição de **rejeitar a perspectiva do outro**.

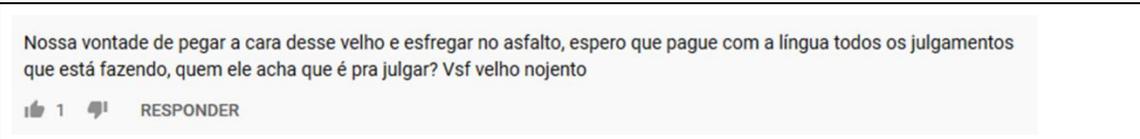
Assumir, então, chorando que é uma vergonha falar que foi prostituta, mediante constantes ataques anteriores, consiste em uma forma de enfrentamento e de demarcar uma posição de alguém que não merece esse tipo de padrão interacional. Nesse sentido, o que AU parece fazer é subtrair o direito de dizer do entrevistador, reduzindo sua autoridade ou credibilidade para posicionar-se sobre a temática e demarcando distanciamento axiológico por meio de um recurso de deferência *senhor Hélio*. A mudança para *senhor* rompe o contrato de intimidade da entrevista e assinala, justamente, um grau de formalidade para o qual a forma com que HC dialoga com ela se torna interdita. Nesse momento, é AU que parece indicar uma tentativa de **romper a conexão**.

Ela, contudo, não consegue dar prosseguimento à sua argumentação, provavelmente por conta de aspectos emocionais, e isso gera uma pista para que KF assuma o turno e inicie o processo de finalização da entrevista. Esse não conseguir prosseguir, contudo, parece-nos relevante, na medida em que a intenção de continuidade parece ser manifestada pela instanciação do advérbio *primeiro*, que marca o início de uma cadeia de enumeração. A não continuidade, portanto, marca a incapacidade de AU, naquele momento, dar prosseguimento ao seu projeto de fala, o que indiretamente indica que o ataque de HC pode ter sido excessivo; seu antagonismo, desmedido. Ainda que ele busque convergência, por meio de sobreposições pontuais – *não:: não é vergonha não* –, o espaço para a construção da empatia e para a marcação de entrada na perspectiva do outro parece ter sido perdido, o que faz com que suas intervenções soem potencialmente artificiais. Logo, é bem possível que todo esse processo, que já se inicia pelo antagonismo projetado em relação a AU desde o início da entrevista e que culmina nesse último segmento, gere um efeito de captação

¹⁶ Para Brown & Levinson (1987), a face negativa diz respeito ao nosso desejo de liberdade, de não sofrer coação nem imposição ou ainda de não ver exposta nossa intimidade.

antagônica em relação a HC, por **desumanização** (Figura 1a) ou **desqualificação** (Figuras 1b e 1c), conforme podemos observar em alguns comentários presentes na página do YouTube em que consta a gravação da entrevista completa:

Quadro 3 – Seleção de comentários sobre o vídeo

a	
b	
c	

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=CQhHUcglbE>. Acesso em 31 out. 2019.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi discutir possibilidades de trabalho com empatia, dispatia e antagonismo em termos de uma perspectiva multidisciplinar, ainda que centrada na linguagem. Nesse sentido, nosso primeiro foco foi delinear um entendimento teórico de tais processos como um *continuum* associado à distância axiológica e a modos linguísticos de demarcar essa distância, ampliá-la ou reduzi-la. Na esteira de tal discussão, sistematizamos, a partir de um diálogo com Cameron (2013), Cameron & Weatherbed (2014), Fillietaz (2018) e Gonçalves-Segundo & Ribeiro (2016), um conjunto de gestos de empatia, de dispatia e de antagonismo que constituem macroestratégias de gerenciamento dessa dinâmica. Por fim, propomos as noções de **captação** e de **projeção** de empatia/dispatia/antagonismo.

Em termos de análise, verificamos uma série de correlações entre processos de construção textual, por um lado, e operações de perspectivação conceptual, por outro, no que se refere à projeção e à captação empática, dispática ou antagônica. Dentre eles, destacamos metáforas conceptuais; processos de gestão de turno; seleção lexical e categorização; contrafactualidade; contração dialógica; linguagem afetiva. Além disso, discutimos também formas pelas quais a captação ou a projeção empática/dispática/antagônica em relação aos interactantes imediatos com possibilidade de interação recíproca podem impactar na captação da audiência, seja em termos de convergência, seja em termos de convergência ao processo instanciado pelos entrevistadores e/ou pela entrevistada. Acreditamos que mais pesquisas sejam necessárias para podermos sistematizar, generalizar e condicionar as correlações encontradas na análise do segmento tópico da entrevista selecionada.

Como citar este capítulo:

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A projeção e a captação da empatia, da dispatia e do antagonismo: em busca de uma perspectiva centrada na linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 309-322. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

O ensino de adjunção adnominal na escola: reflexões críticas

Sabrina Nascimento de ALENCAR¹

Resumo: Este artigo visa apresentar a fase inicial da pesquisa “O ensino de adjunção adnominal na escola: reflexões críticas”, pautada no estudo e na análise crítica da abordagem de adjuntos adnominais em materiais didáticos e cujo objetivo final é propor um novo material didático para ensino de adjunção na Educação Básica. A etapa que será descrita é referente ao diagnóstico feito dos materiais, o qual aponta os aspectos positivos e negativos observados tanto na definição e na explicação teórica dada pelos livros ao adjunto adnominal quanto nos exercícios cuja função é trabalhar a habilidade de domínio dessa categoria gramatical. Para isso, o desenvolvimento do artigo está dividido em três tópicos fundamentais, os quais voltam-se, respectivamente, para a descrição sintetizada dos pressupostos teóricos utilizados como base, para a metodologia de avaliação dos materiais didáticos conjuntamente às conclusões obtidas a partir de tal análise e, por fim, para as considerações gerais acerca dos materiais.

Palavras-chave: ancoragem nominal; adjunto adnominal; material didático; referência; ensino.

Introdução

A pesquisa apresentada neste artigo sob o título de “O ensino de adjunção adnominal na escola: reflexões críticas” dispõe-se a avaliar criticamente a abordagem dos adjuntos adnominais, tanto em sua conceituação teórica quanto em sua fixação prática por meio de exercícios, feita pelos materiais didáticos vigentes destinados aos últimos anos do Ensino Fundamental II e aos primeiros do Ensino Médio da Educação Básica.

Orientado por essa finalidade, o projeto foi dividido em duas etapas: a primeira é responsável por realizar um diagnóstico dos materiais, o qual é baseado no estudo e na análise qualitativa destes em relação à eficácia e ao nível de produtividade para o processo de aprendizagem dos alunos, utilizando como fundamentação teórica conceitos da área de Linguística Cognitiva com Langacker (2008), de Linguística de Texto com Koch (2014) e de ensino de língua com Travaglia (2013), com Neves (2002), com Paixão de Sousa (2012) e com Dias, Pilati e Silva (2010); a segunda, por sua vez, visa a propor um novo material didático com outros métodos de abordagem da adjunção para oferecer alternativas aos caminhos improdutivos observados nos materiais durante a primeira etapa.

Por conseguinte, o objetivo primordial desse projeto é formular novos meios de ensino da adjunção adnominal que não reiterem os pontos contraproducentes presentes nos modelos atuais verificados e que ampliem os recursos disponibilizados por esses cuja eficácia para o aprendizado tenha se mostrado promissora, a fim de promover maior aproveitamento educacional para o aluno e de aprimorar plena e satisfatoriamente seu domínio da habilidade de construir e de manipular os adjuntos adnominais inseridos na textualidade.

¹ Graduanda em Letras (Português/Russo) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tendo realizado Iniciação Científica sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. E-mail: sa10alencar@usp.br.

1. Fundamentação teórica

Antes de avaliar se a conceituação dada ao adjunto adnominal pelos materiais didáticos atuais é satisfatória e congruente, é preciso, a princípio, compreender de fato o que é essa função sintática.

1.1 Ancoragem Nominal

A adjunção adnominal está, em primeiro momento, associada ao processo de ancoragem nominal, essencial em um texto para o apontamento de um referente. Tal fenômeno ocorre a partir da construção do sintagma nominal, a qual é feita com o nome central, com o modificador, com o quantificador e com o determinante. O adjunto adnominal é a classificação sintática dada pela gramática normativa a esses três últimos elementos que acompanham o nome.

Seguindo com essa rotulação formulada pelo linguista americano Ronald W. Langacker (LANGACKER, 2008), analisemos o que representa o sintagma nominal e como o adjunto adnominal desempenha papel fundamental para sua composição, visto que as relações estabelecidas entre o nome central e os outros constituintes do sintagma diferem entre si, pois cada um implica processos e, por consequência, efeitos distintos para a ancoragem nominal.

Conforme a ordem semântico-cognitiva, o elemento primário da ancoragem é o nome central, representado tipicamente por um substantivo, o qual implica o processo de tipificação. A partir de um nome central dado, o interlocutor pode lidar com uma “vasta expansão [do nosso universo mental] trazendo certo montante de ordem para isso”² (LANGACKER, 2008, p. 266, tradução nossa). Esse montante é definido como uma categoria culturalmente sancionada obtida pelo movimento de reificação do real. Nessa etapa, portanto, cria-se um esquema, o qual constitui uma abstração do contato com várias instâncias (exemplares pertencentes a uma categoria) da realidade, o que perfila um modelo com baixa especificidade.

O segundo processo de formação do sintagma é a modificação, executada pela inserção de um modificador, o qual pode se manifestar, morfológicamente, sob a forma de adjetivos, de locuções adjetivas e de orações subordinadas adjetivas. Tal fase já agrega maior particularização ao nome, uma vez que é capaz de delimitar um subconjunto de candidatos ao recorte referencial. No entanto, isso, por si só, não consegue apontar para uma instância, dado que “os modificadores nominais designam relações não processuais”³ (LANGACKER, 2008, p. 124, tradução nossa). Com isso, a modificação ainda se limita ao esquema, embora esse já apresente maior especificidade em relação ao anterior, decorrido unicamente da tipificação.

² No original: “help us deal with this vast expanse by bringing a certain amount of order to it”.

³ No original: “that noun modifiers designate nonprocessual relationships”.

A terceira fase ocorre pela quantificação cuja concretização acontece pelo acréscimo do quantificador, sendo esse os numerais e os artigos indefinidos. Quando se tem esse elemento, há a possibilidade de o interlocutor especificar a extensão do grupo alcançado pelo referente, se é singular ou plural. Ainda que não aponte um referente terminantemente, a quantificação acarreta especificidades suficientes para designar uma instância com determinado nível de precisão, o que representa um progresso em relação aos modelos dos processos precedentes, já que, aqui, extrapola-se a condição de esquema.

Por fim, realiza-se a determinação, mediante a apresentação de um ou mais determinantes, papel que pode ser desempenhado pelos pronomes possessivos, pelos pronomes demonstrativos e pelos artigos. Somente com o determinante a ancoragem nominal atinge seu ápice, pois permite que o interlocutor reitere a identificação ou a não identificação (por meio do artigo indefinido, nesse caso), de forma precisa e definitiva, da instância à qual o enunciador quer aludir. Dessa forma, essa última fase é responsável pela identificação do referente, o que é passível de ser feito em função de quatro esferas: do contexto situacional, do contexto, do conhecimento partilhado e do conhecimento de mundo. Seja por qualquer uma delas, o enunciatário consegue reconhecer o referente como uma entidade nova, como uma entidade recuperável pelo texto, como uma entidade partilhada entre os interlocutores ou como uma entidade inferível pelo conhecimento sobre dado tópico, tendo a pista implicada pelo sintagma nominal em sua plenitude.

Ilustremos isso em um exemplo simples para observar como a ancoragem nominal é concretizada no discurso, descrevendo, em seguida, de que forma os estágios anteriormente elencados acontecem:

Meus quatro cadernos de bolinhas.

Seguindo a classificação supracitada de cada categoria dentro do sintagma nominal, podemos depreender que “meus” é o determinante representado por um pronome possessivo; “quatro” é o quantificador indicado por um numeral; “cadernos” é o substantivo como nome central; e, finalmente, “de bolinhas” é uma locução adjetiva desempenhando a função do modificador.

Percebe-se que, se excluíssemos todos os elementos exceto o nome central, o enunciado não seria capaz de apontar um referente, apenas de suscitar no enunciatário a imagem de um caderno, moldada pelo seu conhecimento prévio de mundo, sem especificidade alguma, o que configura somente um esquema. Com a adição da locução adjetiva, a categoria de cadernos se reduz a um subconjunto cujo aspecto é de bolinhas. No entanto, como o número de candidatos possíveis ao referente mantém-se amplo, o enunciatário não é capaz de ter acesso a uma instância definida. Trata-se de uma subcategoria.

Já a partir da inserção do quantificador, o termo “quatro” indica que, dentro desse subconjunto de cadernos azuis de bolinhas, o falante refere-se a apenas quatro deles. A restrição da extensão do subconjunto torna possível a instanciação, mesmo que inconclusa, pois ainda não se pode identificar o referente precisamente. Essa identificação apenas será concretizada com o determinante “meus”. Tal elemento

possibilita ao ouvinte concluir que os quatro cadernos azuis de bolinhas mencionados são aqueles pertencentes ao emissor, identificando, finalmente, o referente em função deste.

1.1 Referenciação

O segundo fenômeno que envolve o uso de adjuntos adnominais é a referenciação, definida pela linguista brasileira Ingedore Koch como:

[...] uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo a escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (KOCH, 2014, p. 33).

Diante desse conceito, evidencia-se que a referenciação é a “construção e reconstrução de objetos de discurso” (KOCH, 2014, p. 32), o que pode ser feito por meio de três principais estratégias, as quais terão ordem de escolha conforme a pretensão do enunciador ou a exigência adequada ao momento textual.

A primeira consiste na construção/ativação. É por meio dessa que um “‘objeto’ textual até então não mencionado é introduzido, ativado na memória, passando a preencher um nódulo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual” (KOCH, 2014, p. 35).

A segunda trata da reconstrução/reativação de um “objeto” textual, quando um “nódulo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial” (KOCH, 2014, p. 34). Por conseguinte, o enunciador consegue manter o objeto referido em foco no modelo de mundo textual.

A última refere-se à desfocalização/desativação, em que um “objeto é retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*)” (KOCH, 2014, p. 34). O fundamento por trás dessa estratégia é o de que, quando há a introdução de um referente, ele é posto em foco no modelo. Logo, para deslocá-lo dessa posição, mas mantê-lo disponível para uma possível retomada na memória dos interlocutores, a desfocalização é o recurso ao qual se recorre.

Todo esse processo é possibilitado pela construção e pela manipulação do sintagma nominal para as quais a participação do adjunto adnominal é fundamental. A escolha dos vocábulos que serão os responsáveis por construir o referente interfere diretamente nessa atividade, uma vez que, ao representá-lo por diferentes expressões, apresentam uma nova forma para o interlocutor reconhecê-lo, sendo essa forma pautada em perspectivas diversas atreladas ao objeto.

O exemplo a seguir é ideal para observarmos como esse processo é aplicado no discurso:

A jovem Mariana foi à aula de piano. **A filha mais nova de João e Maria** tinha talento para tocar instrumentos.

Para a introdução do referente - constituindo o que é dado como construção/ativação por Koch -, utilizou-se a expressão “a jovem Mariana”, a qual põe em foco a figura da menina e, concomitantemente, revela seu nome e a sua faixa etária. Em seguida, ao retomar o objeto a partir do sintagma “a filha mais nova

de João e Maria” - configurando o processo de reconstrução/reativação -, atribui-se novas características a este, especificando a família à qual pertence e que, dentre todos os filhos do casal, é a mais nova. Sucessivamente, somente com base na construção da expressão que retoma ou insere o referente no discurso, o leitor agrega informações sobre este, o que o proporciona uma variedade de mecanismos para reconhecê-lo e acessá-lo na memória discursiva.

2. Avaliação dos materiais didáticos

Utilizando-se dos conhecimentos teóricos expostos no tópico antecedente, foi feito o estudo dos materiais didáticos que apresentavam conteúdos relativos à adjunção adnominal, sob uma perspectiva crítica e analítica a fim de avaliar se a metodologia de ensino oferecida por esses livros tem potencial satisfatório para o aprendizado pleno e eficaz do aluno a respeito dessa função sintática.

Por isso, a priori, foram elencados cinco modelos de definição do adjunto adnominal encontrados em diferentes materiais, sendo apresentado primeiro uma definição contraproducente, da qual pouco poderia ser aproveitado para uma conceituação promissora e satisfatória, e, em seguida, os outros quatro exemplos cujo modelo, embora represente um avanço em relação ao outro, ainda não evidencia pontos imprescindíveis à contemplação plena e eficiente da função do adjunto.

Nesse artigo, exemplificaremos ambos os casos com um exemplo de cada, a iniciar pelo contraproducente:

Figura 1 – Exemplo de definição contraproducente do adjunto adnominal

■ **Adjunto adnominal.** O núcleo de alguns termos da oração — como sujeito, objeto direto, objeto indireto, etc. — pode ter seu sentido expandido por palavras (artigos, adjetivos, locuções adjetivas, pronomes, numerais) que o tornam mais preciso. Essas palavras são os **adjuntos adnominais**. Por exemplo:

É importante lembrar que os adjuntos adnominais são termos acessórios nas orações, isto é, não são fundamentais para a compreensão global da frase.

Fonte: CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. (2011, p. 121).

O anexo acima representa um modelo de definição, no mínimo, contraditória. Esse tipo de definição reitera a ideia equivocada de que os adjuntos são “acessórios” para o enunciado, visto que, caso haja sua exclusão, a “compreensão global” do enunciado não é prejudicada. Conjuntamente a isso, coloca-os como elementos que expandem e tornam mais preciso o sentido do núcleo de alguns termos. Se essa última função

é verdadeira, é incoerente taxar os adjuntos como acessórios, a menos que se conceba a vaguidade e a imprecisão como características fundamentais aos enunciados, o que é irreal.

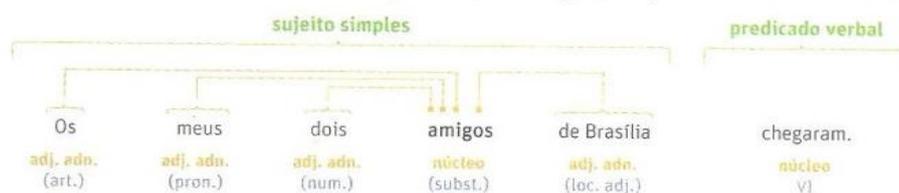
Perante a explicação prévia de todos os processos inerentes e primordiais ao desenvolvimento discursivo nos quais o adjunto adnominal atua como constituinte essencial, não é adequado tampouco coerente permitir o perpetuamento da perspectiva de que essa categoria sintática é dispensável e meramente instrumental. Caso o adjunto não esteja presente, a construção desses processos discursivos, necessariamente, é afetada, o que, por consequência, prejudica a construção do discurso em sua totalidade.

Vejamos outro modelo de conceituação:

Figura 2 – Exemplo de definição mais promissora do adjunto adnominal

Algumas palavras se associam aos **substantivos** modificando seu significado. No título do texto, *ecológico* especifica o substantivo *carro-bicicleta*, e *solar* delimita o substantivo *energia*.

Ecológico e *solar* funcionam como **adjuntos adnominais**, termos que especificam, delimitam ou determinam o significado de um substantivo. Podem ocupar o papel de adjuntos adnominais os adjetivos, as locuções adjetivas, os artigos, os pronomes e os numerais. Veja:



Os adjuntos adnominais são chamados de **termos acessórios** por não serem imprescindíveis à completude sintática das orações; porém, sua supressão compromete a produção de sentido.

Fonte: BARRETO, R. G.; BERGAMIN, C.; CLETO, M. L. et. al. (2013, p. 240).

Nesse segundo anexo, observa-se maior avanço em relação ao primeiro, pois já não há a afirmação inconsistente de que o adjunto constitui um acessório para o enunciado, tendo em vista o prejuízo que a sua supressão pode causar para a produção de sentido. No entanto, ainda que haja a menção à função de especificar, concernente à modificação, a de delimitar, no campo da quantificação, e a de determinar, papel da determinação, todos esses efeitos são tratados de forma homogênea, sem destacar que cada um desses são processos desempenhados por classes de palavras distintas. Dessa forma, as etapas que concretizam a ancoragem nominal colocam-se de maneira pouco esclarecida, apenas nas entrelinhas e como plano secundário, o que resulta na perda da noção de referente. Esse modelo de conceituação, portanto, ainda é reducionista, uma vez que considera apenas o “tipo”, como se esse prescindisse dos outros elementos do sintagma nominal.

Da mesma maneira, o papel de categoria do adjunto adnominal para a referência e para a ancoragem não é evidenciado. Logo, a atribuição mais imprescindível agregada pelo adjunto ao texto não é contemplada, seja por meio de uma perspectiva que o subestima, seja por meio de uma definição simplista, tais quais foram observadas nos trechos selecionados como exemplos, previamente expostos.

Analisados os modelos de conceituação teórica dos adjuntos adnominais, voltamo-nos à avaliação dos exercícios de fixação que deveriam trabalhar a habilidade do aluno de manipular e de construir o adjunto adnominal no discurso, de forma a efetivar com êxito os processos discursivos nos quais ele está inserido.

Com esse objetivo, os treze exercícios coletados ao todo foram agrupados em duas categorias, conforme a habilidade que suscitam: a de classificação e identificação e a de efeitos de sentido, sendo que nesse último encaixaram-se nove exercícios e no primeiro, quatro.

Nesse artigo, no entanto, avaliaremos apenas quatro deles, dos quais um pertence à primeira categoria e os últimos três, à segunda, pontuando quais os aspectos positivos e quais os negativos oferecidos por eles para que o aluno consiga atingir o domínio esperado dos adjuntos.

Figura 3 – Exemplo de exercício de classificação e identificação

4 Copie o trecho a seguir em seu caderno e, em seguida, faça o que se pede:

É por acreditar nisso que nós, da CPFL, estamos desenvolvendo alternativas energéticas eficientes e renováveis e tomando as medidas necessárias para gerar cada vez menos impactos ambientais.

a) Sublinhe no caderno os substantivos acompanhados de adjuntos adnominais. *alternativas; medidas; impactos.*

b) Circule os adjuntos adnominais que acompanham os substantivos sublinhados. *Energéticas, eficientes, renováveis, necessárias, ambientais.*

c) Entre os adjuntos adnominais destacados há dois que completam o sentido do substantivo, isto é, eles não apenas atribuem características aos nomes que acompanham, mas são também uma extensão dos seus significados. Identifique-os no caderno. *energéticas; ambientais.*

d) Destaque o aposto desse trecho e explique o que se buscou enfatizar na propaganda por meio dele. *O aposto e da CPFL. O aposto da propaganda foi elaborado para destacar o enunciador, colocando-o nominalmente no discurso. Prof. (a), mostrar aos alunos que o uso do pronome pessoal de primeira pessoa, nós, é uma estratégia do discurso para, incluindo o leitor no sujeito – que depois é designado no aposto – aproximá-lo do enunciador e ganhar sua adesão.*

5 Releia o trecho a seguir:

A utilização da energia elétrica de forma consciente, o investimento em pesquisa e o desenvolvimento de veículos elétricos, o emprego de novas fontes, como a biomassa e a energia eólica, e a utilização de créditos de carbono são preocupações que há algum tempo já viraram ações da CPFL.

a) Complete a frase no caderno.

Os substantivos *utilização, investimento, desenvolvimento* e *emprego* são abstratos. Nesse trecho, em todas as situações, eles exigem o seguinte termo sintático como complemento: ▲

- adjunto adnominal.
- objeto indireto.
- objeto direto.
- complemento nominal. x

Fonte: CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. (2011, p. 127).

Os exercícios de classificação têm sua relevância para orientar o aluno a identificar e a associar os termos de determinada classe gramatical dentro do enunciado à classe sintática enfocada. Todavia, tal como acontece no exemplo supracitado, embora apresente aspectos positivos para trabalhar a importância semântica do adjunto, o método utilizado para essa finalidade é insuficiente para demonstrar a forma com que os termos atuam inseridos na atividade discursiva, visto que não estabelecem uma correlação entre a classificação e o papel semântico que o adjunto desempenha no discurso. Assim, o aluno não é estimulado a refletir sobre qual a influência desse elemento tanto para o enunciado ou texto em sua totalidade quanto para o nome ao qual está relacionado, o que restringe a classe sintática à sua forma morfológica.

O item C do exercício 4 ainda tenta trazer uma questão sobre a função do adjunto adnominal após pedir por sua identificação, porém a resposta dada como ideal negligencia uma série de fatores envolvidos na sua condição funcional, pois coloca-o como mero “especificador” do substantivo, o que constitui uma definição vaga e imprecisa em virtude de não explicitar o tipo de especificação a ser feito e de ignorar outras finalidades que permitem uma noção mais profunda e fiel ao que o emprego do adjunto realmente implica, como o seu vínculo com os processos acerca dos quais discorreremos no tópico 1 desse artigo.

O exercício 5, da mesma forma que o 4, também sobrepõe a sintaxe à semântica, uma vez que visa a unicamente distinguir o adjunto adnominal de outras funções sintáticas, sem aprofundar de que forma essa diferença também é observada a partir do modo como atuam semanticamente no discurso. Isso estabelece a gramática como uma atividade meramente de etiquetagem e de classificação, descolada do uso real e desarticulada à textualidade, o que remete à sua perspectiva limitada à prescrição, relatada pela linguista Maria Clara Paixão de Sousa (2012). Desse modo, há a dificuldade de aproximação da gramática da realidade do aluno e de percepção por esse de que sua aplicação não se dá somente no vestibular, mas também no cotidiano.

Voltemos nossa atenção, agora, para os exercícios de efeitos de sentido. Em nosso diagnóstico, eles foram reunidos em três subtópicos distintos: há os que analisam como o adjunto constrói uma imagem no texto, os que comparam a aplicação de adjuntos diferentes em uma mesma frase, e os que suprimem o adjunto para observar como isso afeta o sentido do texto. Vejamos um exemplo de cada:

Figura 4 – Exemplo de exercício de efeito de sentido com supressão do adjunto

6. Leia agora um trecho de um artigo de divulgação científica.

Sherlock Holmes, o mais famoso detetive de todos os tempos, foi dotado por seu criador [...] de santa paciência, incomum sagacidade e, principalmente, inigualável capacidade de raciocínio lógico [...]. Como se sabe, os policiais encarregados de investigar crimes às vezes tão misteriosos [...] contam cada vez mais com uma bateria de outros recursos nem sempre acessíveis aos detetives da literatura policial clássica. [...]

Uma informação muitas vezes essencial para se elucidar um crime é o sexo do criminoso. Neste caso, segundo a geneticista Gilka Figaro Gattas, da Faculdade de Medicina da USP, a pesquisa da cromatina X e Y pode fornecer a resposta. [...] O teste pode ser feito num fio de cabelo, numa gota de sangue ou mesmo nos vestígios de saliva encontrados na ponta de um cigarro.

HEYMANN, Gisela. Crime no microscópio. *Superinteressante*, São Paulo, Abril, mar. 1989.

a) O início do texto cita Sherlock Holmes como um notável detetive da ficção. Reescreva esse trecho, mantendo a estrutura sintática básica, mas descrevendo Holmes como um detetive medíocre.

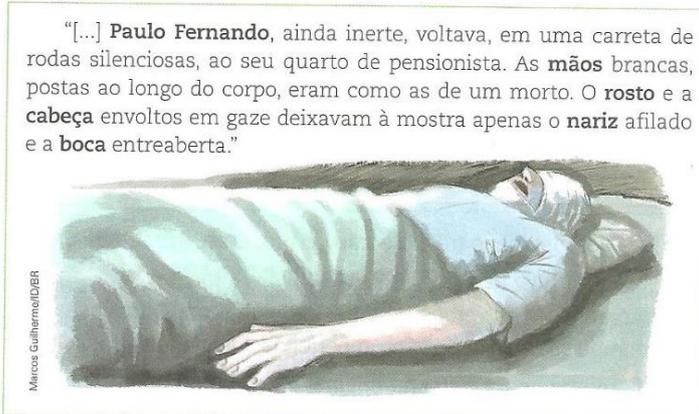
b) Qual a função sintática de cada um dos termos grifados no segundo parágrafo?

c) Reescreva esse parágrafo, suprimindo os termos grifados. Como essa supressão afeta o entendimento do texto?

Fonte: BARRETO, R. G.; BERGAMIN, C.; CLETO, M. L. et. al. (2013, p. 247).

Figura 5 – Exemplo de exercício de efeito de sentido com contrução de imagem

2. Agora, releia o trecho em que o narrador descreve Paulo Fernando logo após a cirurgia.



- a) Retire do trecho todos os adjuntos adnominais que se ligam aos substantivos destacados. Paulo Fernando: inerte; mãos: as, brancas, rosto e cabeça: o, a, envoltos em gaze; nariz: o, afilado; boca: a, entreaberta.
- b) O que essa descrição sugere a respeito do estado de Paulo Fernando depois da cirurgia? A descrição sugere que Paulo Fernando, após a cirurgia, parecia-se com um morto: imóvel, mãos brancas, boca entreaberta.

Fonte: RAMOS, R. A. et. al. (2012, p. 157).

Figura 6 – Exemplo de exercício de efeito de sentido com contraste entre adjuntos

2. Nas frases a seguir, explique a diferença de sentido conferida a elas pela presença ou pela ausência do artigo definido nas expressões destacadas.
- a) Ela pretende *ser professora* um dia. Ela pretende seguir sua aptidão profissional, ser uma professora entre tantas outras.
Ela pretende *ser a professora* um dia. Ela pretende seguir sua aptidão profissional, mas ser diferente, competente, empenhada; ou ser a professora de determinada escola.
- b) Pedro, esta é *minha irmã*. O emissor pode ter outras irmãs além daquela.
Pedro, esta é *a minha irmã*. O emissor só tem aquela irmã.
- c) Meu amigo levou seu filho ao parque. *O menino* pulou no lago para apanhar uma bola perdida e se machucou. A expressão o menino refere-se ao filho do amigo.
Meu amigo levou seu filho ao parque. *Um menino* pulou no lago para apanhar uma bola perdida e se machucou. A expressão um menino refere-se a outro menino, não ao filho do amigo.
- d) A comissão da campanha pela moradia, composta *pelos alunos* do 3º ano, participou da arrecadação de agasalhos na comunidade. A comissão é composta por todos os alunos do 3º ano.
A comissão da campanha pela moradia, composta *por alunos* do 3º ano, participou da arrecadação de agasalhos na comunidade. A comissão é composta por alguns alunos do 3º ano.
3. Indique o sentido que o artigo indefinido dá a estas frases:
- a) Gostava muito daquele bairro, com suas ruas irregulares e barulhentas, a vizinhança amiga... Morei ali *uns* oito anos. Indica aproximação numérica.
- b) Ele é bom jogador, mas não é *um* Kaká. Ele não é um jogador exemplar, o expoente máximo de sua categoria.
4. Na frase “Ele é o patrão, eu sou apenas um funcionário”, a oposição entre os termos *patrão* e *funcionário* resulta do emprego de um recurso linguístico.
- a) Identifique o recurso linguístico utilizado. O emprego do artigo definido antes do substantivo patrão e do indefinido antes de funcionário.
- b) Que efeito de sentido esse recurso produz na frase? O uso do artigo definido coloca o ser indicado pelo substantivo patrão em uma posição de superioridade, como um ser determinado, único, específico; o uso do artigo indefinido qualifica o ser nomeado pelo substantivo funcionário como subalterno, igual aos outros funcionários.

71

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. (2010, p. 71).

O primeiro exemplo, inserido no subgrupo de exercícios de supressão do adjunto, possui uma função importante para incitar o aluno a chegar a uma conclusão própria sobre o que mudou quando os adjuntos

adnominais são retirados do seu texto-fonte. Esse modelo é positivo para desenvolver a consciência da influência dessa classe para transmitir apropriadamente o sentido almejado pelo enunciador.

No segundo anexo, por sua vez, o exercício busca atrair a atenção do aluno para analisar de que maneira os adjuntos contribuem para a construção de uma imagem, partindo do fato de que eles estão presentes nas estruturas que descrevem um objeto ao longo do texto. Esse tipo de questão é importante para constatar não apenas qual função sintática é conveniente para concretizar o recurso da descrição, mas também para refletir acerca de como os termos que assumem tal função agem conjuntamente na progressão textual com a finalidade de criar uma imagem específica essencial para o enredo. Essa construção, afinal, deve ser feita com a maior precisão possível para que o leitor tenha acesso à instância fictícia de forma palpável e verossímil, o que os adjuntos, quando bem empregados, cumprem com êxito.

Como último exemplo, tem-se o exercício de contraste entre adjuntos diferentes. Os tipos de adjunto utilizados pelos exercícios desse subgrupo observados são somente os artigos e os numerais, os quais se enquadram como, conforme a classificação de Langacker, determinantes e quantificadores, respectivamente. No caso apresentado nesse artigo, a questão volta-se para os artigos definidos e indefinidos, ao justapor os enunciados que têm artigo e os que não têm, e aqueles que são estruturados com um artigo definido e os compostos por um artigo indefinido. Esse modelo é potencialmente produtivo para o aluno notar o contraste de efeito de sentido entre a ausência e a presença do termo ou entre o que implica o uso de determinado tipo de artigo em vez de outro.

Com frases simples, portanto, o exercício é capaz de esclarecer o poder de influência do artigo para a semântica de um trecho completo do qual ele faz parte, não se limitando ao substantivo que acompanha. Isso facilita o reconhecimento do adjunto como um recurso linguístico ao qual se recorre para agregar um sentido significativo não somente a um nome, mas para o texto plenamente, do qual o adjunto é componente essencial.

Analisando-se esses e outros nove exercícios, é possível depreender quatro problemas centrais observados na abordagem do adjunto sob o formato de exercício de fixação. O primeiro deles é referente ao tratamento homogêneo do adjunto, visto que não há uma preocupação explícita dos exercícios em diferenciar os tipos de adjunto modificador, quantificador e determinante entre si. Todos eles são colocados como elementos que produzem efeitos equivalentes quando inseridos no texto, o de “determinar”, o de “especificar” e o de “delimitar” o sentido do nome sem esclarecer que cada uma dessas funções é correspondente a tipos distintos de adjunto, os quais, por sua vez, são manifestados por classes de palavras diversas, e, por conseguinte, resultam em efeitos diferentes para o discurso, tais quais são os expostos pelo processo de ancoragem nominal estabelecido por Langacker.

Disso decorre o segundo ponto, o qual se trata do fato de que poucos exercícios se pautam na análise de outros tipos de adjunto, pois, majoritariamente, voltam-se para os modificadores. Dessa forma, nem todos os adjuntos recebem a devida atenção e, portanto, não têm sua função explorada. Apesar dos

exemplos de questões cujo foco são os determinantes, estes ainda não contemplam em sua plenitude a semântica englobada pelo seu uso, como, por exemplo, o caráter totalizante de um grupo atribuído por um artigo definido no plural ou o emprego do quantificador para determinar uma escala sustentada em um juízo de valor que, por sua vez, revela o viés ideológico de um enunciador.

A terceira problemática é referente ao método das atividades, pois, para examinar os efeitos de sentido no discurso, ou propõem a articulação do gramatical ao semântico e ao textual com a manipulação dos adjuntos ou descolam a frase do texto ao qual pertence para analisar classificação e identificação. O primeiro caminho é plausível e tem potencial para tal objetivo, todavia, a manutenção do segundo tipo de questão prejudica o processo de destacar a relevância dos adjuntos, já que esses não interferem somente sobre um termo ou sobre uma sentença, mas também sobre o texto em sua totalidade. Não sendo exclusiva ao ensino de adjunção adnominal a elaboração de atividades que seguem essa metodologia falha, a prática de analisar frases isoladas do texto negligencia que essa medida afeta de forma deletéria a organização textual, pois seus constituintes são articulados de forma interdependente e, por isso, são indissociáveis, o que torna inviável e improdutivo o isolamento de frases que, sincronicamente, compõem o texto, assim como é constatado por Moura Neves:

“É irreal e afuncional qualquer amoldamento absoluto de entidades gramaticais discretamente isoladas e a priori resolvidas; a gramática de uma língua em funcionamento não se faz de regras absolutas, com condições autônomas e absolutas de aplicação” (NEVES, 2002, p. 250).

Arelado a isso, tem-se o quarto e último aspecto o qual consiste no modo com que a falta de exercícios cujo recurso não seja a retirada da frase de seu texto-fonte revela um empecilho para o aluno compreender o papel do adjunto para a construção de um sintagma nominal, o qual influencia, conseqüentemente, o processo de ancoragem nominal e de referenciação dentro do discurso, em virtude de não desenvolver uma reflexão crítica e analítica a respeito do texto como um todo, apenas de seus fragmentos. É urgente a necessidade de questões que propõem uma produção textual a qual leve o aluno a dominar o uso de adjunto adnominal como elemento coesivo indispensável para a contribuição referencial.

Em suma, diante do exposto, constata-se que atividades discursivas ancoradas, fundamentalmente, nos adjuntos adnominais não são exploradas, assim como, possivelmente, os alunos não alcançam o aproveitamento educacional máximo para apreender as funções semântico-discursivas dessa classe sintática por meio de tais modelos de exercícios formulados pelos livros didáticos atuais.

Considerações finais

Esse artigo propõe-se a apresentar reflexões críticas acerca de materiais didáticos que se voltam para a abordagem do adjunto adnominal. Utilizando-se dos estudos de Langacker e de Koch em relação a atividades discursivas que envolvem o uso do adjunto como componente fundamental para examinar se a

metodologia seguida pelos materiais é suficiente e eficaz para contemplar a verdadeira funcionalidade e relevância da adjunção adnominal, obtemos a conclusão de que a conceituação teórica e os modelos de exercícios são insatisfatórios para tal finalidade, o que, como resultado, leva à constatação de que o aluno não dispõe de mecanismos eficientes para conceber adequadamente, na escola, essa categoria sintática, ainda minimizada e desvalorizada em comparação a outras funções sintáticas da gramática.

Tal como mencionamos, ambos os tipos de abordagem estudados referentes à adjunção confirmam as perspectivas de linguistas que se dispõem a se debruçar em análises acerca do ensino de gramática brasileira atual. Conforme Paixão de Sousa (2012, p. 694), a gramática mantém-se em um lugar marginal, uma vez que, de um lado, tem-se a “ideia equivocada de que Gramática é apenas Gramática prescritivo-normativa (que há muito já deveria ter sido abandonada)” e, de outro, a visão “de que a (digamos assim) “Gramática Científica” contemporânea é algo de altamente sofisticado, algo de misteriosamente inquestionável, algo que não está à altura das capacidades cognitivas de um adolescente”. Logo, embora tenhamos abordagens com potencial para a adjunção, hesita-se ainda em elaborar conceitos e exercícios que suscitem, de fato, reflexões no aluno capazes de apurar sua sensibilidade crítica tanto como leitor quanto como escritor, seja por limitar-se à prescrição, seja por subestimar a capacidade de apreensão do aluno e, conseqüentemente, por simplificar e reduzir a importância de determinado recurso linguístico, tal qual é feito com os adjuntos adnominais.

Outro linguista que sustenta esse argumento é Luiz Carlos Travaglia (2013, p. 224-225), quem traz a concepção de macro e micro, sendo a primeira relativa à constituição e à compreensão do texto em sua plenitude e a segunda concernente a elementos pontuais em estruturas internas ao texto, especificamente ao sentido agregado por recursos particulares da língua. Perante o que é avaliado do tópico de adjunção nos materiais didáticos, o macro é constantemente privilegiado em detrimento do micro, visto que, assim como as definições de adjunto são vagas e não delimitam clara e precisamente os efeitos primordiais dessa classe sintática, os exercícios dificilmente se voltam para a análise da adjunção como um recurso linguístico, no âmbito do micro, importante para a construção do significado global de um texto, inserido no macro.

Em face a esse cenário, convergimos para a constatação de que a deturpação e a redução da significância do adjunto para o funcionamento da linguagem são apenas sintomas de toda a problemática evidenciada por tais autores. Faz-se urgente, portanto, a produção de materiais didáticos de gramática com um viés que não se limite à prescrição e ao plano do macro sem aprofundar-se nos elementos microestruturais que o compõem, mas que invista no caráter funcional desse conhecimento. É ineficaz e contraproducente a manutenção do ensino de gramática como “desligado de qualquer utilização prática, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo”, segundo observado pelos linguistas Kleber Aparecido da Silva, Eloisa Pilati e Juliana de Freitas Dias (2010, p. 977), pois descaracteriza o seu verdadeiro papel, o qual visa à formação de indivíduos com domínios de recursos linguísticos primordiais para uma construção mais

sofisticada e apropriada do discurso, sejam eles aplicados em um texto destinado ao vestibular, sejam eles utilizados para a comunicação que rege a relação do sujeito para com o mundo.

Fontes

BARRETO, Ricardo Gonçalves; BERGAMIN, Cecília; CLETO, Mirella L. et. al. **Ser Protagonista – Língua Portuguesa 3**. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paulo Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia. **Viva Português**. Vol.2. São Paulo: Ática, 2011.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. Vol.2. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

RAMOS, Rogério de Araújo et. al. **Projeto Universos - Língua Portuguesa 7**. 1.ed. São Paulo: Editora SM, 2012.

Como citar este capítulo:

ALENCAR, Sabrina Nascimento de. O ensino de adjunção adnominal na escola: reflexões críticas. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. XX-XX. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Anexos

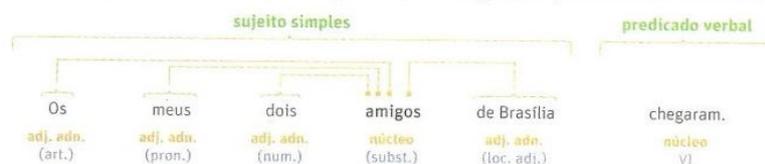
Anexo I – Exemplo de definição contraproducente do adjunto adnominal

■ **Adjunto adnominal.** O núcleo de alguns termos da oração — como sujeito, objeto direto, objeto indireto, etc. — pode ter seu sentido expandido por palavras (artigos, adjetivos, locuções adjetivas, pronomes, numerais) que o tornam mais preciso. Essas palavras são os **adjuntos adnominais**. Por exemplo:

É importante lembrar que os adjuntos adnominais são termos acessórios nas orações, isto é, não são fundamentais para a compreensão global da frase.

Anexo II – Exemplo de definição mais promissora do adjunto adnominal

Algumas palavras se associam aos **substantivos** modificando seu significado. No título do texto, *ecológico* especifica o substantivo *carro-bicicleta*, e *solar* delimita o substantivo *energia*. *ecológico* e *solar* funcionam como **adjuntos adnominais**, termos que especificam, delimitam ou determinam o significado de um substantivo. Podem ocupar o papel de adjuntos adnominais os adjetivos, as locuções adjetivas, os artigos, os pronomes e os numerais. Veja:



Os adjuntos adnominais são chamados de **termos acessórios** por não serem imprescindíveis à completude sintática das orações; porém, sua supressão compromete a produção de sentido.

Anexo III – Exemplo de exercício de classificação e identificação

- 4 Copie o trecho a seguir em seu caderno e, em seguida, faça o que se pede:

É por acreditar nisso que nós, da CPFL, estamos desenvolvendo alternativas energéticas eficientes e renováveis e tomando as medidas necessárias para gerar cada vez menos impactos ambientais.

- a) Sublinhe no caderno os substantivos acompanhados de adjuntos adnominais. *alternativas; medidas; impactos.*
 - b) Circule os adjuntos adnominais que acompanham os substantivos sublinhados. *Energéticas, eficientes, renováveis, necessárias, ambientais.*
 - c) Entre os adjuntos adnominais destacados há dois que completam o sentido do substantivo, isto é, eles não apenas atribuem características aos nomes que acompanham, mas são também uma extensão dos seus significados. Identifique-os no caderno. *energéticas; ambientais.*
 - d) Destaque o aposto desse trecho e explique o que se buscou enfatizar na propaganda por meio dele. *O aposto é da CPFL. O aposto da propaganda foi elaborado para destacar o enunciador, colocando-o nominalmente no discurso. Prof. (a), mostrar aos alunos que o uso do pronome pessoal de primeira pessoa, nós, é uma estratégia do discurso para, incluindo o leitor no sujeito – que depois é designado no aposto – aproximá-lo do enunciador e ganhar sua adesão.*
- 5 Releia o trecho a seguir:

A utilização da energia elétrica de forma consciente, o investimento em pesquisa e o desenvolvimento de veículos elétricos, o emprego de novas fontes, como a biomassa e a energia eólica, e a utilização de créditos de carbono são preocupações que há algum tempo já viraram ações da CPFL.

- a) Complete a frase no caderno.

Os substantivos *utilização*, *investimento*, *desenvolvimento* e *emprego* são abstratos. Nesse trecho, em todas as situações, eles exigem o seguinte termo sintático como complemento: ▲

- adjunto adnominal.
- objeto indireto.
- objeto direto.
- complemento nominal. x

Anexo IV – Exemplo de exercício de efeito de sentido com supressão do adjunto

6. Leia agora um trecho de um artigo de divulgação científica.

Sherlock Holmes, o mais famoso detetive de todos os tempos, foi dotado por seu criador [...] de santa paciência, incomum sagacidade e, principalmente, inigualável capacidade de raciocínio lógico [...]. Como se sabe, os policiais encarregados de investigar crimes às vezes tão misteriosos [...] contam cada vez mais com uma bateria de outros recursos nem sempre acessíveis aos detetives da literatura policial clássica. [...]

Uma informação muitas vezes essencial para se elucidar um crime é o sexo do criminoso. Neste caso, segundo a geneticista Gilka Figaro Gattas, da Faculdade de Medicina da USP, a pesquisa da cromatina X e Y pode fornecer a resposta. [...] O teste pode ser feito num fio de cabelo, numa gota de sangue ou mesmo nos vestígios de saliva encontrados na ponta de um cigarro.

HEYMANN, Gisela. Crime no microscópio. *Superinteressante*, São Paulo, Abril, mar. 1989.

- a) O início do texto cita Sherlock Holmes como um notável detetive da ficção. Reescreva esse trecho, mantendo a estrutura sintática básica, mas descrevendo Holmes como um detetive medíocre.
- b) Qual a função sintática de cada um dos termos grifados no segundo parágrafo?
- c) Reescreva esse parágrafo, suprimindo os termos grifados. Como essa supressão afeta o entendimento do texto?

Anexo V – Exemplo de exercício de efeito de sentido com construção de imagem

2. Agora, releia o trecho em que o narrador descreve Paulo Fernando logo após a cirurgia.

“[...] **Paulo Fernando**, ainda inerte, voltava, em uma carreta de rodas silenciosas, ao seu quarto de pensionista. As **mãos** brancas, postas ao longo do corpo, eram como as de um morto. O **rosto** e a **cabeça** envoltos em gaze deixavam à mostra apenas o **nariz** afilado e a **boca** entreaberta.”



- a) Retire do trecho todos os adjuntos adnominais que se ligam aos substantivos destacados. *Paulo Fernando: inerte; mãos: as, brancas; rosto e cabeça: o, a, envoltos em gaze; nariz: o, afilado; boca: a, entreaberta.*
- b) O que essa descrição sugere a respeito do estado de Paulo Fernando depois da cirurgia? *A descrição sugere que Paulo Fernando, após a cirurgia, parecia-se com um morto: imóvel, mãos brancas, boca entreaberta.*

Anexo VI – Exemplo de exercício de efeito de sentido com contraste entre adjuntos

2. Nas frases a seguir, explique a diferença de sentido conferida a elas pela presença ou pela ausência do artigo definido nas expressões destacadas.
- a) Ela pretende *ser professora* um dia. Ela pretende seguir sua aptidão profissional, ser uma professora entre tantas outras.
Ela pretende *ser a professora* um dia. Ela pretende seguir sua aptidão profissional, mas ser diferente, competente, empenhada; ou ser a professora de determinada escola.
- b) Pedro, esta é *minha irmã*. O emissor pode ter outras irmãs além daquela.
Pedro, esta é *a minha irmã*. O emissor só tem aquela irmã.
- c) Meu amigo levou seu filho ao parque. *O menino* pulou no lago para apanhar uma bola perdida e se machucou. A expressão *o menino* refere-se ao filho do amigo.
Meu amigo levou seu filho ao parque. *Um menino* pulou no lago para apanhar uma bola perdida e se machucou. A expressão *um menino* refere-se a outro menino, não ao filho do amigo.
- d) A comissão da campanha pela moradia, composta *pelos alunos* do 3º ano, participou da arrecadação de agasalhos na comunidade. A comissão é composta por todos os alunos do 3º ano.
A comissão da campanha pela moradia, composta *por alunos* do 3º ano, participou da arrecadação de agasalhos na comunidade. A comissão é composta por alguns alunos do 3º ano.
3. Indique o sentido que o artigo indefinido dá a estas frases:
- a) Gostava muito daquele bairro, com suas ruas irregulares e barulhentas, a vizinhança amiga... Morei ali *uns* oito anos. indica aproximação numérica.
- b) Ele é bom jogador, mas não é *um* Kaká. Ele não é um jogador exemplar, o expoente máximo de sua categoria.
4. Na frase "Ele é o patrão, eu sou apenas um funcionário", a oposição entre os termos *patrão* e *funcionário* resulta do emprego de um recurso linguístico.
- a) Identifique o recurso linguístico utilizado. O emprego do artigo definido antes do substantivo *patrão* e do indefinido antes de *funcionário*.
- b) Que efeito de sentido esse recurso produz na frase? O uso do artigo definido coloca o ser indicado pelo substantivo *patrão* em uma posição de superioridade, como um ser determinado, único, específico; o uso do artigo indefinido qualifica o ser nomeado pelo substantivo *funcionário* como subalterno, igual aos outros funcionários.

Metáfora: estratégia mobilizadora de conhecimento na produção do texto argumentativo

Solange LUQUES¹

Resumo: *O ensino de produção escrita em Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro elege alguns gêneros textuais com propósitos persuasivos de modo a desenvolver no aluno competências e habilidades para “confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada” conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000). Com o intuito de estudar os movimentos de mobilização e construção de conhecimentos na produção escrita do gênero dissertativo-argumentativo, solicitado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e em vestibulares a diversas universidades, propomos observar o emprego das metáforas como estratégia de persuasão. Para tanto, examinaremos a produção escrita do aluno G.S. por meio do procedimento Pragglejaz para encontrar palavras metaforicamente utilizadas no discurso natural (Steen, 2007), e para evidenciar o teor argumentativo da metáfora, ao envolver o interlocutor do texto e conquistar sua adesão às ideias veiculadas. A discussão teórica se faz ainda a partir de Van Dijk (2005, 2014), Charteris-Black (2004), Fauconnier e Turner (2002), Lakoff e Johnson (2002 [1980]) e Vereza (2013). As análises revelam não só a presença metafórica, mas também sua força persuasiva, o que permite propor práticas de ensino que abordem o uso de metáforas como estratégia argumentativa, contribuindo assim para o ensino de produção do gênero pesquisado.*

Palavras-chave: *Metáfora; Ensino; Língua Portuguesa; Produção de texto; Texto Dissertativo-argumentativo.*

Introdução

O ensino de produção escrita em Língua Portuguesa no Brasil nos diversos níveis de escolaridade elege um conjunto de gêneros como objeto de estudo, dentre os quais estão aqueles com objetivos persuasivos, como o manifesto, a carta argumentativa, a dissertação argumentativa, entre outros. Esse último, também chamado texto dissertativo-argumentativo, é solicitado tanto em exames para concluintes do Ensino Médio como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – que, de acordo com notícia veiculada pela plataforma de notícias globo.com, G1, registrou mais de 6,38 milhões de inscritos para a edição de 2019² -, como em vestibulares à universidade, entre eles o que seleciona candidatos à USP (Universidade de São Paulo), com 137.581 inscritos na edição de 2018.³

Com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de ensinar produção escrita de gêneros argumentativos utilizando uma abordagem discursiva, a proposta deste artigo é identificar e estudar os movimentos de mobilização e construção de conhecimentos no processo de produção escrita do texto dissertativo-argumentativo⁴, em especial quando ocorre o emprego de linguagem figurativa, mais especificamente a metáfora.

¹ Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. E-mail: luquesol@hotmail.com.

² Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/18/enem-2019-registra-63-milhoes-de-inscritos.ghtml> Acesso em 23/05/2019.

³ Disponível em <https://portal.if.usp.br/ifusp/pt-br/not%C3%ADcia/rela%C3%A7%C3%A3o-candidatovaga-vestibular-fuvest-2018> Acesso em 24/05/2019.

⁴ Na obra “Redação no ENEM 2018 Cartilha do participante”, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação, em forma de Guia de Redação, o gênero da produção escrita a ser solicitada

A ideia inicial é observar como esse uso acontece espontaneamente em textos de alunos, ou seja, como a linguagem metafórica é empregada de maneira mais ou menos intuitiva, constituindo uma estratégia argumentativa bastante relevante, para então verificar a pertinência de propor práticas de produção textual que envolvam tal emprego de forma mais consciente e sistematizada.

Como parte deste estudo, examinaremos o texto de G.S., aluno concluinte do ensino médio e postulante a uma vaga na Universidade de São Paulo, produção que resulta de proposta de escrita de dissertação argumentativa sobre o tema: “Pluralidade e (in) tolerância no Brasil”, retirado do site “Projeto Redação”⁵. Utilizaremos metodologia proposta por Steen (2007), criada pelo grupo internacional “Pragglejaz” de pesquisadores de Metáfora, para encontrar palavras usadas metaforicamente no discurso natural, chamada MIP (do inglês: *Metaphor Identification Procedure*).

Além de encontrar metáforas utilizadas na produção de G.S., será ainda observada a maneira pela qual foi construída a argumentação, num processo análogo à construção da linguagem metafórica, mediante a ativação de dois espaços discursivos que se opõem, enquanto se completam, para conquistar a adesão do interlocutor às ideias propostas.

Ao verificarmos a presença metafórica e sua força persuasiva no texto dissertativo-argumentativo, consideramos justificado propor, como forma complementar do presente estudo, práticas que apresentem aos alunos a metáfora numa abordagem ao mesmo tempo cognitiva e argumentativa, indicando seu emprego como uma das estratégias possíveis na produção textual.

1. Estudos cognitivos

Observar as formas figurativas de uso e a maneira pela qual seu emprego mobiliza e emprega conhecimentos com finalidade persuasiva pode contribuir para conhecer melhor como os diversos tipos de conhecimento adquirido são movimentados para o uso do discurso enquanto produção escrita, processo sobre o qual ainda não se conhece muito. Assim, alinhamo-nos a van Dijk (2005), quando esse autor afirma que:

(...) muito do nosso conhecimento se constrói tipicamente e se reproduz por meio do discurso, e que para ser capazes de produzir e compreender discursos, as pessoas necessitam de grandes quantidades de vários tipos de conhecimento. Até agora, só temos uma vaga ideia de como exatamente estes diversos tipos de conhecimento são estrategicamente manejados no processamento e nos usos do discurso. (p. 288)⁶

no referido exame é assim descrito: “A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política.” (p. 7) Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf Acesso em 24/05/2019.

⁵O link para essa proposta é <https://projetoedacao.com.br/temas-de-redacao/pluralidade-e-in-tolerancia-no-brasil> . Acesso em 29/05/2019.

⁶ Tradução livre de: (...) *mucho de nuestro conocimiento se construye típicamente y se reproduce a través del discurso, y que para ser capaces de producir y comprender discursos, las personas necesitamos grandes cantidades de varios tipos de conocimiento. Hasta*

Mais recentemente, o autor propôs uma teoria multidisciplinar das relações entre conhecimento e discurso, que enfatiza a necessidade de uma Teoria do contexto e desenvolve o conceito de conhecimento. (2014, p. 43) Algumas das definições apresentadas pelo autor incluem:

Conhecimento é o resultado de processos mentais socialmente situados (conscientes ou inconscientes) ou pensamento de seres humanos implementado no cérebro. (...)

(...) Conhecimento é adquirido, expresso, pressuposto e reproduzido pela linguagem natural definida como discurso, interação e comunicação socialmente situados. Essa é uma função (e condição) crucial do conhecimento para a humanidade.⁷

Sabemos ainda que estão em andamento inúmeros estudos linguísticos que têm como foco questões cognitivas, ou seja, há muitos pesquisadores dedicados a observar e conhecer melhor como se constrói conhecimento por meio da interação mediada pela linguagem, uma questão fundamental para os envolvidos com processos de ensino e aprendizagem.

Entre outros fundamentos teóricos para tais estudos, destaca-se a Linguística Cognitiva (LC), definida por Silva (1997) como “uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo.” (p. 59). A respeito da pluralidade de abordagens que consolidaram teoricamente a LC, particularmente da visão funcionalista em oposição à formalista, Silva afirma:

Também estas perspectivas funcionalistas, mais umas do que outras, partilham da ideia fundamental da Linguística Cognitiva: a de que a linguagem é parte integrante da cognição (e não um “módulo” separado), se fundamenta em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental, da interação e da experiência individual, social e cultural. (SILVA, 2004, p. 2)

Segundo o mesmo autor, entre as principais linhas investigativas do campo da LC, estão a Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff & Johnson, 2002 [1980], Lakoff, 1993, Kovecses (2002), a Teoria dos Espaços Mentais (Fauconnier, 1999) e a Teoria da Integração (ou Mesclagem) Conceptual, “*Blending Theory*”, (Fauconnier e Turner, 2002), todas com significativo alcance no discurso ao examinar, por meio da linguagem, o que acontece nos bastidores da cognição. (SILVA, 2007, p. 191)

Na Teoria da Metáfora Conceptual, Lakoff e Johnson (2002 [1980]) afirmam que “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” e desenvolvem a ideia da metáfora conceptual, que estrutura atividades cotidianas e envolve a compreensão de um domínio de experiência em termos de um domínio diferente de experiência. Para esses autores, observar as metáforas utilizadas na linguagem é um meio de descobrir o sistema

ahora sólo tenemos una vaga idea de cómo exactamente estos diversos tipos del conocimiento se manejan estratégicamente en el procesamiento y usos del discurso. (p. 288)

⁷ Os conceitos de conhecimento e da nova teoria cognitiva do discurso e do processamento do conhecimento foram traduzidos livremente das páginas 43 a 48 da obra *Discourse and knowledge: a sociocognitive approach*, de 2014.

conceitual que estrutura pensamentos, atitudes e relações, incluindo aí a comunicação linguística. (LAKOFF & JOHNSON, 2002 [1980], p. 3)

Na Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier (1999), a proposta é investigar processos mentais que acontecem nos bastidores da cognição. Em entrevista concedida a Coscarelli (2005, p. 291) em abril de 2004, na Universidade da Califórnia, esse estudioso explica que os espaços mentais são “pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos. Nós conectamos esses espaços entre si e também os relacionamos a conhecimentos mais estáveis.” (COSCARELLI, 2005, p. 291)

Na mesma comunicação, Fauconnier comenta a relação entre os modelos mentais e a posterior Teoria da Mesclagem Conceitual (TMC), desenvolvida juntamente com Turner em obra de 2002:

Nós chamamos a atenção no livro *The Way We Think* para uma operação cognitiva fundamental para os seres humanos: a capacidade de agrupar diversos espaços mentais e, a partir desse agrupamento, criar novos espaços mentais que possuem uma estrutura emergente. (COSCARELLI, 2005, p. 292)

A mesclagem é, a princípio, uma operação simples que, na prática, dá origem a muitas possibilidades. Ela opera com dois espaços mentais de entrada (*inputs*) para produzir um terceiro espaço, a mesclagem (*blend*). A mesclagem herda estrutura parcial dos espaços de entrada e tem uma estrutura emergente própria. Frequentemente, as mesclas são construídas usando linguagem. Se as palavras surgem nas entradas (*inputs*), elas podem ser projetadas como qualquer outro elemento, e o resultado do processo pode mudar seu domínio de aplicação, quando o significado emergente parecer distante do domínio de origem.

Para Fauconnier e Turner (2002, p. 142), a razão de a linguagem levar a mesclagens que resultam na mesma palavra ser usada com sentidos diferentes, o fenômeno comum da polissemia, é que a linguagem não representa o sentido diretamente; ao contrário, ela leva à construção de sentido, pois o mundo do significado humano é muito mais rico do que as formas linguísticas. Esses autores afirmam que a operação cognitiva da mesclagem conceitual não está restrita à linguagem, mas uma mente capaz dessa operação e que também conhece linguagem vai inevitavelmente desenvolver sentidos para palavras por meio de mesclagens. (FAUCCONNIER e TURNER, 2002, p. 142)

Na já citada entrevista, Fauconnier complementa essa questão dizendo que a linguagem “nos dá pistas sobre como construir significados quando nos encontramos em determinado contexto, em determinadas situações”, para isso usamos nossas capacidades cognitivas, mas também buscamos muitas informações sobre o contexto e a situação, utilizando âncoras materiais que captamos de pessoas, falantes, ouvintes, objetos. Ao estabelecer uma relação entre as teorias dos espaços mentais e da enunciação, o autor afirma que há nelas um embasamento comum de não ver a linguagem como forma estática e de considerar a dinâmica das situações comunicacional e enunciativa, às quais nos adaptamos à medida que o discurso se desdobra. (COSCARELLI, 2005, p. 296)

Esses estudos no campo da Linguística cognitiva iniciados há quatro décadas com a publicação de *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980) vêm sendo constantemente ampliados por pesquisas sobre

linguagem figurativa, como as de Dancygier e Sweetser (2014), autoras que afirmam a importância e grande incidência de estruturas figurativas na linguagem, consequência de serem também importantes no pensamento. Tal condição torna o sentido figurativo parte do tecido básico da estrutura linguística, característica não apenas da linguagem literária especial, como a dos sonetos de Shakespeare, mas também da linguagem cotidiana. (p.1)

Alinhados ao pensamento desses autores, considerarmos a aquisição e a expressão do conhecimento sempre de forma dinâmica, inseridas em uma situação e em um processo de produção socialmente situado, intimamente ligado ao contexto. Além disso, julgamos possível afirmar que o uso metafórico, ao compreender ou significar um domínio em termos de outro, constitui um dos importantes meios de mobilizar, construir e expressar conhecimento por meio da linguagem. A seguir tratamos da finalidade argumentativa desse emprego.

2. Metáfora e persuasão

O uso da metáfora como estratégia argumentativa já foi objeto de estudo de diversos autores, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), que a consideram uma analogia condensada, que estrutura e situa um tema num âmbito conceitual. Tais pesquisadores afirmam ser o poder persuasivo da metáfora o envolvimento que ela suscita entre locutor e auditório por acionar, em sua produção e recepção, modelos mentais aparentemente comuns entre ambos, o que os aproxima por meio da emoção, em oposição aos argumentos mais racionais. Sobre esta questão, eles afirmam:

(...) quem visa a uma ação precisa, que se desencadeará no momento oportuno, deverá, ao contrário, excitar as paixões, emocionar seus ouvintes, de modo que se determine uma adesão suficientemente intensa, capaz de vencer ao mesmo tempo a inevitável inércia e as forças que atuam num sentido diferente do desejado pelo orador. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p.52)

Lakoff e Johnson (2002 [1980]), criadores da teoria cognitiva da metáfora em que surge o conceito de metáfora conceptual, conforme expusemos anteriormente, afirmam que o poder argumentativo das metáforas está em sua capacidade de provocar uma resposta imediata, “guiando nossas futuras ações, de acordo com ela.” Além disso elas “sancionam ações, justificam inferências e ajudam a estabelecer metas.” (LAKOFF e JOHNSON, 2002 [1980], p. 238)

Charteris-Black (2004), que analisa criticamente a metáfora em discursos do domínio político, diz que ela, como transmissora de significados expressivos, não pode ser ignorada em seu papel de formadora de opiniões, constituindo um ato discursivo de persuasão, porque convida a uma percepção partilhada que transcende o sistema semântico. Ele afirma ser a transferência de sentidos a noção central da metáfora, uma possibilidade de troca e movimento que cria seu potencial de nos transportar, ao evocar respostas emocionais, promovendo a persuasão. (p. 19)

Ainda segundo este autor, as metáforas são vistas como importantes meios de conceitualizar temas políticos e construir visões de mundo, sendo o objetivo retórico da persuasão fator importante para que o locutor opte por esta ou aquela realização discursiva e que, portanto, em muitos casos, a escolha metafórica é motivada pela ideologia. (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 47)

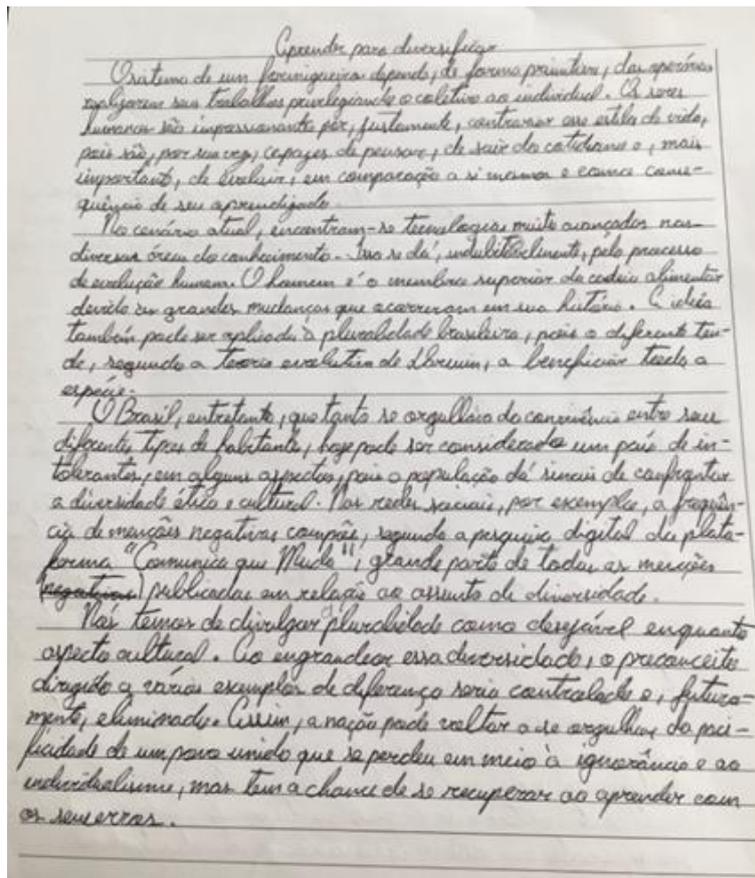
Vereza (2013) comenta que a grande inovação da “virada cognitiva” que resultou da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) foi o deslocamento do lócus da metáfora da linguagem para o pensamento, tornando-se, então, uma figura de pensamento, mas referindo-se ao “pensamento coletivo, inconsciente e compartilhado, formador de e formado pela cultura, e não, ao contrário do que se pode, a princípio, imaginar, o pensamento individual ao qual podemos ter acesso conscientemente.” (VEREZA, 2013, p. 4)

Para melhor compreender processos de construção e expressão de conhecimento com intuito persuasivo, neste estudo optamos por analisar, conforme proposto por Vereza (2013, p. 4), usos reais da linguagem, tomando por objeto um texto dissertativo-argumentativo e observando nele a ocorrência de metáforas discursivas ou situadas com função argumentativa, o que faremos a seguir.

3. Identificação e análise do corpus

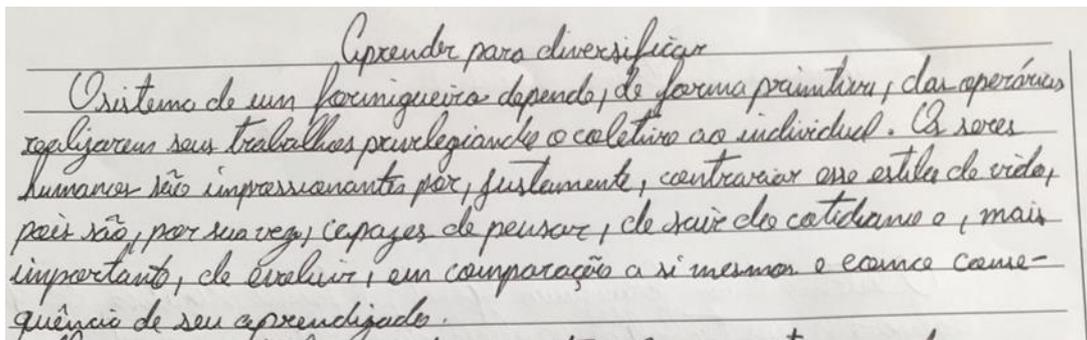
Conforme já adiantamos anteriormente, o corpus que trazemos para análise é um texto de G.S., à época da produção, em 2018, aluno concluinte do Ensino Médio e postulante a uma vaga na Universidade de São Paulo. Tal produção resulta de proposta de escrita de dissertação argumentativa sobre o tema: “Pluralidade e (in) tolerância no Brasil”, retirado do site “Projeto Redação”, que se autodefine como “um site de correção profissional e colaborativa de redações”, e propõe temas com base no modelo do ENEM. As figuras a seguir trazem, respectivamente, uma digitalização do texto integral (fig. 1) e a ampliação do parágrafo inicial, o segmento a ser analisado:

Figura 1 – Texto integral de G. S.



Fonte: corpus da pesquisa.

Figura 2 – Segmento do texto de G.S.



Fonte: corpus da pesquisa.

O objetivo primeiro da análise é identificar linguagem metafórica empregada por G.S. com a utilização de um procedimento criado pelo grupo internacional Pragglejaz de pesquisadores de Metáfora, com a finalidade de encontrar palavras usadas metaforicamente no discurso natural, chamado MIP (do inglês: *Metaphor Identification Procedure*), metodologia proposta por Steen (2007, p. 11), que consiste de 6 etapas:⁸

⁸ Tradução livre de: 1. Read the whole text or transcript to understand what it is about. 2. Decide about the boundaries of words. 3. Establish the contextual meaning of the examined word. 4. Determine the basic meaning of the word (most concrete, human-oriented

1. Ler todo o texto ou transcrição para entender do que se trata.
2. Decidir sobre os limites das palavras.
3. Estabelecer o significado contextual da palavra examinada.
4. Determinar o significado básico da palavra (mais concreto, orientado para o homem e específico).
5. Decidir se o significado básico da palavra é suficientemente distinto do significado contextual.
6. Decidir se o significado contextual da palavra pode estar relacionado ao significado mais básico de alguma forma de similaridade.

Posteriormente, também observaremos a forma peculiar como esse estudante estrutura seu texto, evidenciando uma outra manifestação metafórica no discurso, para construir sua argumentação.

Etapa 1: Ler todo o texto ou transcrição para entender do que se trata.

Transcrição do primeiro parágrafo:

<i>Aprender para diversificar</i>	
1	<i>O sistema de um formigueiro depende, de forma primitiva, das operárias</i>
2	<i>realizarem seus trabalhos privilegiando o coletivo ao individual. Os seres</i>
3	<i>humanos são impressionantes por, justamente, contrariar esse estilo de vida,</i>
4	<i>pois são, por sua vez, capazes de pensar, de sair do cotidiano e, mais</i>
5	<i>importante, de evoluir, em comparação a si mesmos e como consequência de</i>
6	<i>seu aprendizado.</i>

O segmento é sobre aprender e evoluir e apresenta o contraste entre as “operárias” de um formigueiro e os seres humanos, afirmando que o comportamento dos animais é sempre o mesmo, enquanto que o dos humanos diversifica-se como consequência de seu aprendizado, proporcionando-lhes a evolução.

Etapa 2: Decidir sobre os limites das palavras.

A palavra a ser examinada é “operárias” (linha 1).

Etapa 3: Estabelecer o significado contextual da palavra examinada.

Nesse contexto, a palavra “operárias” está se referindo a um tipo de formiga cuja função é proteger todas as outras do formigueiro, mas principalmente os ovos da formiga rainha, além de atuar como provedora de alimentos para a colônia.

Etapa 4: Determinar o significado básico da palavra (mais concreto, orientado para o homem e específico).

and specific). 5. Decide whether the basic meaning of the word is sufficiently distinct from the contextual meaning. 6. Decide whether the contextual meaning of the word can be related to the more basic meaning by some form of similarity. (STEEN, 2007, p. 11)

O termo “operárias” é utilizado nesta produção textual para referir-se a um tipo específico de formiga que executa muitas tarefas dentro de um formigueiro, mas originalmente refere-se a ser humano.

No Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 1ª. ed., 1975, Ed. Nova Fronteira S.A. encontra-se o que se chama de ‘sentido direto’, na entrada para ‘operário’: s.m.1 aquele que trabalha numa arte ou ofício, artífice, trabalhador. 2. Fig. Aquela que colabora na realização de uma ideia, plano, campanha ou apostolado.

Consultando também o Dicionário Aulete Digital (acesso pelo link: <http://www.aulete.com.br/oper%C3%A1rio> em 05/06/2019), temos:

Operário (o.pe.rá.ri:o) sm.

1. Qualquer pessoa que exerce uma ocupação manual mediante o pagamento de salário.
2. Pessoa encarregada do trabalho mecânico ou manual em indústrias e fábricas; TRABALHADOR.

Etapa 5: Decidir se o significado básico da palavra é suficientemente distinto do significado contextual.

Na produção textual de G.S., o termo “operárias” é empregado no sentido indireto, ou figurado, pois sua enunciação não se aplica a seres humanos que trabalham, mas a formigas que desempenham as funções de proteger a colônia/formigueiro e cuidar dos alimentos e dos ovos da rainha. Uma característica/função humana é transferida/atribuída para o animal formiga, pela similaridade dos processos que envolvem humanos e animais, no que chamamos mais comumente de “personificação” ou “personalização”, uma forma de usar a linguagem de forma figurativa.

Etapa 6: Decidir se o significado contextual da palavra pode estar relacionado ao significado mais básico de alguma forma de similaridade.

O significado contextual de “operárias” está relacionado ao significado básico ou direto da palavra por conta da similaridade do trabalho mecânico das tais formigas e dos trabalhadores que exercem “ocupação manual”.

Segundo essa metodologia indicada por Steen (2007), o termo ‘operárias’ pode sofrer uma análise metafórica porque envolve um contraste entre dois domínios semânticos ou conceituais: formigas/animais X seres humanos, que podem ser conectados ao se construir uma similaridade entre os dois – o fato de executarem tarefas que beneficiam o grupo do qual fazem parte.

O interessante nesta parte da análise é toda a movimentação de conhecimentos que foi feita a partir da linguagem figurativa para caracterizar e, a seguir, contrapor para comparar o comportamento de animais e seres humanos quanto à aprendizagem. Enquanto as “operárias” realizam funções mecânicas e sempre do mesmo modo, o ser humano muda seu comportamento e diversifica suas atitudes, à medida que aprende com sua experiência, o que o leva à evolução, conforme enuncia o estudante em seu texto dissertativo-argumentativo.

Também é possível observar a forma peculiar como esse estudante estrutura sua produção, evidenciando uma outra manifestação metafórica no discurso, que consiste de um mapeamento entre dois domínios conceituais, neste caso evocando e contrastando o comportamento das formigas e dos seres

humanos, tendo como consequência a ativação de dois diferentes domínios conceituais ou espaços de discurso. (STEEN, 2007, p. 20)

Os termos “formigueiro” e “operárias” (linha 1) opõem-se a “seres humanos” (linha 2) e, desta maneira ativam dois espaços discursivos. A construção do texto com referentes que indicam a oposição entre esses dois espaços se confirma também com a utilização da expressão “forma primitiva” (linha 1), com a qual caracteriza o “sistema de um formigueiro” (linha 1), contrastando com o termo “evoluir” (linha 5), consequência da capacidade humana de “pensar” e “sair do cotidiano” (linha 4). Tal estratégia envolve o interlocutor na tarefa de comparar dois espaços discursivos e tem o objetivo de conquistar sua adesão para as ideias apresentadas no texto, aceitando a argumentação proposta.

Conforme diz Steen (2007, p. 20), esse é um uso da linguagem que não necessariamente exhibe palavras com sentido indireto, condição que define o uso metafórico segundo autores como Lakoff (1986, 1993) e Gibbs (1993, 1994). Não é a linguagem que está sendo usada indiretamente, mas há um tópico que é usado para falar de outro tópico, de maneira indireta, estabelecendo um jogo comparativo entre dois espaços discursivos.⁹ Steen (2007) afirma ainda que a incidência e a interação entre essas várias formas de metáfora, com mapeamento por meio de linguagem não metafórica são típicos dos discursos da educação e da ciência.¹⁰ (p. 21)

4. Proposta de prática

Como forma de esboçar uma proposta de prática de ensino com base neste estudo, uma tarefa a que nos dedicaremos mais detalhadamente em estudos futuros, indicamos a análise de produções já existentes de alunos para a identificação de metáforas por meio do procedimento MIP (do inglês: *Metaphor Identification Procedure*), conforme aconteceu neste estudo, uma metodologia que consideramos bastante adequada para a sala de aula, em se tratando de Ensino Médio.

Também sugerimos a realização de uma atividade de produção de texto em que a argumentação incluía a criação e utilização linguagem metafórica em consonância com o tema proposto, promovendo uma transferência semântica com base na similaridade.

⁹ Tradução livre de: *This is a cross-domain mapping in usage which does not exhibit indirect meaning as intended by Lakoff (1986, 1993) and Gibbs (1993, 1994): it is not the language that is being used indirectly, but there is one topic which is used to talk about another topic in an indirect way.* (STEEN, 2007, p. 20)

¹⁰ Tradução livre de: *In general, however, cross-domain mappings by means of nonmetaphorical language are typical of other types of discourse as well, such as education and Science.* (STEEN, 2007, p. 21)

Considerações finais

Ao identificarmos, em nossas análises, as metáforas utilizadas, observando ainda seu emprego como estratégia argumentativa, de certa maneira colaboramos para compreender a dinâmica de mobilização, construção e expressão de conhecimentos na produção escrita do gênero dissertativo-argumentativo.

Consideramos, portanto, que o ensino da metáfora em sua dimensão cognitiva poderia consistir em uma estratégia bastante adequada para mobilizar os conhecimentos que formam o repertório do aluno de Ensino Médio e estruturar sua produção escrita de gêneros argumentativos.

Nesse sentido, embora ainda haja a necessidade de complementar as práticas propostas em próximos estudos, julgamos que, por tratarem do uso de linguagem figurativa como motivadora de processos de produção textual, elas podem contribuir para a aprendizagem de gêneros argumentativos.

Como citar este capítulo:

LUQUES, Solange. Metáfora: estratégia mobilizadora de conhecimento na produção do texto argumentativo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 339-349. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Olhares cognitivo-funcionais sobre o ensino de vozes verbais na escola: desafios e propostas

Thabata HAYNAL¹

Resumo: Neste artigo, será apresentado um capítulo de livro didático, destinado ao Ensino Médio, elaborado a partir da transposição didática dos estudos sobre as vozes verbais sob a perspectiva cognitivo-funcional. O material foi elaborado a partir das considerações de Lemmens (1995; 1999; 2012), Camacho (2003) e Almeida (1999) quanto à perspectiva cognitivo-funcional, e de reflexões de Neves (2002; 2015) e Gonçalves-Segundo (2017) no que concerne ao ensino de gramática. Os objetivos deste trabalho são: 1. apresentar uma proposta alternativa ao ensino de vozes verbais que refina processos de consciência linguística visando um aperfeiçoamento das competências de interpretação e produção textual; 2. discutir os procedimentos utilizados na transposição didática na exposição do conteúdo e elaboração dos exercícios e 3. refletir sobre os desafios encontrados durante a elaboração do capítulo de livro didático.

Palavras-chave: vozes verbais; transposição didática; ensino; material didático.

Introdução

Os compêndios e manuais gramaticais surgiram atrelados à transmissão dos conhecimentos da língua, pautados, muitas vezes, em políticas de protecionismo linguístico. Utilizados no meio escolar, esses primeiros materiais didáticos foram elaborados por professores ou “bons usuários” do português, com observações partindo de uma perspectiva prescritivista, uma vez que a principal preocupação era o aprendizado da leitura e escrita da língua oficial por parte dos alunos (SOARES, 2004). Os estudos gramaticais apresentavam nesse contexto um papel basilar no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

A persistência em observar a língua dentro de um conjunto de normas rígidas se manteve mesmo em contraponto à entrada dos estudos linguísticos no ensino básico, que ocorreu na década de 1980, com a introdução dos conceitos de variação linguística (SOARES, 2004), e mesmo diante da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990, que trouxeram o texto e o discurso para a sala de aula que deveriam aparecer contextualizados e calcados em usos reais da língua e materializados em textos.

Frente a esta outra configuração, o ensino de gramática passou a ser questionado, muito por conta da presença ainda massiva da Gramática Normativa, que concebe a língua como um *objeto autônomo e homogêneo* (ANTONIO, 2006), o que se associa à ideia de que haja apenas uma maneira de se utilizar a língua e de que qualquer desvio em relação às normas prescritas seja considerado um erro; esse “*padrão modelar*” é duramente criticado por Neves (2015).

Considera-se que, na base, uma das maiores aberrações no tratamento da linguagem pela escola é ela assumir como sua tarefa - e até como sua meta - a função precípua de avaliação dos usos linguísticos, pautando sua análise dos

¹ Graduanda em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tendo realizado Iniciação Científica sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. E-mail: thabata.haynal@gmail.com.

fatos da língua pelo viés de valoração social e transferindo para o plano da linguagem, na forma de organização e sistematização de fatos, o que não passa de um endosso de usos empreendidos sem critério, fundado apenas nos ecos do que indiscriminada e infundadamente se prega por aí como “certo”, “correto”. (NEVES, 2015, p. 22)

O ensino de Gramática sob os moldes normativos e prescritivos não condiz com a observação da língua em contextos reais de uso, uma vez que mesmo os falantes e escritores mais respeitados cometeriam o erro de não falar português corretamente. Se ensinar uma gramática descontextualizada a partir de uma ótica valorativa sobre a língua não se encaixava nas novas abordagens do ensino de língua portuguesa sua presença no Ensino Básico passou a ser refutada com veemência, movimento que pode, inclusive, ter resultado na perda de espaço físico nos materiais didáticos.

Em contraponto, os avanços nos estudos linguísticos no Ensino Superior fazem um contraste significativo com a desvalorização do estudo das estruturas da língua no Ensino Básico e criam um abismo cada vez maior entre ambos. Talvez justamente essa falta de contato e de revisão de conteúdos ensinados na escola influencie justamente na persistência de uma abordagem gramatical normativa.

Existe, portanto, um hiato entre a produção acadêmica e a transposição didática dos conhecimentos gramaticais em termos de sua relevância para a textualidade, o que parece constituir-se em um poderoso fator explicativo para essa lacuna metodológica. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 142)

Partindo da perspectiva do Ensino Superior, percebe-se que não só é necessário romper com os padrões instaurados pela prescrição linguística como também é preciso repensar a segmentação dos conteúdos, que ignoram a interface sintático-semântico-conceptual da língua, uma vez que incentiva a percepção de que o sentido dos enunciados está desconectado da sua estrutura. Essa fragmentação gera dificuldades para explicar fenômenos linguísticos complexos que exigem mais de uma categoria de análise para sua compreensão, como é o caso das Vozes Verbais: um conteúdo negligenciado no currículo escolar e que não adequa-se ao avanço dos estudos acadêmicos correspondentes, como observado na fase inicial desta pesquisa (HAYNAL, 2017).

Essa pesquisa pretende revisitar as vozes verbais como aparecem no ambiente escolar e, contrapondo à perspectiva dos fenômenos de *Causalidade* na ótica da Linguística Cognitivo-Funcional, elaborar uma transposição didática para uso no Ensino Básico. A proposta, no entanto, não é apenas teórica; o objetivo principal seria transformar essa transposição em um capítulo de livro didático que pudesse efetivamente ser utilizado em sala de aula, ou seja, a criação de um material didático que permitisse a implementação dessas reflexões no ambiente escolar tão logo fosse concretizada. Neste artigo, será apresentado o material desenvolvido em sua fase final, com reflexões acerca do processo de transposição didática do fenômeno das Vozes Verbais, a partir das relações de *Causalidade*, e também de uma análise dos desafios encontrados durante a elaboração do capítulo de livro didático resultante, além disso serão discutidas as proposições contidas no material elaborado.

O artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, serão apresentadas breves considerações da perspectiva cognitivo-funcional acerca das vozes verbais a partir das considerações de Lemmens (1995; 1999; 2012), Camacho (2003) e Almeida (2003). A seguir, serão retomados alguns pontos da análise dos materiais didáticos presentes em Haynal (2017), que apresenta um panorama sobre como o conteúdo se encontra em livros didáticos, gramáticas escolares e apostilas de cursinho. Será discutida, então, a proposta de transposição didática que inicia-se pelo estudo das relações de *Causalidade* para posteriormente chegar ao estudo das Vozes Verbais; o capítulo de livro didático resultante da transposição será analisado em concomitância com a transposição didática: primeiramente será apresentada a parte teórica e, em seguida, a prática com uma discussão sobre os exercícios. A última seção do artigo trará as considerações finais ressaltando os principais desafios da proposta.

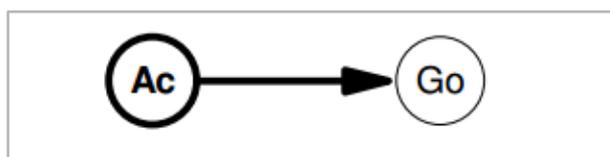
1 Breves considerações da perspectiva cognitivo-funcional sobre as Vozes Verbais

Na linguística cognitivo-funcional, as **Vozes Verbais** são concebidas como fenômenos que correlacionam a estrutura morfossintática com a construção semântico-pragmática na dimensão de **Causalidade**² **Externa** ou **Interna** dos eventos. Nesta seção, serão apresentadas breves considerações sobre os fenômenos de Transitividade e Ergatividade presentes em Lemmens (1995; 1999; 2012), Camacho (2003) e Almeida (2003), somados às contribuições acerca do ensino de gramática propostas por Neves (2002) e Gonçalves-Segundo (2017).

1.1 A Causalidade

Considera-se **Causalidade** o fenômeno que compreende as noções de **Transitividade** e **Ergatividade**. O termo transitividade apresenta duas acepções distintas: pode indicar uma ação que parte de A e afeta B, representados por um participante *Afetador* e um *Afetado*, mas, também, pode indicar a necessidade ou não de o verbo apresentar complemento. Aqui nos referiremos à primeira concepção e marcaremos tal distinção utilizando Transitividade com letra maiúscula. Para ilustrar os paradigmas Ergativo e Transitivo, Lemmens (1999) propõe esquemas visuais, que se encontram abaixo:

Figura 1 – Paradigma Transitivo



² Os fenômenos de Causalidade Interna correspondem ao padrão Ergativo da língua, composto pela Medialidade e pela Inacusatividade. Por razões didáticas e por serem diferenciados por nuances muito específicas, que não parecem pertinentes para alunos do Ensino Básico, tal distinção não será realizada na proposta.

Fonte: Lemmens (1999, p. 4).

No paradigma Transitivo, além da figura do Afetador e do Afetado, denominados Ator (*Actor*), representado por **Ac** no esquema, e Meta (*Goal*), representado por **Go**, aparece uma seta que indica a direcionalidade da ação. Algumas das características essenciais envolvidas no processo são as noções de consciência, volitividade (intenção) e controle da entidade afetadora sobre as ações. Enunciados Transitivos prototípicos apresentam essas marcas conceituais e sua prototipicidade diminui à medida que estes parâmetros aparecem com menor intensidade. O que se estuda no ambiente escolar como Vozes Verbais pertence apenas ao paradigma Transitivo.

Figura 2 – Paradigma Ergativo

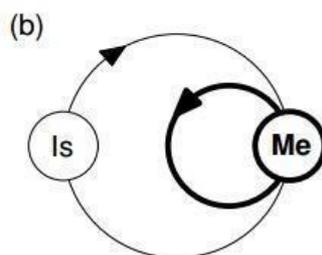


Figure 3: The ergative paradigm

Fonte: Lemmens (1999, p. 4).

No paradigma Ergativo, a ação parte do sujeito e recai sobre ele mesmo; a ação ocorre internamente, praticamente sem consciência ou intenção por parte do participante. Este sujeito é representado pelo termo *Medium*, representado por **Me** no esquema, que indica aquele que passa por um processo e sai transformado, o *Medium* tem em si o potencial de desencadear o evento.

Pode haver, em uma construção Ergativa, a presença de um Instigador, neste esquema representado por **Is**, um participante que dê o estímulo inicial para que a ação se desencadeie, mas que não representa o papel temático de Agente realizador consciente de uma ação voluntária sobre outro ser. As propriedades conceituais caracterizadoras desse processo são a inconsciência e a falta de controle/volitividade.

A Ergatividade resulta no fenômeno da Voz Média (ALMEIDA, 1999; CAMACHO, 2003) e Inacusativa, que não aparecem nos estudos escolares, embora já estejam teorizados e cada vez mais presentes na Língua Portuguesa, por conta de fenômenos ligados à automação tecnológica.

2. As Vozes Verbais nos livros didáticos para o Ensino Básico

Para complementar a introdução ao material, nesta seção, serão expostas observações sobre a apresentação deste conteúdo nos materiais didáticos a partir do levantamento realizado em etapa anterior dessa pesquisa (HAYNAL, 2017). Foram analisados livros didáticos, gramáticas escolares e materiais

apostilados de cursinhos para observar a abordagem do conteúdo no ambiente escolar, em especial no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio. Aqui serão retomados os principais tópicos da análise.

O primeiro ponto a salientar concerne à localização do conteúdo nos materiais analisados. As Vozes Verbais encontram-se majoritariamente na parte de *morfologia*, em específico no que tange ao estudo dos verbos, como pode ser observado nos sumários de Abaurre et al. (2012) e Paschoalin & Espadoto (2008). Esse fenômeno está associado à criação, em alguns materiais, de listas de conjugação verbal de acordo com as vozes, como é o caso de Sarmiento (2005), uma vez que o foco do processo está na conjugação correta dessas estruturas.

A consideração de que os fenômenos que englobam as Vozes Verbais estão resumidos à conjugação verbal e se comportam como uma flexão morfológica dessa classe de palavras é marcada pela nomenclatura utilizada, na qual vozes verbais se torna “flexão de voz” ou “flexões verbais”.

Figura 3 e 4 – Sumários de materiais didáticos

Capítulo 17	
Verbo I 272	
Definição e estrutura	272
Funções sintáticas	273
A estrutura interna das formas verbais	273
Flexões verbais	275
As formas nominais	286
Os paradigmas das conjugações verbais	290
Classificação dos verbos	291
Formação dos tempos simples	292
As três conjugações regulares: tempos simples	296
▶ Usos dos tempos verbais	302

Formas nominais do verbo	
Tempos compostos	110
Flexões de voz	
Ativa	111
Passiva	113
Reflexiva	113
Locução verbal	113
Formas rizotônicas e arrizotônicas	113
Exercícios	114
Tempos primitivos e tempos derivados	114
Exercícios	115
Classificação dos verbos	117
Verbos regulares	119
	121
	121

Fonte: Abaurre, Abaurre & Pontara (2012, p. 170) e Paschoalin & Spadoto (2008, p. 8), respectivamente.

Há, de uma maneira geral, uma dificuldade de explicar esses fenômenos. Abaixo foram selecionadas algumas definições do que são as Vozes Verbais pelos autores dos materiais didáticos:

Algumas ações verbais permitem estruturas com diferentes atuações do sujeito. São os casos em que o verbo sofre *flexão verbal*. **Voz verbal** é, então, a indicação de como o *sujeito* atua em alguns tipos de ações expressas pelo verbo. (PASCHOALIN; SPADOTO, 2008, p. 113)

A **voz do verbo** indica o tipo de relação que o sujeito mantém com o verbo. São três as vozes verbais: [...]. (CEREJA, 2008, p.167)

Além das variações de tempo, modo, pessoa e número, existem variações nas formas verbais que podem expressar outras duas noções importantes, a de voz verbal e a de aspecto verbal. Conheceremos melhor essas variações a seguir. [...] A **voz verbal** indica a relação que se estabelece entre o verbo e o seu sujeito sintático. Existem três vozes verbais: [...]. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2012 p. 284)

As definições misturam critérios *sintáticos*, *semânticos* e *morfológicos* na construção das explicações. Trazer esses diferentes níveis analíticos para a construção do conceito seria interessante se houvesse uma definição do nível analítico a qual cada conceito pertence ou mesmo se houvesse algum tipo de padronização

nessas explicações; no entanto, percebe-se, no geral, um uso indiscriminado de diferentes níveis de análise sem uma razão específica para fazê-lo.

No primeiro exemplo, Paschoalin & Spadoto (2008) explicam o fenômeno das Vozes a partir das *diferentes atuações do sujeito* (sintaxe) alegando que é quando acontecerá a *flexão verbal*³ (morfologia). No último exemplo, de Abaurre et al. (2012), as vozes verbais surgem como uma variação morfológica, indicada pelos próprios autores, como se representasse uma variação como a de *tempo, modo, pessoa e número*; logo após, definem as vozes verbais como *a relação entre o verbo e o sujeito sintático*. Em nenhum dos casos existe um motivo aparente para que as explicações apareçam misturando esses níveis analíticos.

Com relação a quais vozes são abordadas nos materiais, aparecem predominantemente a Voz Ativa, a Voz Passiva Analítica e Sintética e, em alguns casos, a Voz Reflexiva e a Voz Reflexiva Recíproca. Vale ressaltar, no entanto, que é mais expressiva a presença da diferenciação entre Voz Passiva (Analítica) e a Voz Ativa, preferência essa que se mantém nos exercícios. Na avaliação da aprendizagem, os materiais costumam apresentar questões para que uma sentença seja passada da Voz Ativa para a Passiva, como é o caso dos exercícios 3 e 4 presentes na sequência abaixo (Figura 5), sem que seja realizada uma reflexão sobre as mudanças semânticas e pragmáticas envolvidas no processo, o que poderia ser realizado, especialmente, na questão 4.

Figura 5 – Exercício sobre vozes verbais

<p>Série 18</p> <p>Termos associados ao verbo: vozes verbais e agente da voz passiva</p> <p>1) Analise os termos destacados de acordo com o código que segue:</p> <p>AA – Adjunto adverbial AP – Agente da voz passiva</p> <p>a) () Pela boca morre o peixe. b) () O atleta rio-grandense era conhecido pela sua agressividade. c) () O diplomata canadense foi recebido no Palácio do Planalto pelo presidente da República. d) () O prêmio mais cobiçado foi ganho por um autor de São Paulo.</p> <p>2) Leia abaixo manchete publicada na <i>Folha de S.Paulo</i>: US\$ 600 milhões foram desviados em esquema de corrupção. De qual recurso sintático o órgão de imprensa se valeu para NÃO identificar os responsáveis pela corrupção?</p> <p>a) Voz passiva com apagamento do sujeito. b) Voz ativa com sujeito inexistente.</p>	<p>c) Voz ativa com sujeito indeterminado. d) Voz passiva com apagamento do agente. e) Voz ativa com sujeito oculto.</p> <p>3) (Fuvest-SP) Se passarmos para a voz ativa a frase “O francês da Williams foi derrotado pela chuva”, mantendo tempo e modo verbais, o verbo da frase resultante deverá assumir a forma:</p> <p>a) havia derrotado d) derrotaria b) derrotara e) derrotava c) derrotou</p> <p>4) Suponha o texto a seguir, a ser distribuído à imprensa por um prefeito, anunciando medidas impopulares, mas necessárias para saldar dívidas exorbitantes deixadas pela administração anterior.</p> <p style="text-align: center;">Comunicado ao povo</p> <p>O prefeito anterior nos deixou uma dívida incalculável. Para a solução dessa herança traiçoeira eu adotarei medidas implacáveis: aumentarei os impostos, demitirei 30% dos funcionários, criarei taxas de estacionamento em locais públicos e cobrarei juros altos pelo atraso de pagamento.</p> <p>Considerando que bom texto é aquele que atinge o resultado programado, um assessor de imprensa sugeriria ao prefeito transpor os verbos destacados para a voz passiva e apagar o agente. Faça essa alteração.</p>
---	--

fonte: Caderno de Exercícios KAPA - Anglo (2016, p.55, 56).

³ O termo não é claro, mas assumimos tratar-se de uma alusão às alterações na morfologia da palavra.

Percebe-se, ainda, que o foco dos exercícios está mais voltado para a compreensão da figura sintático-semântica do “Agente da Passiva”, que é necessária para a análise sintática, como podemos observar no exercício 1 da sequência acima.

O levantamento realizado concluiu que os materiais praticamente omitem as considerações semântico-pragmáticas presentes nos fenômenos das Vozes Verbais, o que impacta diretamente em como os recursos gramaticais podem auxiliar os alunos quanto à interpretação e à produção consciente e estratégica de sentidos. É significativo, ainda, o uso do texto como pretexto, a subjugação do conteúdo à mera identificação ou transposição e as incongruências teóricas apresentadas no que concerne à explicação dos fenômenos.

Dessa maneira, seria necessária uma readequação das Vozes Verbais quanto à sua localização, às definições fornecidas e aos exercícios de reflexão para que o conteúdo pudesse cumprir seu papel de refinamento das habilidades de interpretação e produção textual. A partir destas considerações sobre os materiais e levando em conta os apontamentos da Linguística Cognitivo-Funcional, será apresentada, agora, a nossa proposta de capítulo didático sobre as Vozes Verbais advindo de uma transposição didática dos conceitos de *Causalidade*.

3. A Proposta

Nosso capítulo de material didático se firma sob o objetivo de criar uma ponte entre o conteúdo linguístico acadêmico e o ensino de gramática escolar. Sugerimos, aqui, uma distinta abordagem do fenômeno linguístico, embasado nas teorias cognitivo-funcionais. Partindo do fenômeno da Causalidade como porta de entrada para como as Vozes Verbais funcionam, serão introduzidas não apenas diferentes Vozes - a Média e a Intransitiva - como, também, serão abordadas questões relativas à interface sintático-semântico-conceptual presentes no conteúdo.

Pretende-se, com esse material, desenvolver as habilidades interpretativas e de produção textual a partir do uso consciente dos recursos linguísticos. Entendemos que este é o objetivo de se estudar as estruturas da língua, o que transfigura o papel da gramática no ambiente escolar: não mais um conjunto de regras, mas um refinamento do conhecimento linguístico que permite uma análise embasada e um papel ativo na observação de fenômenos e na construção de conceitos por parte dos alunos.

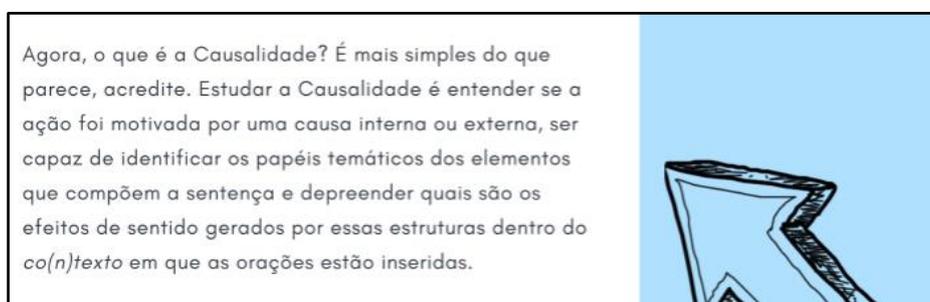
O capítulo é dividido em três seções: **Causalidade, Vozes Verbais - Causalidade Externa e Vozes Verbais - Causalidade Interna**. Portanto, o material se inicia a partir da seção **Causalidade**, na qual será apresentado: 1. seu conceito, 2. a diferenciação entre Causalidade Interna e Externa e 3. exercícios de prática e reflexão; o objetivo da primeira seção é despertar a consciência do aluno para a diferença entre os paradigmas de *Causalidade Externa* e de *Causalidade Interna*. Em sequência, aparecerá a seção dedicada às **Vozes Verbais de Causalidade Externa** na qual são apresentadas classificações e esquemas analíticos para as

Vozes Verbais dentro dos paradigmas da Causalidade Externa, seguidos de exercícios de prática e reflexão. A última seção compreende as **Vozes Verbais de Causalidade Interna**, com, também, uma sequência de apresentação de classificações e esquemas analíticos, seguidos de exercícios práticos e reflexivos.

3.1 Causalidade

A conceituação e definição do que é a Causalidade inicia-se a partir das noções de contexto e cotexto, explicitando a importância dessa observação para que se compreenda este fenômeno linguístico, como pode ser observado na imagem recortada do material. Sem nenhum tipo de ancoragem textual, a análise abre-se para ambiguidades e inferências interpretativas que podem não corresponder à realidade da enunciação torna-se, desta forma, necessário atrelar logo de início a significação da análise ao contexto e cotexto.

Figura 6 – Definição de Causalidade



Fonte: elaboração própria.

O processo prescritivo criado pela Gramática Normativa, de certa forma, buscava em sua padronização simplificar os processos linguísticos para facilitar o processo de análise. Recorrendo a orações inventadas ou descontextualizadas, foi possível a manipulação da língua criando-se situações prototípicas, sob as quais a análise corroboraria para a manutenção do processo apresentado e explicado pelo professor. Isso não só confere autoridade ao professor, uma vez que ele está seguro dentro das regras que devem ser obedecidas, como também simplifica o processo para os alunos poderem observar apenas algumas características na análise. O uso indiscriminado deste recurso engessou a análise linguística no âmbito escolar e incentivou o uso de uma língua padronizada que não necessariamente corresponde à realidade.

No entanto, as orações controladas podem ser de grande ajuda para que os alunos sejam apresentados a um fenômeno linguístico, desde que elas surjam como um recurso pontual e não exclusivo. Partindo dessa reflexão, optou-se por apresentar os fenômenos pela primeira vez através de orações inventadas. Pressupôs-se que, com uma primeira exposição controlada, os alunos poderiam reconhecer mais facilmente o processo estudado para que, num segundo momento, pudessem trabalhar com um conjunto de enunciados ancorados textualmente tendo mais consciência do que deveriam observar. Na figura abaixo, encontra-se a introdução às diferenças entre as relações de Causalidade:

Figura 7 – Apresentação da Causalidade

UNIDADE 1 | CAPÍTULO 1

CAUSALIDADE

CAUSALIDADE EXTERNA x CAUSALIDADE INTERNA

Muito bem, vamos começar analisando algumas orações:

1. O pinguim furou a bola.
2. O celular desligou.

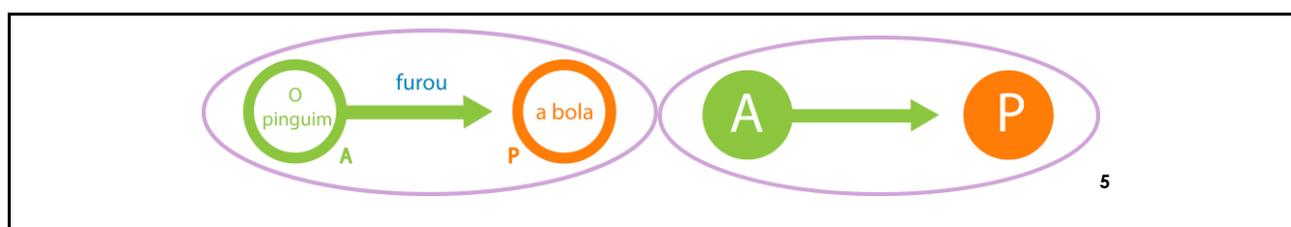
Nas orações ao lado, ocorrem ações indicadas pelos verbos **furar** e **desligar**. Agora temos que pensar sobre o que causou essas ações: Quem foi responsável pela ação? Quem foi afetado (ou seja, quem saiu de um estado **A** para um estado **B**? O responsável é o elemento afetado ou um elemento externo a ele? O processo parece espontâneo? Neste capítulo, aprenderemos a reconhecer a diferença entre: **causa interna** e **causa externa**.

Fonte: elaboração própria.

O material busca incitar a reflexão sobre os fenômenos linguísticos apresentados durante todo o percurso didático da proposta. Independentemente do fenômeno apresentado, o aluno será convidado à reflexão, posto assim num papel ativo na construção do saber.

A Causalidade Externa é apresentada a partir da análise da oração “*O pinguim furou a bola*”, uma sentença inventada, prototípica e controlada. Assumimos, neste caso a intencionalidade, a consciência e a vontade (volitividade) na realização da ação. As orações são analisadas a partir dos papéis temáticos, que têm seu conceito introduzido a partir de um quadro explicativo.

Uma das principais intenções da proposta era trazer as concepções imagéticas e esquemáticas da linguística cognitiva para a sala de aula; desta forma uma parte muito importante da proposta consiste na transposição dos esquemas visuais de Lemmens (1999) para representar os processos. Como resultado do processo de transposição didática, o esquema de Causalidade Externa para a oração apresentada no início da seção seria o seguinte:

Figura 8 – Esquemas de Causalidade Externa⁴

Fonte: elaboração própria.

⁴ Gostaria de agradecer ao designer Raphael Oliveira Vieira de Souza pela ajuda na elaboração digital dos esquemas aqui presentes.

⁵ É importante ressaltar que, na construção dos esquemas, assumimos que o Sujeito está sempre à esquerda.

Com os esquemas visuais a análise sai da linearidade da língua e adquire uma sistematização. Não só é permitida a consciência sobre os sintagmas nominais que serão representados pelos *papéis temáticos* de **Agente (A)** e **Paciente (P)**⁶, como também evidencia a *direção da ação*, de onde ela parte e quem ela irá afetar. O esquema da Voz Ativa é o mais prototípico dos processos de Causalidade Externa, por isso é o primeiro apresentado para opor-se ao esquema de Causalidade Interna. Com relação à ordem de apresentação dos esquemas, optamos por primeiro apresentar a disposição dos papéis temáticos dentro da oração, para, em sequência, expor o esquema prototípico de análise - parte-se do concreto para a abstração.

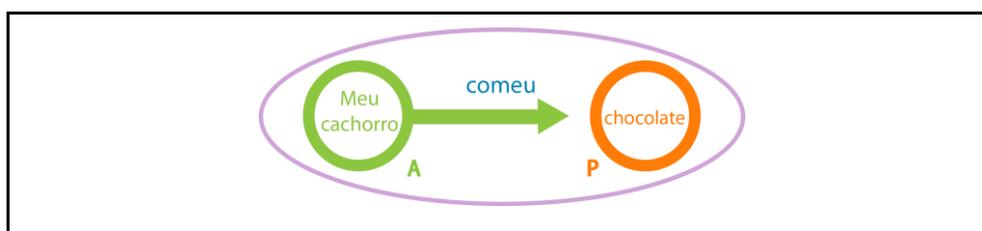
É proposta a seguinte reflexão para os alunos: “Quem foi afetado (saiu de um estado X para um estado Y)? Quem é o responsável pela ação: o próprio elemento, algum elemento externo ou ocorreu uma ação espontânea?” - o objetivo é que se perceba que há intenção/consciência por parte do Agente ao afetar o Paciente, trabalhando assim a apreensão sobre a responsabilidade da ação.

Depois da introdução do fenômeno – com o aluno já consciente do processo que deve observar e como ele se comporta de maneira controlada –, são introduzidos enunciados ancorados textualmente, dentro de seus contextos enunciativos. Buscou-se, assim, permitir que os alunos percebam o mesmo fenômeno no enunciado e compreendam como que aquela análise feita em uma oração inventada é possível de ser realizada em enunciados ancorados. Esses exemplos aparecem com a fonte de referência à oração transcrita ressaltando o fenômeno linguístico e o esquema visual correspondente.

Figura 9 – Exemplo: Meu cachorro comeu chocolate

Fonte: elaboração própria.

Figura 10 – Esquema: Meu cachorro comeu chocolate



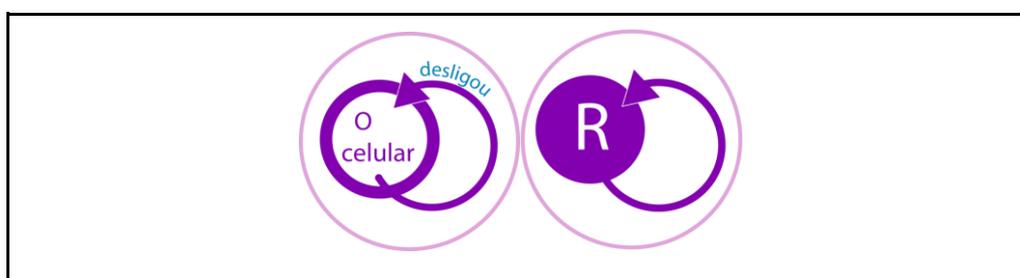
Fonte: elaboração própria.

⁶ O participante afetador aparecerá nos esquemas transpostos como Agente; o participante afetado aparecerá no esquema como Paciente; o *Medium* aparecerá como Reagente.

Desta maneira a análise foi contextualizada e aparece dentro de sua situação de enunciação. Uma característica do material é a busca por enunciados inusitados, de preferência com certo apelo cômico para que o aluno se lembre dele em um momento posterior, mas não exclusivamente. A ideia é chamar a atenção dos alunos para o fenômeno e tirar o estigma de que gramática é “chato” ou “difícil”. A elipse em lilás que envolve o esquema é uma representação visual de que essa sentença está inserida em uma situação comunicativa específica, ou seja, um contexto ao qual essa oração pertence - uma maneira de indicar que, apesar de não estar explícito na análise, ele sempre está presente.

O padrão *Ergativo* será apresentado através da mesma sequência: primeiramente com a oração descontextualizada e depois a aplicação em um enunciado ancorado. Por sua vez, esse padrão aparecerá como **Causalidade Interna** a partir da análise da oração “O celular desligou” - figura 7. A transposição do esquema de Lemmens (1999) apresenta-se da seguinte maneira:

Figura 11 – Esquemas de Causalidade Interna



Fonte: elaboração própria.

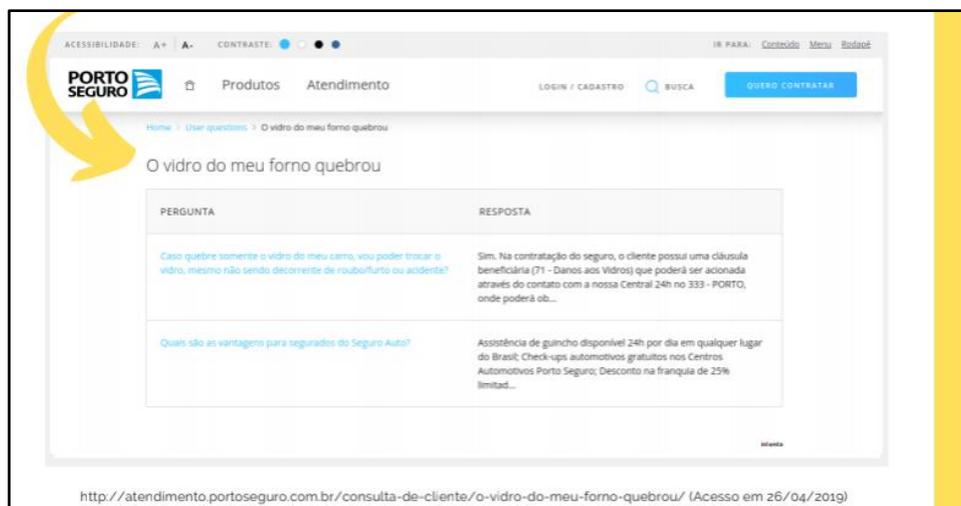
Neste esquema, é importante que a seta saia de dentro do sintagma que representa o *Medium* e recaia sobre o próprio elemento. A manutenção de um padrão visual circular sugerido por Lemmens (1999) parece essencial para a representação desse fenômeno, que apresenta um processo absolutamente distinto do anterior. Os alunos são novamente instigados a participar ativamente a partir dos seguintes questionamentos: “Quem foi afetado pela ação? Quem é responsável pelo desligamento?”. Eles são guiados através da conclusão de que é possível perceber quem foi afetado pela ação, mas não necessariamente é possível atribuir um responsável externo por ela; trata-se de um acontecimento que envolve uma transformação do celular. Essa relação cria em inglês o termo *Undergoer*, que foi transposto como **Reagente** sob a seguinte explicação:

O Reagente (undergoer) é quem passa por uma transformação de estado sem que tenha conscientemente agido, nem que seja tão absolutamente passivo. Consideramos reagentes os sujeitos de ações involuntárias que reagem espontaneamente a situações do meio por possuírem em si essa capacidade de reagir, vivenciar ou experimentar a ação.

Encontrar uma boa tradução para *Undergoer/Medium* foi um dos principais desafios da proposta. Na própria literatura há divergência sobre como traduzí-lo, uma vez que não há um correspondente em língua portuguesa. A escolha por Reagente se deu, por um lado, tentando manter a sonoridade presente em Agente e Paciente e, por outro, buscando associá-lo a conhecimentos já adquiridos, uma vez que remete à noção trabalhada nos cursos de Química e Biologia em acepção próxima à exposta.

Um dos exemplos de ancoragem textual para ilustrar a Causalidade Interna seguida do esquema visual encontra-se abaixo:

Figura 12 – Exemplo: O vidro do meu forno quebrou



Fonte: elaboração própria.

Figura 13 – Esquema: O vidro do meu forno quebrou



Fonte: elaboração própria.

2.1.1 Exercícios de Causalidade

Depois da conceituação teórica são introduzidos exercícios com objetivos distintos, mas que têm em comum verificar a compreensão dos fenômenos, sua correta identificação e a percepção da influência da Causalidade na construção do texto. Serão discutidos, na sequência, dois exercícios:

Figura 14 – Exercício 1 - Causalidade

UNIDADE 1 | CAPÍTULO 1

EXERCÍCIOS

1. Analise as orações abaixo e indique se o que ocorre é a Causalidade Interna ou a Causalidade Externa. Em seguida, monte os esquemas com os papéis temáticos. Não se esqueça das setas de orientação!

a) **A marina bateu na Penélope.** b) **A Jéssica desmaiou.**

Fonte: elaboração própria.

Neste exercício, os alunos devem *identificar a Causalidade* presente na oração e *montar os esquemas visuais* correspondentes. Para isso, precisam:

identificar os papéis temáticos;

identificar a orientação da ação;

Identificar a posição padrão de sujeito e objeto.

Dessa maneira, os alunos têm a chance de refletir sobre a *diferença* dos processos internos e externos e trabalharão apenas com as orações descontextualizadas que permitem, num primeiro momento, tomar consciência apenas da diferença específica que existe entre os dois fenômenos.

Abaixo foi selecionado outro exercício que visa à aplicação deste conhecimento em um enunciado ancorado.

Figura 15 – Exercício 4 - Causalidade

3. Nos memes abaixo, o humor é criado a partir da relação entre a imagem e o texto enunciado. Indique o tipo de Causalidade que aparece em cada um dos memes e dê o seu esquema visual correspondente. Depois explique como esse tipo de causalidade, combinada com a imagem, gera o humor.

a)
 [a árvore desmaiou]

b)
 [a almofada explodiu]

Fonte: elaboração própria.

Memes são um gênero discursivo multimodal com alto teor humorístico que viralizam na internet. Para compreender o meme, é necessário fazer a ligação entre a imagem e o texto, depreender as diferentes perspectivas que cada uma das semioses constrói para a cena e inferir o que provavelmente deve ter ocorrido na cena. Os memes fazem parte do universo dos jovens e trazê-los para a sala de aula pode criar uma aproximação entre os alunos e o conteúdo.

Neste exercício, é necessário que os alunos *relacionem a imagem e o texto* de maneira analítica para que possam explicar de que maneira surge o humor através dos conceitos de *Causalidade Interna e Externa*. Devem trabalhar com as noções de *responsabilidade* e *quebra de expectativa* desenvolvendo, também, suas *capacidades leitoras multissemióticas*.

Na prática, os alunos devem indicar a causalidade presente nos memes – no caso, Causalidade interna, expressa pelos enunciados “a árvore desmaiou” e “a almofada explodiu” – e devem ser capazes de explicar que a junção da imagem com o enunciado cria um efeito de humor, uma vez que árvores não possuem a habilidade de desmaiar e nem almofadas podem explodir espontaneamente e que, portanto, foi claramente o cachorro que aparece nas imagens o agente das ações. Os demais exercícios seguem a linha do exercício 4, consistindo na identificação e análise explicativa da Causalidade na construção do texto.

Uma vez introduzidas as relações de *Causalidade* e avaliada a compreensão sobre as mesmas, o material apresentará, na sua segunda seção, as Vozes Verbais.

3.2 As Vozes Verbais

Partindo da Causalidade Externa e Interna, o material divide as Vozes Verbais de acordo com a disposição presente no quadro abaixo. Para cada Voz Verbal será apresentado um esquema visual correspondente, uma oração inventada e uma seleção de textos ancorados correspondentes.

Quadro 1 – Disposição das Vozes Verbais de acordo com a Causalidade

Causalidade Externa	Causalidade Interna
Voz Ativa Voz Passiva Voz Reflexiva Voz Intransitiva	Voz Média Voz Média com Instigador

Fonte: elaboração própria.

Como critério para a disposição das Vozes, partiu-se dos fenômenos mais prototípicos para os que apresentavam mais desvios a partir das características distintivas. Nesta seção, são retomados os conceitos de *Causalidade Externa e Interna*, os *papéis temáticos* e a *orientação do fluxo da ação*. Em adição, são introduzidas as noções de *Voz Verbal*, o conceito de *sujeito/objeto*, a ordenação *sintática* das orações e

noções relativas à *topicalização*. Na figura abaixo encontra-se a apresentação da Voz Ativa no material para ilustrar como esses conteúdos aparecem na proposta.

Figura 16 – Apresentação da Voz Ativa

VOZ ATIVA

A **voz ativa** ocorre quando o Sujeito ocupa o papel temático de Agente (A) e a ação que ele realiza recai sobre o Paciente (P) na posição de Objeto da oração. Observe a sentença ao lado.

Analisando a sentença a partir do esquema visual, podemos observar que o *pinguim* ocupa o lugar de **sujeito** da sentença e que ele *realiza a ação* de furar a bola; *a bola*, por sua vez, ocupa a posição de **objeto afetado pela ação** do pinguim.

Desta maneira, o *pinguim* é um **sujeito Agente** e a *bola* um **objeto Paciente**.

1. O pinguim furou a bola.

Fonte: elaboração própria.

Logo em seguida, são apresentados exemplos de enunciados ancorados desse tipo de construção oracional buscando o refinamento da análise dos fenômenos. Dependendo da Voz Verbal, ela é mais difícil de aparecer isoladamente ou em um *corpus* que facilite sua apresentação dentro do material, uma vez que evitou-se, na parte teórica, o uso de textos extensos. Esse cuidado visa não só a concentração do fenômeno facilitando a compreensão do aluno, como também a possibilidade de trazer referências próximas a eles. Para as Vozes dentro da Causalidade Externa foram muito utilizados os títulos de vídeos no Youtube, como pode ser observado no exemplo abaixo.

Figura 17 – Enunciado ancorado de Voz Ativa



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FJsYpztNWek>

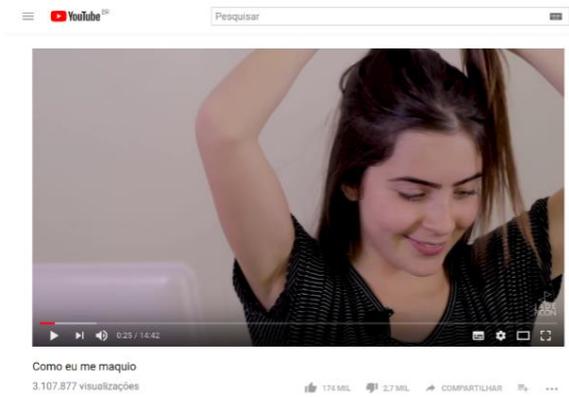
Esse procedimento metodológico na apresentação dos conteúdos é reproduzido dentro de cada Voz Verbal, ressaltando suas características específicas e apresentando os exemplos de uso real com sua respectiva análise. Cada Voz apresenta o seu esquema correspondente, que pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 2 - Demais esquemas de Vozes Verbais

Causalidade Externa
<p>Voz Passiva</p> <p>Política Foro privilegiado</p> <p>Em 4 anos de Lava Jato, nenhum político foi julgado pelo STF</p> <p>Ação de Nelson Meurer será a primeira analisada pelo Supremo</p> <p>Publicado em 20/02/2018 às 13:00h</p> <p>Veículo: Vozes vozes@vozes.com.br</p> <p>fonte: https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/2018/04/em-4-anos-de-lava-jato-nenhum-politico-foi-julgado-pelo-stf-1014128650.html</p> <p>Em 4 anos de Lava Jato, [nenhum político foi julgado pelo STF.]</p>

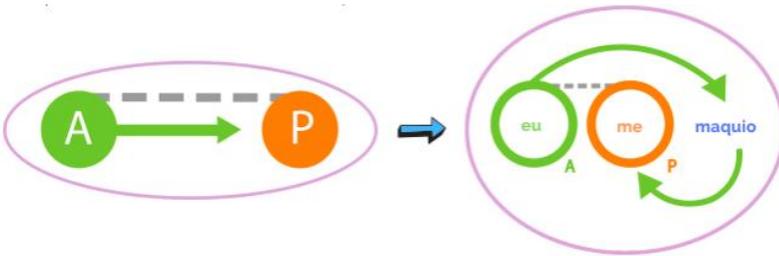


Voz Reflexiva



fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=969aASdbCk>

Como [eu me maquio].

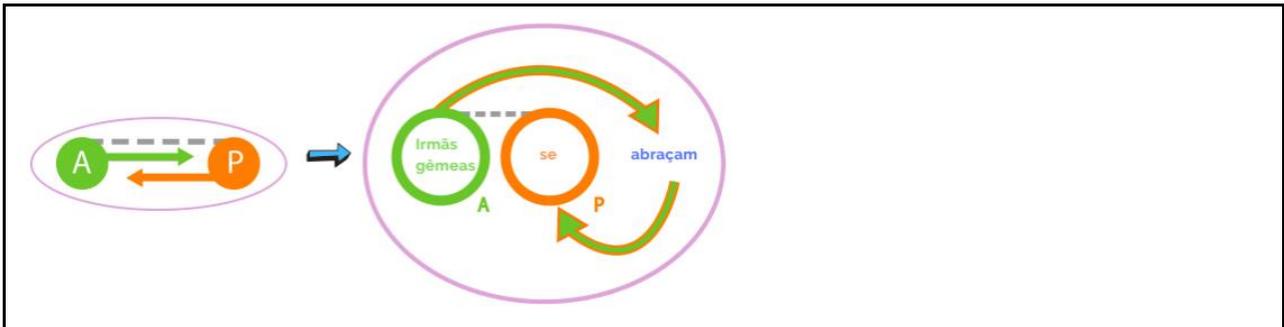


Voz Reflexiva Recíproca



<https://www.melonorte.com/curiosidades/irmas-gemeas-se-abracam-logo-apos-se-conhecerem-fora-do-uterio-357255>

[Irmãs gêmeas se abraçam] logo após [se conhecerem] fora do útero.



Voz Intransitiva

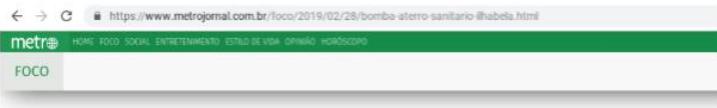
YouTube interface showing a video player with the text: "AGORA SÃO DOIS, UM MAIS DESAFINADO QUE O OUTRO." Below the player, the video title is "Galo cantou às 4 da manhã" with 6,400 visualizações. A URL is provided: https://www.youtube.com/watch?v=RTDjy_DRQUs

[Galo cantou] às 4 da manhã.



Causalidade Interna

Voz Média



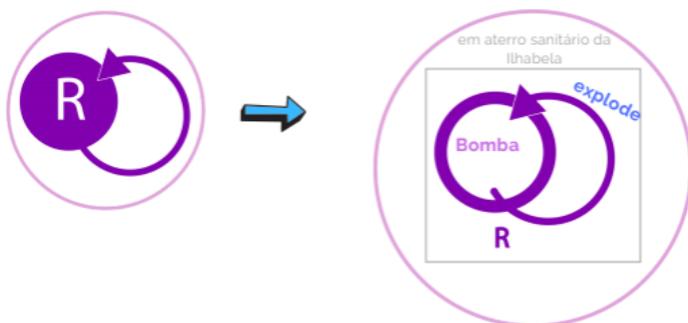
Bomba explode em aterro sanitário da Ilhabela; prefeitura pede investigação do caso

Por Estúdio Conteúdo
Quarta, 28 fevereiro 2019, às 18:12



<https://www.metrojornal.com.br/foco/2019/02/28/bomba-aterro-sanitario-ilhabela.html>

[Bomba explode] em aterro sanitário da Ilhabela.



Voz Média com Instigador



Homem engasga com peixe vivo e morre em praia de Rio das Ostras, no RJ

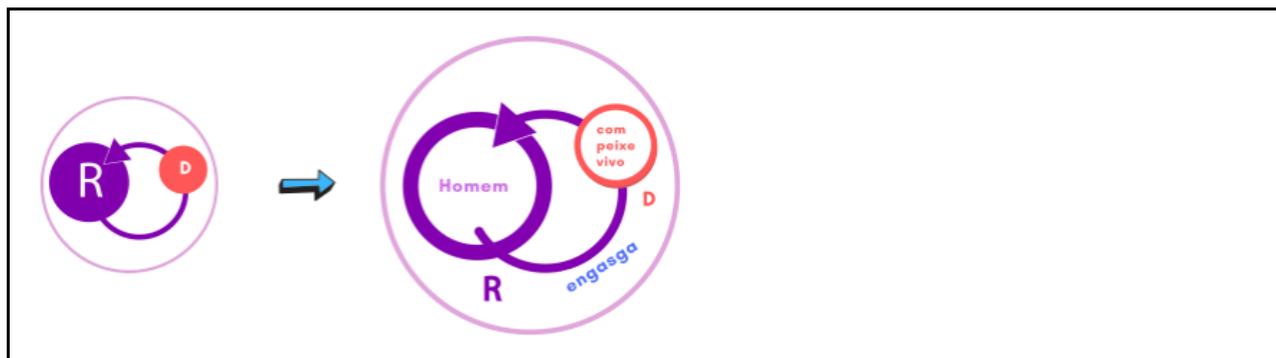
Testemunhas disseram que a vítima estava "brincando" com o peixe na beira da praia, como se fosse comê-lo inteiro, mas o animal escorregou e ele não conseguiu retirá-lo.

Por Aline Rickly, G1 -- Região dos Lagos
27/12/2018 19:40 - atualizado há 3 meses



<https://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2018/12/27/homem-engasga-com-peixe-vivo-e-morre-em-praia-de-rio-das-ostras-no-rj.ghtml>

[Homem engasga com peixe vivo]



Fonte: elaboração própria.

O número de Vozes Verbais presente no material é maior em relação ao que foi observado nos materiais analisados na seção 2. A inserção dos conceitos de *Voz Intransitiva*, *Voz Média* e *Voz Média com instigador* se faz necessária dentro de um pressuposto analítico que propõe trabalhar com a língua em uso. A língua apresenta diversos fenômenos linguísticos que não são observados no ambiente escolar por lacunas teóricas da Gramática Normativa⁷.

Os conceitos transpostos já foram estudados e esquematizados previamente por linguistas cognitivo-funcionais. Para além dos autores presentes em nossas breves considerações teóricas, há diversos outros trabalhos a respeito, com destaque à pesquisa em língua espanhola de Arús, Lavid & Zamorano-Mansilla (2010) e García (2013), o trabalho com o fluxo informacional do texto de Hawad (2004) e as observações sobre as construções médias de Taylor & Yoshimura (2006). O embasamento teórico do qual parte esta proposta proporciona aos alunos do Ensino Básico análises com maior coerência analítico-metodológica do que quando o material recorre à Gramática Normativa, uma vez que partem de pesquisas e discussões acadêmicas do Ensino Superior, além de abarcarem de forma mais completa os casos de uso real da língua, tornando o estudo das estruturas gramaticais um processo não apenas mais orgânico, mas também diminui o abismo entre a academia e a escola.

Agora, serão observados os exercícios relativos às Vozes Verbais.

3.2.1 Exercícios de Vozes Verbais

Ao realizar a análise de como as Vozes Verbais são cobradas atualmente na escola (HAYNAL, 2016), foi possível perceber que o modelo de exercício mais cobrado pautava-se na transformação entre Voz Ativa e Voz Passiva. Esses exercícios normalmente tinham como finalidade única o uso correto das formas verbais. Como concluímos na fase anterior da pesquisa, ter como exclusividade esse tipo de exercício não é interessante se o objetivo for apenas a transposição de vozes. No entanto, ao atrelarmos esses exercícios à

⁷ Foi retirado o conceito de Voz Passiva Sintética por compreendermos que ela é uma manipulação da língua sobre a qual há muita divergência teórica e que não é, portanto, relevante para ser apresentada no Ensino Básico. Existem teóricos que defendem que ela representa uma manipulação inorgânica da língua, e outros que a interpretam como uma estratégia de impessoalização.

consciência das *mudanças de sentido* que resultam do processo, propõe-se uma reflexão sobre os diferentes usos das Vozes na construção do discurso.

Abaixo, segue um exemplo de exercício de *manipulação textual*, no qual o aluno deve:

- identificar a Voz Verbal presente no trecho;
- realizar a transposição da Voz Ativa para a Voz Passiva;
- analisar as mudanças semânticas resultantes do processo.

Figura 18 – Exercício Vozes Verbais

4. Frente a uma crise migratória um presidente resolveu fazer um comunicado à população anunciando a tomada de algumas medidas para solucionar a questão:

Comunicado Oficial

Para solucionar a crise migratória adotarei duras medidas: vetarei os vistos de permanência e residência no país, revogarei os vistos já concedidos, deportarei os imigrantes e, a partir de hoje, inspecionaremos as embarcações e impediremos novos registros de imigração.

a) Qual tipo de voz é utilizada pelo presidente na construção do seu texto?
b) Reescreva o comunicado passando-o para a voz passiva.
c) Quais alterações no sentido seriam criadas com essa mudança de voz?
d) Considerando tratar-se de um comunicado oficial, qual texto seria aprovado pelo acessor de imprensa do presidente? Por quê?

Fonte: elaboração própria.

O texto presente no exercício é um texto inventado, assim como as orações do primeiro exercício de *Causalidade*. Apesar das críticas a exercícios assim, não podemos negar algumas de suas funções didáticas, como o isolamento do fenômeno estudado. Na proposta, os textos inventados coexistem com exercícios que partam da língua em uso, permitindo que ambas as abordagens cumpram suas funções específicas dentro do ensino.

O exercício apresentado acima tem como tema um comunicado oficial impopular que dialoga com questões contemporâneas e incita o debate sobre *responsabilidade*, uma vez que o conteúdo estudado trabalha com as noções de *consciência* e *intencionalidade* das ações, explicitadas através do discurso. Sendo assim, os alunos são incentivados a refletir sobre este enunciado a partir do papel dos *papéis temáticos* construídos com as Vozes Verbais.

As questões a) e b) pouco diferem do que já é comumente exigido sobre o conteúdo: que *identifiquem* e *manipulem* as Vozes Verbais presentes no texto. A identificação é uma ferramenta de compreensão necessária para o processo de aprendizagem, pois permite avaliar a compreensão do todo a partir da diferenciação entre fenômenos. O mesmo vale para os exercícios de manipulação, uma vez que é importante

que o aluno atue reflexivamente na formulação de sentidos, neste caso, aplicando uma outra Voz e compreendendo as mudanças estruturais necessárias para este intento.

Nas questões c) e d), o material passa a exigir uma interpretação do que foi identificado e manipulado, diferindo do que encontramos no material escolar da seção 2. Em c), o aluno deve *compreender e refletir* sobre as mudanças semânticas produzidas através da manipulação; desta maneira, a manipulação não aparece como finalidade, mas como *ponto de partida* para discutir a função das diferentes Vozes Verbais. Nesse ponto, o aluno deve perceber as mudanças relativas à *responsabilidade* das ações propostas pela alteração da voz *ativa* - o *agente* do discurso é diretamente *responsável* por elas - para a voz *passiva* - na qual *omite-se* o *agente* como se não fosse uma iniciativa que parta do presidente, mas talvez do governo como um todo"; o que minimiza os impactos negativos a respeito do enunciado impopular, o que será trabalhado na última questão do exercício. Considera-se aqui que o público seria contrário a essas medidas; no entanto, a depender do contexto, poderia ser estratégico manter o discurso em primeira pessoa.

A alternativa d) é, portanto, o ponto central desta proposta de uso prático das Vozes. Uma vez que já identificaram as estruturas, manipularam uma nova construção de sentido e refletiram sobre as mudanças semânticas envolvidas no processo, este último exercício pede para que se avalie uma possível repercussão do comunicado estruturando uma resposta que leve em consideração as relações de responsabilidade, papéis temáticos e Vozes Verbais observadas anteriormente.

Este exercício não será o primeiro da sequência, aqui ele aparece como a proposição número 6, mas o material ainda está em fase de finalização, com esta ordem podendo ser alterada. Trouxemos um segundo exercício, desta vez, a partir de um texto já existente, e que trabalha com o uso das Vozes Verbais na construção do texto.

Figura 18 – Exercício Vozes Verbais II

3. No texto abaixo, as ações são construídas com uma alternância de vozes verbais.

"Pilar Ternera morreu na cadeira de balanço de cipó, numa noite de festa, guardando a entrada do seu paraíso. De acordo com a sua última vontade, enterraram-na sem ataúde, sentada na cadeira de balanço, que foi descida com cordas por oito homens num buraco enorme, cavado no centro da pista de dança."

Gabriel Garcia Márquez - Cem anos de solidão, Rio de Janeiro, Record: 2008.

a) Selecione as orações que constituem as vozes verbais (ativa, passiva e intransitiva) classificando-as.

b) Explique como essa sequência de vozes verbais influencia na progressão textual construindo a personagem de Pilar Ternera.

Fonte: elaboração própria.

Neste outro exercício, os alunos são apresentados a um parágrafo do texto literário “Cem anos de solidão” de Gabriel García Márquez. O autor, para construir o universo fantástico de Macondo, se utiliza de recursos linguísticos estruturais e metafóricos na elaboração dos seus cenários e personagens. No trecho, os alunos entrarão em contato com a personagem *Pilar Ternera*, uma mulher que simboliza prosperidade e movimento na trama; no trecho, está presente o relato de sua morte.

Num primeiro momento, no exercício a), os alunos são levados a *identificar* e *classificar* as Vozes Verbais dentro de um texto literário complexo. Já no exercício b) os alunos devem refletir sobre as características *sintático-semântico-conceptuais* dos *papéis temáticos* e a posição do *sujeito* nas sentenças refletindo sobre a caracterização da personagem Pilar Ternera. O uso de diferentes Vozes Verbais sobre um sujeito pode ser explicado pela tentativa de manter topicalizado um referente específico, no caso Pilar Ternera. O aluno deve, portanto, *explicar* como as Vozes influenciam na *construção* da personagem, demonstrando um refinamento de sua consciência linguística sobre os processos envolvendo o tema apresentado.

Considerações finais

Foi apresentada aqui a proposta de transposição didática sobre Causalidade e Vozes Verbais. Tentamos, a partir deste material, permitir a conscientização gramatical por parte dos alunos no que tange aos fenômenos de Causalidade. Para tanto, buscou-se introduzir a noção de Vozes Verbais como um fenômeno que correlaciona a *estrutura morfossintática* com a *configuração semântico-pragmática* através da clara exposição dos *papéis temáticos* aliados à *ordenação sintática*.

A proposta apresentou diversos desafios, como introduzir de maneira clara o conceito de Causalidade Interna e Externa, traduzir o termo *Medium/Undergoer*, desenvolver uma abordagem sobre as Vozes Verbais de acordo com os conceitos da linguística cognitivo-funcional que fosse acessível aos alunos do Ensino Básico e propor exercícios que efetivamente trabalhem as questões propostas, principalmente com relação à ancoragem textual, pensando em interpretação e produção de texto, de forma a viabilizar a consciência gramatical no tocante à geração de efeitos de sentido.

Espera-se, com esse trabalho, indicar caminhos e possibilidades outras dentro do ensino de gramática orientado à textualidade (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017). O estudo das estruturas da língua permite um processo de análise textual mais consciente, porém, pelo viés normativo, sem o embasamento teórico possibilitado pelos avanços linguísticos do Ensino Superior, o estudo da gramática perdeu seu sentido no âmbito escolar. Ao propor uma ponte entre esses dois níveis de ensino, nossa proposta tem como objetivo uma possível melhora da interpretação e produção textual a partir da consciência linguística de como a gramática atua na construção do sentido.

Fontes

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela – **Gramática: Texto: análise e construção de sentido**. Parte II. vol. Único. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

CEREJA; MAGALHÃES, William Roberto, Thereza Cochar. **Português: linguagens**: volume 2. 6ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2008.

PASCHOALIN; SPADOTO, Maria Aparecida, Neusa Terezinha. **Gramática: teoria e exercícios**. Ed. renovada – São Paulo: FTD, 2008.

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos**. 2ª ed. rev. São Paulo, Moderna: 2005.

Vários Autores. **Pré-vestibular Kapa**: caderno de exercícios: língua portuguesa. 1a ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2016.

Como citar este capítulo:

HAYNAL, Thabata. Olhares cognitivo-funcionais sobre o ensino de vozes verbais na escola: desafios e propostas. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 350-373. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

O uso filosófico da metáfora e da metonímia no *Fédon* de Platão

Yasmin Tamara JUCKSCH¹²

Resumo: Este artigo apresenta uma análise interpretativa da concepção filosófica da natureza da alma presente no *Fédon*, de Platão. Segundo leituras exegéticas tradicionais, essa concepção absolutamente singular contradiz o critério da tripartição psicológica defendido em outros três diálogos do mesmo autor (*Fedro*, *República* e *Timeu*), uma vez que dela está aparentemente excluído o aspecto compositivo da alma. Isso se constitui como um desvio radical de posição com consequências contraditórias para a psicologia moral platônica, o que leva os seus intérpretes a sérias dificuldades. No entanto, podemos observar no *Fédon* uma linguagem e um contexto discursivo muito peculiares, aos quais as figuras de linguagem são estruturalmente imprescindíveis. Isso significa que esse recurso às imagens é indispensável não só na composição literária do diálogo, mas principalmente no seu intrincado percurso argumentativo, já que é por meio delas que o diálogo conduz a ideias e associações abstratas e mais complexas. Desse modo, a partir da investigação dos recursos discursivos que operam no *Fédon*, notadamente o uso filosoficamente orientado da metáfora e da metonímia, desejamos arguir a favor de uma interpretação não literal das características da alma que o *Fédon* apresenta. Essa análise busca demonstrar que a particularidade contextual e o uso requintado de imagens na argumentação do *Fédon* mostram que o diálogo não leva à negação da tripartição e do conflito intra-anímico, mas, pelo contrário, mantêm-nos sob a superfície do texto simplesmente por não visar a uma descrição ontológica da alma, mas a uma descrição das relações da alma com a corporeidade em geral.

Palavras-chave: Platão; Metáfora; Metonímia; *Fédon*; Alma.

Nossas vidas são os rios
Que vão dar no mar
Que é a morte.
(Jorge Luis Borges, *A Metáfora*)

Introdução

A obra platônica é composta em geral por vinte e sete diálogos considerados autênticos, além dos textos considerados espúrios e de outros cuja autenticidade é duvidosa (nesse último grupo incluem-se as treze cartas, únicos textos supostamente platônicos escritos em primeira pessoa). Dentre os diálogos considerados autênticos, o *Fedro*, a *República*, o *Fédon* e o *Timeu* são os que tratam mais detidamente do problema da natureza da alma ou da hipótese da imortalidade.

Desde os resultados de pesquisas que, no século XIX, buscavam determinar a sequência temporal dos diálogos a partir de critérios estilísticos e temáticos, estabeleceu-se uma divisão cronológica mais ou menos unânime das obras em três períodos: socrático, médio e tardio; correspondendo às obras escritas na juventude, maturidade e velhice de Platão. Embora essa divisão clássica (e mesmo a legitimidade da pretensão de qualquer divisão) seja questionada³, se a tomarmos como base para indicar a relação entre os quatro diálogos elencados acima, teremos o seguinte:

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Roberto Bolzani Filho. E-mail: yasmin99@usp.br.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ Sobre as críticas a essas noções desenvolvimentistas tradicionais, ver Howland (1991).

- PERÍODO MÉDIO: República, Fédon e Fedro.
- PERÍODO TARDIO: Timeu.

As abordagens da natureza da alma em todos esses diálogos, com exceção do *Fédon*, são claramente assemelhadas. Grosso modo, a alma nunca é descrita ontologicamente como uniforme, una e plenamente racional, mas como sendo composta principalmente por um princípio apetitivo (relacionado aos desejos sensuais), um princípio passional (relacionado às emoções, ao desejo por fama e honra) e um princípio racional, superior (relacionado à inteligência e ao conhecimento).

O *Fédon*⁴ é o único diálogo em que a abordagem da alma destoa radicalmente desta posição, como veremos a seguir. No entanto, ao considerá-lo como um ponto fora da curva no que concerne a esse tema, causa-nos imediata surpresa o fato de que este diálogo, pelo menos de acordo com o esquema cronológico tradicional, não precede e nem sucede os demais diálogos; se fosse este o caso, poderíamos admitir com mais segurança a possibilidade de uma maturação ou mudança de posição. Estando o *Fédon*, porém, supostamente inserido em meio a um grupo de diálogos cuja posição é unânime, como conceber uma mudança de posição tão radical sobre essa que é uma questão absolutamente fundamental para a ontologia, metafísica e ética platônicas, isto é, a questão da natureza e dos limites da alma?

Para elaborar adequadamente a questão, é necessário observar as passagens dos diálogos em que a tripartição da alma é exposta explicitamente. No *Fedro*, temos em linguagem mítica que

(...) a alma assemelha-se a uma força natural composta de uma parilha de cavalos alados e de seu cocheiro. Os cavalos dos deuses e os respectivos aurigas são bons e de elementos nobres, porém os dos outros seres são mistos (μέμικται – “misturados, compostos”) (PLATÃO. *Fedro*, 246a).

Grosso modo, a alma no *Fedro* é composta pelos elementos apetitivo, passional e racional, os dois primeiros caracterizados como ímpetos e paixões cuja animalidade precisa ser contida e conduzida pela inteligência. Já na *República*, temos que

(...) é evidente que o mesmo sujeito não pode fazer e sofrer ao mesmo tempo coisas contrárias na mesma parte de si mesmo e com relação ao mesmo objeto. Por isso, onde quer que verifiquemos semelhante fato, podemos concluir que não se trata de um único princípio, porém de vários. (...) Há dois princípios: um deles pelo qual o homem raciocina (...) outro com o que ele ama e tem fome e sede (...) e um terceiro, que diz respeito à cólera (PLATÃO. *República*, 436b; 439d)⁵.

Finalmente, no *Timeu*, o personagem homônimo nos diz que

Há uma porção mortal da alma que é composta de duas partes: (...) a parte da alma que apetece comer e beber e tudo o que mais de que necessita para a preservação da natureza do corpo, alojada entre o diafragma e o umbigo, (...) a porção da alma que participa da coragem e da cólera, entre o diafragma e o pescoço, e a parte imortal, divina, na localizada na cabeça (PLATÃO. *Timeu*, 69d-72d)⁶.

⁴ As traduções das passagens do *Fédon* presentes no texto são extraídas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo (1988).

⁵ Tradução de Carlos Alberto Nunes (2000).

⁶ Tradução de Carlos Alberto Nunes (2001).

Nota-se, portanto, que os três diálogos acima indicados compartilham certas características atribuídas à alma que são bastante específicas. Todavia, como dissemos, encontramos uma dissonância no *Fédon* deveras eloquente em relação a essa posição dominante. Diferentemente das posições anteriores, nesse último diálogo a natureza da alma é descrita como uniforme e divina, por ser aparentada (e assemelhada) à realidade verdadeira e invisível. Não há ali indício aparente de relações ou conflitos entre inclinações internas à alma, pois se trata unicamente de relações de dominância ou sujeição entre a alma como um todo e o corpo. É o corpo que gera obstáculos constantes à atividade e tendência naturais da alma filosófica de buscar a apreensão da verdadeira realidade, quando a alma se encontra a ele subjugada⁷. Não há no *Fédon* afirmações de que esses obstáculos emerjam de uma condição de conflito e desarmonia entre os elementos da alma (exceto na passagem 94c-d, como se verá mais à frente), como ocorre nos outros diálogos. O sentido literal das afirmações do *Fédon* é o de que o corpo, e não mais a própria condição degradada da alma, é tomado por Sócrates como o causador primário dos diversos distúrbios que impedem a manifestação plena da sabedoria e da inteligência⁸.

Todo o tom do *Fédon* é em sentido contrário (sc. aos outros diálogos). Se neste último diálogo a alma é alguma coisa, ela é uma unidade; todos os problemas que ela tem de enfrentar são *ab extra*; nenhuma evidência de discordância interna é levantada, mas todas as paixões e todos os desejos além dos puramente intelectuais são firmemente relegados ao domínio do corpo. A fricção é entre a alma, por um lado, e o corpo e o corpóreo, por outro (ROBINSON, T. 1995, p. 79).

Todas as implicações dessa tradicional leitura literal do *Fédon* embasam a questão a ser enfrentada neste artigo: por que Platão tomaria uma posição contrária em um diálogo que é supostamente próximo (em termos temáticos e cronológicos) dos outros poucos diálogos que lhe são afins, no que diz respeito à discussão sobre a alma? Essa pergunta parece-nos relevante porque incita à análise mais cuidadosa dessa contradição, cujo percurso deve começar pela observação das diferenças discursivas e intencionais entre o *Fédon* e aqueles outros diálogos, dado que, tratando-se da obra platônica, sabe-se que até mesmo diferenças de abordagens podem estar imbuídas de intenções filosoficamente significativas. Dessa forma, procederemos (i) a uma análise do sentido geral dos contextos das obras acima elencadas nos quais o tema da alma recebe tratamento, buscando com isso detectar diferenças que possam explicar a singularidade formal do discurso argumentativo do *Fédon*, e (ii) a uma análise do uso da metáfora e da metonímia nas passagens mais proeminentes do *Fédon* com base no método proposto pelo grupo Pragglejaz (2007), com o intuito de sustentar uma interpretação não literal que possa levar a um caminho exegético distinto das leituras convencionais do diálogo.

⁷ “A partir do *Fédon* nos familiarizamos com a visão do corpo como uma espécie de prisão da alma. O corpo distorce as atividades próprias da alma, fazendo surgir a irracionalidade em uma alma essencialmente racional” (JOHANSEN, 2000, p.20, tradução nossa).

⁸ “Eles [sc. os filósofos genuínos] culpam o corpo não só pelas distrações dos sentidos e das paixões, mas também por opiniões políticas e condições econômicas” (BURGER, 1984, p.43, tradução nossa).

1. Bases teóricas e hermenêuticas

Assim como a linguagem científica utiliza-se fartamente da metáfora e da metonímia, ao contrário do que se supõe (CORACINI, 1991), também a linguagem filosófica se serve amplamente dessas figuras de linguagem nos seus mais variados campos. No caso dos textos platônicos, isso se evidencia especialmente devido ao intercuro íntimo entre literatura, filosofia e mito, e também ao frequente uso de imagens de que Platão se serve para transmitir ideias e associações abstratas e complexas⁹.

Nossa análise da linguagem figurada do *Fédon*, no que diz respeito à alma, toma por base a Teoria Cognitiva da Metáfora¹⁰ (doravante TCM), que concebe a metáfora como um elemento intrínseco à própria compreensão humana (LAKOFF & JOHNSON, 1980; ORTONY, 1993) e a perspectiva teórica da metonímia¹¹ no âmbito da Linguística Cognitiva, que também a toma como um fenômeno conceptual¹². Desse modo, a TCM preconiza que a metáfora e a metonímia não são apenas recursos literários opcionais, mas partes integrantes e essenciais da linguagem¹³. Aqui valemo-nos do conceito de metáfora tal como apresentado por Lakoff e Turner (1989), para os quais a metáfora é uma figura de linguagem que opera essencialmente uma comparação seletiva, destacando as qualidades de um sujeito ou objeto importantes para o estabelecimento dos sentidos do discurso. Esse conceito mostra-se especialmente útil à nossa argumentação, porque é esse caráter relacional da metáfora (a metáfora como um elo entre domínios semânticos diferentes) que torna possível a expressão do pensamento abstrato em termos simbólicos, viabilizando, conseqüentemente, novas formas de compreensão do sujeito ou objeto em questão a partir da expansão do seu significado literal. É o que ocorre, como desejamos demonstrar, no caso das metáforas presentes no *Fédon*, com importantes conseqüências filosóficas.

⁹ O tirocínio literário de Platão leva-o a empreender suas construções discursivas de modo a refletirem limpidamente o seu conteúdo filosófico, mas tal envolvimento entre forma e conteúdo é mimético, poético, repleto de figuras de linguagem, mitos e jogos de palavras, o que leva à necessidade de escapar da idéia de que a forma é objetiva e informativa, e de que o texto de Platão seja acessível imediatamente sem a contrapartida de uma leitura filosoficamente ativa e penetrante.

¹⁰ A teoria da metáfora conceptual foi concebida a partir do livro *Metaphors we live by*, de Lakoff & Johnson (1980). Os autores questionavam a corrente dominante interpretativa da época, que considerava a metáfora um recurso de caráter puramente estilístico utilizado tipicamente em textos literários. Ver também *Woman, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, de Lakoff (1987).

¹¹ Etimologicamente, o termo metonímia, em grego μετωνυμία, significa mudança (μετά/ meta) de nome (ὄνομα/onoma). Já a metáfora deriva do grego μεταφορά, “transferência, transporte para outro lugar”, composto por μετά/ meta, mudança, e φέρω/pherō, “carregar”. Em sua *Poética*, Aristóteles afirma que a metáfora é uma operação que “consiste em transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie da outra, ou por analogia.” (Aristóteles, *Poética*, 1457b). Na *Retórica*, Aristóteles diz que “é, com efeito, a partir de bons enigmas que se constituem geralmente metáforas apropriadas. Ora, metáforas implicam enigmas e, por conseguinte, é evidente que são bons métodos de transposição” (*Retórica*, 1405b). No caso do *Fédon*, assumimos o pressuposto hermenêutico de que certos problemas interpretativos relacionados à alma devam ser enfrentados sob a perspectiva da ambivalência metonímica e metafórica – que, como o enigma, aponta para x querendo, contudo, indicar y –, e não da desambiguidade característica da lógica. A diferença entre uma leitura comandada pela assunção da univocidade dos conceitos e uma leitura que se pauta pela decodificação da linguagem enigmática, isto é, pela admissão de que há uma pluralidade semântica a ser considerada em cada contexto, leva o leitor a descobrir dimensões do texto não imediatamente reconhecíveis.

¹² A metonímia “não é um mero recurso referencial. Ela tem também a função de propiciar o entendimento.” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 93).

¹³ “(...) uma língua sem metáfora e sem metonímia é inconcebível: estas duas forças são inerentes à estrutura básica da fala humana.” (ULLMANN, 1970, p. 455).

A partir da TCM, portanto, reconheceu-se que a metáfora é um fenômeno essencialmente cognitivo que projeta correspondências associativas entre diferentes domínios da cognição – um domínio-fonte, mais concreto, e um domínio-alvo, mais abstrato ou complexo.

Em uma metáfora, existem dois domínios: o domínio de destino, que é constituído pela matéria imediata, e o domínio de origem, em que o raciocínio metafórico importante tem lugar e fornece os conceitos fonte utilizados neste raciocínio. A linguagem metafórica tem um significado literal nos domínios de origem. Além disso, um mapeamento metafórico é múltiplo, isto é, dois ou mais elementos são mapeados para um ou mais elementos. A estrutura imagem-esquema é preservada no mapeamento – interior de recipientes mapeiam interiores (...). Em uma metonímia, existe apenas um domínio: o objeto imediato. Existe apenas um mapeamento; tipicamente os mapas de origem metonímica para o destino metonímico (a referência), de modo que um item no domínio possa representar o outro (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 265).

Se no caso da metáfora temos a interação entre dois domínios construídos a partir de duas regiões diferentes de significado, e “o conteúdo do domínio-fonte consiste em um ingrediente do alvo, construído por meio de processos de correspondência e mesclagem”, na metonímia “a função do veículo é meramente identificar a construção do alvo” (Croft & Cruse, 2004, p. 193). No caso da metonímia, há um desvio de referência, uma espécie de translação semântica onde “existe uma relação real entre o que se quer dizer e o que efetivamente se diz” (Griffi, 2007, p. 312). A metonímia não está, como sustenta a TMC, apartada da linguagem cotidiana como uma opção retórica intencionalmente aplicada a contextos especiais. Desse modo, a metonímia:

(...) tem, pelo menos em parte, o mesmo uso que a metáfora, mas ela permite-nos focalizar mais especificamente certos aspectos da entidade a que estamos nos referindo. Assemelha-se também à metáfora no sentido de que não é somente um recurso poético ou retórico, nem é somente uma questão de linguagem. Conceitos metonímicos (como parte pelo todo) fazem parte da maneira como agimos, pensamos, e falamos no dia-a-dia (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.93).

Os processos metonímicos, como dizem Radden & Kovecses (1999, p. 21, tradução nossa), são “operações cognitivas em que uma entidade conceitual, o veículo, oferece acesso mental para outra entidade conceitual, o alvo, no mesmo modelo cognitivo ideal”. Na mesma linha, Panther & Thornburg (1999), descrevem as metonímias como esquemas ou modelos de inferência, nos quais as associações conceituais têm finalidades inferenciais. Se a inferência não ocorre, somos confundidos e levados a tomar o alvo pelo veículo: esse processo ocorre, como sustentamos, na leitura equivocadamente literal dos usos metonímicos do termo “alma”, provavelmente o mais importante do *Fédon*.

Em nossa análise, admitiremos que o entendimento dos propósitos pelos quais Platão recorre à metonímia e à metáfora no *Fédon* é imprescindível para a compreensão mais ampla do sentido da teia de argumentos, raciocínios e asserções filosóficas vigentes no texto. Admitiremos também que a consideração da metáfora e a metonímia como categorias-chave nos moldes acima expostos – isto é, como elementos cognitivos estruturais que não se separam nem se opõem à própria argumentação –, torna possível compreender o sentido das descrições da alma e do corpo no *Fédon* com uma maior organicidade semântica,

como desejamos demonstrar. Desse modo, a análise que se segue busca demonstrar que, se tomados a partir dessa perspectiva estrutural, esses elementos podem favorecer o acesso à compreensão da articulação dos sentidos no texto para além da sua superfície literal, dissolvendo, assim, as contradições entre o *Fédon* e os demais diálogos médios que tratam da natureza da alma.

Para a identificação das metáforas nas passagens eleitas para essa investigação, nos baseamos no método proposto pelo grupo Pragglejaz (2007). O método (*MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse*) estabelece critérios para se verificar se o uso de determinada unidade lexical em certo discurso pode ser descrito como metafórico. As etapas seguidas pelo método começam com: (1) o estabelecimento do sentido geral do texto; em seguida (2), a partir da determinação de unidades lexicais, procede-se a uma análise de cada uma delas, estabelecendo seu significado no contexto, isto é, “determinando como ela se aplica a uma entidade, relação ou atributo na situação evocada pelo texto” (PRAGGLEJAZ, 2009, p. 3, tradução nossa). Depois, (3) o método propõe a verificação de um possível significado mais básico da unidade lexical em outros contextos. Em caso positivo, (4) a unidade lexical será metafórica se o significado mais básico contrastar com o sentido da unidade lexical no contexto analisado.

Na presente análise, faremos uso do citado método de forma adaptada por motivos de espaço e limitação do escopo da investigação, restringindo-nos especificamente às ocorrências dos termos “alma” (*psyché*) e “corpo” (*sôma*) em cinco passagens fundamentais do *Fédon* (66a; 67c; 79c; 80a; 80b). Essas passagens foram escolhidas com base na importância que manifestam no diálogo como um todo, já que apresentam assertivas medulares para a argumentação geral. Assinalaremos, como preconiza o MIP, o contraste semântico entre os significados básicos dessas unidades lexicais determinadas e o seu uso específico nas passagens escolhidas como ocorrências metafóricas. Já nas ocorrências marcadas como não metafóricas, mas que levantem suspeitas quanto à sua literalidade, buscaremos ver se se trata de um processo metonímico específico (a sinédoque¹⁴) em que os termos citados são usados na correlação entre parte/todo ou todo/parte, igualmente importantes para a argumentação do *Fédon*.

2 Análise

2.1. Análise comparativa dos contextos e propósitos discursivos

Nossa investigação começa identificando a primeira grande diferença entre o *Fédon* e os demais diálogos (*Fedro*, *Timeu* e *República*), encontrada basicamente na comparação entre os respectivos contextos das abordagens do tema da natureza anímica. Primeiramente, encontramos na *República* o tratamento do tema dentro do contexto de uma analogia entre a *pólis* e a alma. Se o sucesso ou fracasso da cidade depende,

¹⁴ Sinédoque é um tipo qualitativo de metonímia que consiste na substituição de uma palavra que significa um todo por outra que significa uma parte e vice-versa (p.ex.: em “há muitas cabeças no campo”, usa-se cabeça [parte] em lugar de animal [todo]; em “a cidade ajudou os imigrantes”, usou-se cidade [todo] em lugar de habitantes [parte]).

segundo o diálogo, do agrupamento natural das aptidões e de uma governança de todos os estratos sociais que seja pautada pela racionalidade e sensatez, por outro lado, em uma clara analogia com a *pólis*, a concepção psicológica estabelece que também na alma a adequada relação hierárquica entre as partes é o que assegura a mais salutar das condições psíquicas. Nesse contexto analógico, portanto, é razoável que a ênfase do discurso recaia sobre o aspecto partitivo e intra-relacional da alma, já que o problema gira em torno da composição harmônica ou desarmônica entre as partes.

No *Fedro*, no que concerne especificamente à imagem mítica da alma como um trio composto por um ser humano que dirige dois animais, percebe-se o cuidado de Platão com o delineamento das características singulares de cada uma dessas entidades que compõem a imagem e das diferentes possibilidades de relação (mais uma vez, de dominância ou submissão) entre esses diferentes componentes psíquicos; a ênfase recai novamente na natureza das partes e no modo contingente das suas relações.

No *Timeu*, finalmente, temos a abordagem da alma em um contexto mítico de descrição genética da alma, isto é, um relato antropogônico sobre o modo pelo qual os deuses combinaram certos elementos na composição da alma humana. Naturalmente, esse tipo de relato exige que a complexidade da alma seja abordada em termos explicativos no que tange ao problema das paixões e das virtudes, da ignorância e da sabedoria, e, outrossim, da diversidade quase incomensurável de condições psíquicas possíveis ao ser humano. Mais uma vez, estamos em um contexto que requer foco nos diferentes impulsos da alma para explicar a possibilidade de degradação ou maturação psíquica do ser humano a partir das suas origens constitutivas primordiais.

Já no *Fédon*, o contexto do diálogo parece apontar para propósitos distintos em relação aos precedentes. Aqui, a descrição da natureza da alma é parte de uma argumentação mais ampla que se concentra sobre a atividade legítima do verdadeiro filósofo, isto é, sobre qual é e como se dá a atividade filosófica autêntica. Platão está interessado em explicar, por meio disso, por que Sócrates, a poucas horas de morrer, se regozijava com a perspectiva da morte iminente ao invés de lamentar esse trágico fim. Isso se mostra no fato de que todo o diálogo gira em torno das explicações que Sócrates vai dar à afirmação, feita por ele mesmo logo no início, de que os filósofos verdadeiros não têm motivos para temer a morte, mas, pelo contrário, *a desejam*¹⁵. A tarefa mais crua e iminente do filósofo é “morrer”, mas o sentido de “morte” a que Sócrates se refere aponta para um processo de libertação intencional das paixões corpóreas, expresso a partir da correlação metafórica entre a morte biológica (que, segundo a concepção do Sócrates do *Fédon*, é o evento em que uma alma imortal separa-se de um corpo morto) e a atividade filosófica – um processo

¹⁵ O argumento fornecido pelo personagem Sócrates para sustentar essa afirmação aparentemente absurda é o de que a morte é na verdade um grande bem para os verdadeiros filósofos, cuja verdadeira atividade é passar a vida preparando-se para ela. Se a alma for de fato imortal, as condições psíquicas conquistadas através da filosofia lhes proporcionarão sabedoria e entendimento no enfrentamento do estado de morte, e, como consequência, a possibilidade do deleite e da felicidade nesse estado, ao contrário da condição de pavor e desgraça que aqueles que não se prepararam devem experimentar.

estritamente psíquico e moral, que só pode ser, obviamente, realizado em vida¹⁶. Dessa forma, libertar-se das paixões corpóreas é como morrer porque essa libertação é, de certa forma, uma espécie de desprendimento do corpo¹⁷.

Agora, qual a diferença crucial entre esse contexto discursivo e os demais? O propósito do *Fédon* não era tratar dos mecanismos complexos e intrínsecos à alma e dos detalhes das suas relações, mas sim da relação da alma como um todo com tudo que seja corpóreo, ou seja, com tudo que a mova na direção de prazeres e dores relativas ao que é sensível – seja por intermédio de quais tipos de desejos, repulsas ou deficiências forem, isto é, de qual parte da alma eventualmente provenham.

Para expressar essa idéia, a imagem da dualidade conflitiva entre corpo e alma deve ter parecido a Platão naturalmente mais útil para sintetizar um processo complexo que, ao contrário do que possa parecer, não dispensa a complexidade da alma. Essa imagem dual da relação entre alma e corpo deve ser lida, portanto, exatamente como uma imagem – recurso caríssimo a Platão em diversos outros contextos – e não tomada literalmente como uma descrição objetiva da realidade. Seria, de fato, duvidoso concordar que o organismo natural pudesse ser a causa única e precípua de medos, fantasias e desejos, e que a alma nada tivesse a ver com esse processo; o fato de que em diversos outros diálogos haja afirmações taxativas de que a alma é a causa de todo movimento¹⁸ (*arché kinéseos*), acrescenta fortes indicativos que corroboram essa interpretação.

2.2 Análise das metáforas e metonímias na argumentação do *Fédon*

Vejamos como podemos arguir a favor da afirmação de que o discurso do *Fédon* opera de forma essencialmente figurativa e de que, nesse caso, a suposta contradição entre a posição sobre a alma no *Fédon* e os demais diálogos não é capaz de se sustentar.

Como dissemos, a leitura literal da construção discursiva do *Fédon* (contra a qual nos posicionamos aqui) põe em jogo, de um lado, uma alma uniforme, unitária, aparentada ao divino, e de outro um corpo causador de diversos tipos de perturbação, fonte de ignorância, dores e prazeres que impedem o acesso da alma à atividade filosófica, e, portanto, à sabedoria. É o corpo, e não a alma, que sofre, teme, deseja, e por isso é tomado como uma espécie de “prisão” da alma¹⁹; a tarefa primordial para o filósofo é, desse modo, despojar-se da influência passional do corpo. Analisemos, então, as passagens mais importantes sobre a

¹⁶ O filósofo deseja “morrer”, isto é, tratar de “separar a sua alma do corpo”, porque, segundo o argumento sustentado por Sócrates, tudo que vem através do corpo o filósofo não quer: os “prazeres da comida, da bebida e os prazeres sensuais”, ou os desejos por “belas vestes, calçados suntuosos, toda casta de adornos” (*Fédon*, 64d) são exemplos das armadilhas das quais o filósofo se afasta. Os interesses dos filósofos nada têm a ver com o corpo e, portanto, eles querem apenas concentrar-se sobre a alma, já que a imersão nos prazeres do corpo (ou “da vida”) obstaculiza a preparação para a morte.

¹⁷ E é exatamente como um desejo de morte que o senso comum considera esse intento: “é preconceito corrente entre os homens (...) que rejeitar os prazeres que o corpo nos proporciona (...) é estar a dois passos da morte” (*Fédon*, 65a).

¹⁸ Por exemplo *Fédon*, 245c. Cf. *Leis* 892a; 896d.

¹⁹ Ver *Fédon*, 62b.

relação entre alma e corpo no que concerne às ocorrências de usos metafóricos e metonímicos, para ver se o texto autoriza essa interpretação literal ou nos mostra, como suspeitamos, outros caminhos exegéticos.

Após contrastar os significados mais básicos dos termos “corpo” e “alma” com o contexto das passagens em que ocorrem, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 1 – Trecho analisados em termos de metáfora e metonímia

<p>CORPO FÍSICO INDIVIDUAL (*Corpo que perturba a alma) “Inúmeros são, de fato, os entraves que o corpo nos põe (...). Paixões, desejos, temores, futilidades e fantasias de toda a ordem – com tudo isso ele nos açambarca, de tal sorte que não será exagero dizer-se que, sujeitos a ele, jamais teremos disponibilidades para pensar.” (<i>Fédon</i>, 66a).</p>	<p>METÁFORA</p>	<p>O contexto evidencia que os fatores de perturbação são psíquicos (o corpo “deseja, teme, fantasia”), isto é, são oriundos da alma, o que contrasta com o significado mais básico²⁰ da unidade lexical (corpo como “organismo material singular”). Assim, o termo “corpo” pode ser marcado como metáfora. Sugerimos que o sentido do termo nesta passagem se refere metaforicamente às partes inferiores da alma em estado de desgoverno.</p>
<p>ALMA (*Alma como ente divino e puro) “(...) é ao que é divino, imortal e inteligível, ao que possui uma só forma e é indissolúvel e se mantém constante e igual a si mesmo, que a alma mais se assemelha.” (<i>Fédon</i>, 80b).</p>	<p>METÁFORA</p>	<p>Dado que a alma, no <i>Fédon</i>, pode assumir estados altamente degradados – e em tais condições é dito que ela se torna quase corpórea e mais parecida com o corpo –, temos que seu significado mais básico no contexto revela uma entidade de natureza camaleônica. A afirmação de que a alma se assemelha ao divino pode ser marcada como metafórica, porquanto se refere a uma condição específica assumida pela alma. Sugerimos que o sentido do termo refere-se a uma imagem teleológica da alma em estado de perfeição, isto é, da relação ideal entre as partes, em que a superioridade hierárquica pertence à parte superior.</p>
<p>CORPO FÍSICO INDIVIDUAL (sentidos corporais) (*São obstáculos para a alma na contemplação da verdade) “Sempre que a alma faz uso do corpo para se lançar em qualquer indagação, eis que este a arrasta para as realidades em contínuo devir; e quanto a ela, por aí erra, mergulhando como ébria na perturbação (...)” (<i>Fédon</i>, 79c).</p>	<p>METÁFORA</p>	<p>O significado mais básico (isto é, fisiológico) do corpo contrasta com a o sentido manifesto na passagem. Os sentidos corporais em si mesmos não têm papel ativo a perturbação da alma, mas sim os erros cognitivos que consideram os dados sensíveis como a realidade última. O uso dessa unidade lexical pode ser marcado como metafórico. Sugerimos que ela se refere a modos distorcidos de apreensão da realidade, baseados na falsa ideia de que a realidade pode ser conhecida através dos sentidos no âmbito dos entes sensíveis.</p>

²⁰ Segundo o MIP (PRAGGLEJAZ, 2007, p. 3), o significado mais básico pode ser (i) mais concreto (o que ele evoca é mais fácil de imaginar, ver, ouvir, etc.); (ii) relativo a uma ação corporal; (iii) mais preciso e (iv) mais antigo historicamente.

<p>ALMA</p> <p>(*Alma em combate com o corpo, deve comandá-lo)</p> <p>“Quando o corpo e a alma estão juntos, a natureza impõe àquele que seja escravo e obediência, e a esta, que tome as rédeas e comande”. (<i>Fédon</i>, 80a).</p>	<p>METÁFORA E METONÍMIA</p>	<p>O contexto evidencia que se trata de linguagem figurada em que o que se almeja transmitir é que a parte superior deve comandar os desejos inferiores, já que não é o organismo individual (significado mais básico do termo) que pode comandar ou ser comandado, mas sim os desejos corpóreos. O termo “corpo” pode ser marcado como metáfora. Sugerimos que se refira às partes inferiores da alma a serem governadas. Já quanto ao termo “alma”, sugerimos que seja marcado como metonímia, referindo-se à parte racional da alma que deve comandar as demais partes, em uma relação todo/parte.</p>
<p>CORPO FÍSICO INDIVIDUAL</p> <p>(*Corpo que deve ser abandonado pela alma)</p> <p>“Ora bem, e que será purificarmos senão o que uma antiga tradição refere: separar o mais possível a alma do corpo, habituá-la a acorrer de todos os pontos para se concentrar em si mesma e a ficar, tanto quanto possível, isolada dele (...)”. (<i>Fédon</i>, 67c).</p>	<p>METONÍMIA</p>	<p>O contexto evidencia que não é organismo físico que deve ser abandonado pela alma, mas toda a influência do corpóreo sobre si. Antes, o uso do termo visa transmitir a ideia do corpóreo em geral como obstáculo para o alcance da sabedoria, já que de acordo com o diálogo tudo que é sensível e percebido através do corpo tem o poder de perturbar a alma não filosófica. Sugerimos que o termo é usado como metonímia para se referir à Influência negativa da corporeidade em geral sobre a alma, incluindo as limitações do corpo material, numa relação parte/todo.</p>
<p>ALMA</p> <p>(*Alma deve assumir o comando de seus próprios elementos)</p> <p>A alma deve assumir “o comando de todos esses elementos (de que, segundo alguns, é feita...), passando praticamente toda a vida a opor-se-lhes, domesticando-os de todas as formas (...)”. (<i>Fédon</i>, 94c-d).</p>	<p>METONÍMIA</p>	<p>Aqui a oposição entre corpo e alma enquadra-se explicitamente em uma concepção de alma tripartida, pois não há mais a ideia de uma alma que a dominar um corpo, mas sim a de uma parte racional governante de suas partes inferiores; o uso metonímico do termo “alma” para referir-se à parte racional da alma fica aqui evidente, numa relação todo/parte.</p>

Fonte: elaboração própria.

Nas passagens eleitas foram identificadas quatro metáforas e três metonímias importantes: as metáforas são utilizadas quando os substantivos visam representar estados ou condições complexas, e as metonímias²¹ quando os substantivos operam como partes para representar um todo ou vice-versa.

²¹ Ruiz de Mendoza (2014) afirma que “(...) with metonymy, the source provides a point of access to the target domain; as a result of this process, the target is seen from the perspective of the source”, e que “(...) this metonymic combination consists in highlighting one of the elements of a conceptual domain and subsequently expanding this highlighted part onto a different (yet related) broader domain. Therefore, two conceptual domains have some conceptual material in common, which allows us to first give prominence to part of the initial domain to then expand it onto the final one.” (Mendoza, 2014, p. 2 e 123). Portanto na metonímia alvo-na-fonte um domínio inteiro é usado para simbolizar um subdomínio, enquanto na metonímia fonte-no-alvo um subdomínio é utilizado para simbolizar um domínio inteiro.

O que observamos nas ocorrências analisadas, segundo a nossa interpretação, é que a entidade referida por Sócrates como “corpo” exhibe ora as mesmas características das partes inferiores da alma nos demais diálogos citados, ora as características da influência danosa da corporeidade em geral sobre a alma, ora as características dos desejos corpóreos e de falhas essencialmente cognitivas. Isso não significa que o termo não tenha sentido literal em outras passagens. No entanto, seu uso em contextos metonímicos e metafóricos enriquece o discurso com novos sentidos mais complexos, levando o leitor a descobrir esquemas de pensamentos mais abstratos. Já no que concerne à alma, vemos que nas passagens analisadas o termo pode se referir tanto metaforicamente a uma condição de perfeição quanto metonimicamente a uma de suas partes, especialmente aquela capaz de comandar os desejos desgovernados. Ambas as condições referem-se ao governo de desejos e temores pela inteligência, o que nos remete às mesmas características da natureza composta da alma em outros diálogos.

De fato, a leitura de uma uniformidade ontológica aparentemente atribuída à alma pelo Sócrates do *Fédon* não se sustenta, dado que temos a evidência textual de que, na verdade, já há divisões explícitas da alma no *Fédon* que foram negligenciadas pelos estudiosos que insistem na literalidade das imagens evocadas pela argumentação. Essa divisão tripartite – não tão oculta quando parece –, é feita em termos dos objetos que deseja, como já observaram autores como Burnet²² e outros. Essa divisão, surpreendentemente, é obtida pelos mesmos critérios categoriais que os empregados na tripartição da alma na *República*. A passagem 68c do *Fédon* mostra-o claramente: o amor racional da sabedoria é contrastado com o amor não-racional pelo corpo, e este, por sua vez, é dividido em “amor pelo dinheiro” e “amor pela honra”²³:

Homem que veja lamentar-se na iminência da morte é porque não era, no fim das contas, um filósofo, ou seja, um amante da sabedoria, mas sim um amante do seu corpo – ainda que isso nele fosse concretamente o *amor das riquezas* ou o *amor da glória*, ou ambas as coisas conjuntamente (PLATÃO. *Fédon*, 68b-68c, grifo nosso).

Sócrates contrapõe, de um lado, o *philósophos* e, de outro, o *philosómatos* (amante do corpo), que é o *philochrématos* (amante da riqueza) e o *philótimos* (amante da honra)²⁴. Isso leva a crer que as características da alma no *Fédon* (uniformidade, perfeição, afinidade com o divino) referem-se, na verdade, a uma condição teleológica, uma condição superior medida pela efetividade do governo da parte superior da alma sobre as demais, e não a uma definição de uma natureza imutável da alma. Entendemos que, por essa razão, Platão manteve a alma tripartida e suas funções no *Fédon*, mas o fez recorrendo à metáfora e à sinédoque, uma vez que, como se viu na seção anterior, seu propósito fundamental nesse diálogo não era

²² BURNET, 1908, p. 108-109, n. 1, e p. 319, n. 3.

²³ As três partes são introduzidas no Livro IV da *República* a partir de uma distinção entre: 1) o *philomathés*, o amor pelo aprendizado e o princípio pelo qual aprendemos, 2) o *thymoeidés*, o princípio pelo qual nos irritamos ou excitamos e 3) o princípio que ama o dinheiro (*tò philochrematón*) ou a parte “pela qual desejamos prazeres de comida e procriação” (*República*, 435e-436a).

²⁴ Esses desejos são também retomados mais à frente: “E eis a razão pela qual, meus caros Símiias e Cebes, os filósofos que o são de verdade se abstêm por completo dos prazeres do corpo e lhes opõem resistência em vez de se lhes entregarem: não por temerem a ruína ou a pobreza, como o comum das pessoas, em especial os que amam o dinheiro; nem tampouco por recearem o descrédito e a infâmia de uma vida viciosa, como é o caso dos que ambicionam o poder ou a glória” (...) (PLATÃO. *Fédon*, 82c).

abordar a alma sob seu aspecto ontológico, mas indicar dois modos de ser que lhe são modelares e radicalmente opostos²⁵.

Considerações finais

A metáfora e a metonímia não estão circunscritas apenas à linguagem, mas são fundamentais para o pensamento e para a razão. No caso do *Fédon*, isso se observa porque os propósitos filosóficos de Platão requerem para a argumentação a presença da metáfora e da metonímia de forma medular, e não acessória, como se fossem meros ornamentos estilísticos. Nesse caso específico, tomando por base as referências teóricas da TMC, podemos dizer que as metáforas que encontramos no *Fédon* são essencialmente de tipo ontológico. As experiências com objetos físicos (especialmente as relacionadas aos corpos), “fornecem a base para uma variedade ampla de metáforas ontológicas, isto é, formas de se conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc. como entidades e substâncias” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 76). É dessa forma que a morte, o corpo e a alma, experimentados de maneira assaz concreta, podem servir como domínios-fonte para a representação de estados e relações mais complexas que, no caso das situações ideais, nunca foram experimentadas direta e concretamente.

Vemos, portanto, que a imagem dual “corpo/alma” é usada como uma imagem, e como tal deve ser compreendida: trata-se de uma representação sintética que tem como alvo, na verdade, um processo sutil e abstrato. Em cada contexto, como se viu, os termos “alma” e “corpo” podem se projetar para domínios-alvo distintos, inflando-se ou contraindo-se semanticamente em relações todo/parte ou parte/todo (como sinédoque) ou então referindo-se a estados específicos da alma, da degradação à perfeição, em modelos metafóricos.

Sustentamos a partir disso que o corpo, no *Fédon*, possui os mesmos desejos e impulsos das partes irracionais indicadas nos outros diálogos, e que o papel da alma no *Fédon* corresponde ao do princípio racional nos demais textos supracitados. Essa seria, simplesmente, uma transfiguração discursiva operada através do recurso da metonímia e da metáfora que mantém a posição filosófica original da tripartição, mas a transpõe para uma chave distinta; é esse movimento, portanto, que dá a falsa impressão (para a leitura desavisada e literal) de uma mudança radical de posição.

Assim, sustentamos que no caso do *Fédon* a metáfora e a metonímia são a forma de expressão natural de certos propósitos filosóficos do autor, e não uma roupagem escolhida de forma contingencial por motivos puramente estéticos; ambas se revelam, nesse contexto especial, como a própria forma orgânica de certas proposições platônicas essenciais. Portanto, com base na singularidade do contexto do *Fédon* e na

²⁵ Um deles é a condição da alma degradada, submetida aos caprichos do “corpo”, isto é, às paixões suscitadas pela ilusão de tomar a corporeidade como ser, e a outra, oposta, é a condição plenamente filosófica, teleológica, em que a alma purifica-se dessa influência e torna-se capaz de acessar o que Platão chama de “verdadeira realidade”.

importância cabal dos usos figurativos com propósitos filosóficos fundamentais, buscamos defender que a imagem dual da relação opositiva entre uma alma e um corpo que devem se separar (separação que caracteriza a “purificação” da alma) não é uma caracterização ontológica simplificadora da natureza da relação entre alma e corpo, isto é, não deve ser lida através de uma leitura reificadora desses conceitos, mas como uma imagem que pretende exprimir estados e relações complexas em condições contingentes relacionadas a uma teleologia. Ou seja: essa imagem não caracteriza *algo que é*, não é uma descrição objetiva das realidades “alma” e “corpo” – visto que está imersa em representações metafóricas bastante significativas –, mas visa, muito mais, caracterizar as condições possíveis da alma sempre em relação à melhor dessas condições, isto é, em plena posse da *sophía*, fruto daquilo que Platão chama de “purificação” filosófica. Esse complexo processo purificador, simbolizado pela imagem da separação entre alma e corpo – formada por argumentos dos quais a metáfora e a metonímia são elementos integrantes e inseparáveis –, visa transmitir a ideia de que a autêntica tarefa filosófica, como dito pelo próprio Platão no *Sofista*, é “separar o melhor do pior em nós mesmos”.

Como citar este capítulo:

JUCKSCH, Yasmin Tamara. O uso filosófico da metáfora e da metonímia no Fédon de Platão. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PEDRO, Adriana Moreira; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de; MARQUES SILVA, Alexandre; ISOLA-LANZONI, Gabriel; KOBAYASHI, Sergio Mikio; WEISS, Winola (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 374-386. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>

Referências bibliográficas

- ACHARD, P. Memória e Produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P.; *et al.* **Papel da memória** (Trad. José Horta Nunes). Campinas: Pontes, 1999.
- AGUILAR; Marígia Ana de Moura MADEIRO, Francisco. **Em-Tom-Ação**: A prosódia em perspectiva. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. 255 p.
- AGUILERA, Vanderci de Andrade; SILVA, Helen Cristina. Dois momentos do /r/ retroflexo em Lavras – MG: no Atlas Linguístico de Minas Gerais e nos dados do projeto do Atlas Linguístico do Brasil. **Revista Diadorim**, Vol.8, p. 125-142, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/diadorim/article/view/7962/6410>. Acesso em 26 ago 2018.
- ALMEIDA, Maria Jussara Abraçado de. Transitividade, ergatividade e a ordem verbo-sujeito no processo de aquisição do português. **Revista Veredas: revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v. 3, n. 2 - p. 21-30. 1999.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). [1970]. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão da tradução: César Benjamin. Contraponto: Rio de Janeiro, 1996. p. 105-142.
- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. 3. ed. São Paulo: Hucitec-SCET-CEC, 1976 [1920].
- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**: gramática vocabulário. São Paulo: Anhembi, 1955 [1920].
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- AMOSSY, Ruth. **Apologia da Polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.
- AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 129-144, 2011 [2008].
- AMOSSY, Ruth. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do Ethos. São Paulo: Contexto, 2005, p. 119-144.
- AMOSSY, Ruth. **Imagens de Si no Discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.
- AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Armand Colin: Paris, 2006.
- AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne. HERSCHBERG. **Estereotipos y clichés**. Traducción y adaptación: Lelia Gándara. 1ª ed. 4ª. reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2001. Ed. original: 1997. Enciclopedia Semiológica. 136p.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Espanha: Editorial Gredos, 1994.
- ANTONIO, Juliano Desiderato. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 1052-1061, 2006.

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Conversação e conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. Tese (Doutorado em Linguística Geral e Semiótica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ARAUJO, Lígia Mara Boin Menossi de. Amadeu Amaral e a produção de um acontecimento discursivo. **Revista da Abralín**, Vol 16 (no.2), p.297-311, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52012/32051>. Acesso em: 31 ago 2018.

ARAUJO, Lígia Mara Boin Menossi de. **Discurso político, derrisão e heterogeneidade dissimulada na mídia contemporânea**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7154>. Acesso em 31 ago 2018.

ARAUJO, Lígia Mara Boin Menossi de. Por um gesto de (re)leitura acerca das narrativas: as movências dos sentidos nos acontecimentos discursivos. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto et.al. **Discurso e identidade**: múltiplos enfoques. São Paulo: FFLCH, 2018. p.10-19. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/277/246/1086-1>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

ARISTÓTELES. **Poética**. In Os pensadores. Tradução e notas de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução do grego de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [c.330-326 a.C].

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998 [c. 330-326 a.C].

ARÚS; LAVID; ZAMORANO-MANSILLA, Julia, Jorge, Juan. **Systemic Functional Gammar of Spanish: A Contrastive Study With English**. London/ New York: Continuum, 2010.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apres. Marlene Teixeira. Revisão da trad. Leci Barbisan e Valdir do N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de CRUZ, Celane M.; GERALDI, João W. **Cadernos de estudos linguísticos**, n. 19. Campinas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Trad. Maria Onice Payer et al.. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Manual geral da redação**. 2.ed. São Paulo, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. Os estudos literários hoje. In: **Estética da criação verbal**. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015, p.359-366.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p.11-69.

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BARROS, Diana Luz de Pessoa. Procedimentos de reformulação: a correção. In: Dino Pretti (org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: Editora Humanitas, 2010, p. 156-178.
- BARTHES, Roland. A Retórica Antiga. In: COHEN, Jean et al. **Pesquisas de Retórica**. Tradução: Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1985.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BARTHES, Roland. **Théorie du texte**. 1974. Disponível em: [http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Barthes THEORIE DU TEXTE.pdf](http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Barthes_THEORIE_DU_TEXTE.pdf)
- BASTA, Darcj; MARCHESINI, Fernando Roberto de Andrade; OLIVEIRA, José Antônio Ferreira e SÁ, Luís Carlos Seixas de. **Fundamentos de marketing**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. São Paulo: Leya, 2011.
- BAUMLIN, James; BAUMLIN, Tita French (Eds). **Ethos: New essays in rhetorical and critical theory**. Dallas: Southern Methodist University Press, 1994.
- BAYM, Nancy K. **Personal Connections in the Digital Age**. Cambridge: Polity Press, 2010.
- BEHLAU, Mara. **Voz: O livro do especialista**. Vol. I. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1989. pp. 81-90.
- BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.
- BOUCHARD, Richard. Analyse Interactionnelle, L'interaction pédagogique comme palimpseste. In: CANELAS-TREVISI S., GUERNIER M. C., CORDEIRO G. S., SIMON D. L. **Langage, objets enseignés et travail enseignant**. Genebra: ELLUG, Université Stendhal, 2009, p. 75 – 99.
- BOURDIEU, Pierre. Uma interpretação da teoria da religião de Max Weber. In Bourdieu, Pierre. **A economia das trocas simbólicas** (org. Sérgio Miceli). 3. ed. São Paulo: Perspectiva, (pg 79-98), 1992.
- BRASIL. A redação no ENEM 2018 Guia do Participante. Brasília/DF., 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em 24/05/2019.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 18/05/2019

BRASIL. Ministério da Educação; Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Coleções mais distribuídas por componentes curricular (Português)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras, Santa Maria**, v. 20, n. 40, p. 163–176, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raído, Dourados, MS**, v. 6, n.1, p.131-149, 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/1780>

BULEA, Ecaterina; LEURQUIM, Eulália; CARNEIRO, Fábio. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 109-132.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269229/1/BunzenJunior_CleciodosSantos_M.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

BUNZEN, Clécio. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de letras, 2007, p. 79-108.

BURGER, Marcel. La dimension interactionnelle. In: ROULET, Eddy; FILLETTAZ, Laurent; GROBET, Anne (Orgs). **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Alemanha : Peter Lang SA, 2001.

BURGER, R. **The Phaedo: A Platonic Labyrinth**. London: Yale University Press, 1984.

BURNET, J. **Early Greek Philosophy**. London, 2008.

BURNS, Edward Mcnall. A civilização romana. In: **História da Civilização Ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica**. Trad. Lourival Gomes Machado *et alli*. 2 ed. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1975.

BYRAM, Michel. La compétence interculturelle. In: BLANCHET, Philippe; CHARDENET, Patrick. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées**. Paris: Editions Archives Contemporaines, 2011.

CAMACHO, Roberto Gomes. Em defesa da categoria de voz média no português. **DELTA** vol.19 nº1 São Paulo, 2003.

CAMERON, Lynne. A dynamic model of empathy and dyspathy. **Living with Uncertainty**. The Open University, 2013.

CAMERON, Lynne. Empathy: A review. **Living with Uncertainty**. The Open University, 2011.

CAMERON, Lynne; WEATHERBED, Simon. **Empathy dynamics in conflict transformation: a manual**. The Open University, 2014.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e transformação dos meios de vida**. 10. ed. São Paulo: Editora 34, 2001. 372 p.

CASTAGNA, Filomena et al. Prosody recognition and audiovisual emotion matching in schizophrenia: The contribution of cognition and psychopathology. **Psychiatry Research**, n. 205, 192-198, fev. 2013.

CASTRO, Vandersí Sant'Ana. O "r caipira" em Mato Grosso do Sul – estudo baseado em dados do ALMS, Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul. *Revista Estudos Linguísticos*, v.42 (n.1), p. 566-575, 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1129>. Acesso em 31 ago 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES E.; MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso**. Mercado Letra: Campinas (SP), 2007. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/A-patemizacao-na-televisao-como.html>. Acesso em: 07 jan. 2018.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. **Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis**. London: Palgrave MacMillan, 2004.

CHHABRA, Saruchi et al. Voice identity discrimination in schizophrenia. **Neuropsychologia**, n. 50, p. 2730-2735, out, 2012.

CHOPPIN, Alain. Le manuel scolaire: une fausse evidence historique. **Histoire de l'éducation**, v. 117, p. 7-56, jan-mar, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/histoire-education/565>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **PISTES - Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé** [en ligne], v. 2, n. 1, p. 1–9, 2000. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pistes/3833>

COHEN, Maria Antonieta. Percurso do 'r' retroflexo no português do Brasil. In: RAMOS, Jania M. *Estudos sociolinguísticos: os quatro vértices do GT da ANPOLL*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p.77-82.

CONSELHO DA EUROPA. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer.** Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

CONTUNDENTE de forma irônica: conheça Janaína Paschoal, a autora do pedido de impeachment. **Diário de Santa Maria.** 15 de abr. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/MXB3MM>. Acesso em: 05 de dez. 2017.

COPLAN, Amy. Understanding Empathy: Its Features and Effects. In: COPLAN, Amy; GOLDIE, Peter (org.). **Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives.** Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 03-18.

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

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 28, n.2, p. 625-648, jul./dez. 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Uma conversa com Gilles Fauconnier. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, v. 5, n. 2, pp. 291-303, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000200012. Acesso em 29/05/2019.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens). **Langages,** n. 62. Paris, 1981.

COUTINHO, Eduardo de Faria Guimarães Rosa e o processo de revitalização da linguagem. In: COUTINHO, Eduardo de Faria (Org.). **Guimarães Rosa.** Coleção Fortuna crítica, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.6, 1983, p.202-233.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística: Estudo das relações entre língua e meio ambiente.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

COUTO, Hildo Honório do; COUTO, E.K.N.N do; Borges, L.A.O. **Análise do discurso ecológica (ADE).** Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

COVIZZI, Lenira M., **O insólito em Guimarães Rosa e Borges.** São Paulo: Ática, 1973.

CRIPPA, Adolpho. **Mito e cultura.** São Paulo: Convívio, 1975.

CROFT, W. & CRUSE, D. A. **Cognitive Linguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CROFT, William; CRUSE, Allan. **Cognitive Linguistics.** New York: Cambridge University Press, 2004.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. Viviane Ribeiro. 2 ed., Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. **Figurative language.** Cambridge: Cambridge University Press. 2014.

DECLERCQ, Gilles. **L'art d'argumenter**: structures rhétoriques et littéraires. Paris: Editions Universitaires, 1992.

DEVOTO, F. J. Imigração europeia e identidade nacional nas imagens das elites argentinas (1850 – 1914). In: FAUSTO, Boris (org). **Fazer a América**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

DIAS, Juliana de Freitas; PILATI, Eloisa; SILVA, Kleber Aparecido. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA: Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10 (4), p. 975-994, 2010.

DUCROT, Oswald. **Le mots du discours**. França: Minuit, 1980.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes 1987.

DUTRA, Deise Prina & MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, p. 31-43, 2004. In: BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

EGGS, Ekkehard. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-56.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. Practical reasoning: a framework for analysis and evaluation. In: FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. **Political Discourse Analysis**. A Method for Advanced Students. Londres-Nova York: Routledge, 2012, p. 35-77.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de style. **Langage et travail. Cahier no 8 - Le chercheur et la caméra, n. 8**, p. 46–50, 1996.

FALCONE, Karina. A legitimação e o processo de categorização social. **Veredas**, v. 15, n. 1, p. 16-31, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonucci. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007, p. 21-50.

FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The way we think**: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FAUSTO, B.; DEVOTO, F. **Brasil e Argentina. Um ensaio de história comparada (1850-2002)**. São Paulo: Editora 34, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais. In: PRETI, D. **O discurso oral culto**. 2ªed. São Paulo, Humanitas, 1999, p. 141-160.

FERRÃO, Maria Clara Teodoro. **Teoria da Metáfora Conceptual: uma breve introdução**. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/jDEXjq>. Acesso em: 12 out. 2018.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. Decomposição da entoação frasal em componentes estruturadoras e em componentes semântico-funcionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA /CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, X/IV. Niterói, 2008. Disponível em: http://www.academia.edu/2272651/Decomposicao_da_entoacao_frasal_em_componentes_estruturadoras_e_semantico-funcionais. Acesso em 22 jan. 2013.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. et al. Análise automática da entoação emotiva (colérica, triste e neutra) pelo aplicativo ExProsodia. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM IN INFORMATION AND HUMAN LANGUAGE TECHNOLOGY AND COLLOCATED EVENTS, 9, Fortaleza, 2013. Proceedings-BRACIS 2013. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/idp/2013/001.pdf>.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. **ExProsodia**. Revista da Propriedade Industrial – RPI, 2038, pág. 167, item 120, em 26 Out. 2010.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. **ExProsodia**: Resultados preliminares. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

FERREIRA-NETTO, Waldemar. **Varição de frequência e constituição da prosódia na Língua Portuguesa**. 2006. 89 f. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA-NETTO, Waldemar.; CONSONI, Fernanda. Estratégias prosódicas da leitura em voz alta e da fala espontânea. **Alfa**, n. 52, v. 2, p. 521-534, 2008.

FILLIETAZ, Laura Guidugli. A Dinâmica entre Empatia/Antagonismo em audiências de instrução e julgamento. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto et al. (org.) **Discurso e Identidade: múltiplos enfoques**. São Paulo: FFLCH/USP, 2018, p. 150-172. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575063361>

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FIORIN, José Luiz. O éthos do enunciador. In: CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho (Org.). **Razões e sensibilidades**. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2004, v.1, p.117-138.

FLØTTUM, Kjersti. Pour une ScaPoLine étendue. In: NØLKE, Henning; FLØTTUM, Kjersti; NORÉN, Coco. **ScaPoLine**: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique. França: Éditions Kimé, 2004a, pp. 99-116.

FLØTTUM, Kjersti. Pour une typologie de genres à partir de critères polyphoniques. In: NØLKE, Henning; FLØTTUM, Kjersti; NORÉN, Coco. **ScaPoLine**: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique. França: Éditions Kimé, 2004b, pp. 147-166.

FOLSE, Keith S. **The art of teaching speaking: Research and pedagogy for the ESL/ EFL classroom**. Ann Arbor, MI: Michigan University Press, 2006.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. v. XIII da Edição Standard Brasileira, das Obras de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FUCHS, Catherine. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórico e crítica. Tradução: Letícia M. Rezende. **Alfa**, n. 29, p. 111-120, 1985.

GARCÍA, Alexandra - **Construing experience in Spanish: Revisiting a Systemic Functional Description of Spanish Nuclear Transitivity**. Revista Signos. Estudios de Linguística. 2013.

GARCIA, Rosicleide Rodrigues. Para o estudo e expansão do dialeto caipira em Capivari. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-11092009-162050/pt-br.php>. Acesso em: 28 ago 2018.

GARCIA-DEBANC, Claudine. La reformulation: usages et contextes, **Corela** [Online], HS-18, Nov. 2015. Disponível em: <http://corela.revues.org/4032>. Acesso em: 07 de dez. de 2018.

GARCIA-DEBANC, Claudine. Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. In: SCHNEUWLY, Bernard. Et al. **Analyses des objets enseignés**. Genebra: De Boeck Supérieur. 2006, p. 111 - 141.

GARCIA-DEBANC, Claudine; VOLTEAU, Stéphanie. Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. **Recherches linguistiques: Usages et analyses de la reformulation**, Metz : Université de Metz, nº29, 2007, p. 309-340.

GEERAERTS, Dirk. Recontextualizing grammar: Underlying trends in thirty years of Cognitive Linguistics. In: TABAKOWSKA, Elzbieta; CHOINSKI, Michal; WIRASZKA, Lukasz. (org.) **Cognitive Linguistics in action: from theory to application and back**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010, p. 71-102.

GENETTE, Gérard. **Figures III**. França: Éditions du Seuil, 1972.

GIBBS, R. W. Process and Products in Making Sense of Tropes in ORTONY, A.: **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

GIBBS, R. W. **The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding**, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GIBBS, Raymond W. Jr. Process and Products in Making Sense of Trope. In ORTONY, Andrew. (ed.) **Metaphor and Thought**, second edition, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 252-276, 1993.

GIBBS, Raymond W. Jr. **The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding**, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

GLICK-SCHILLER, Nina G.; WIMMER, Andreas. **A methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and social sciences**. Global Networks, vol. 2, n. 4, (pg 301-335), 2002.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: los marcos de la experiencia**. Trad. José Luiz Rodríguez. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid, 2006 [1974].

GOFFMAN, Erving. **Linguistique modulaire: de la forme au sens**. França: Peeters, 1994.

GOFFMAN, Erving. The interaction order. **American Sociological Review**, n. 1, v. 48, pp. 1-17, 1983.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **O modelo multidimensional de atividade argumentativa. A configuração funcional da argumentação epistêmica: o layout de Stephen Toulmin (1958) e seus desdobramentos**. Disciplina Tópicos em Teorias do Textos. São Paulo: FFLCH/USP, 2019 (Aula).

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. The Multidimensional Model of Argumentative Analysis: An Introduction. **Alfa: Revista de Linguística**, *no prelo*.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas**: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana. 2011. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-25042012-161141>. Acesso em: 9 maio 2019.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **A ancoragem da significação: a significação em perspectiva não reducionista (holismo)**. São Paulo. mar. 2018a. 36 slides. Apresentação em PowerPoint.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **A construção diz que... mas**: uma abordagem sistêmico-funcional e cognitivista. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 44 (1), p. 94-109, jan.abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/875>.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A relevância da noção de perspectivação conceptual (*construal*) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: Teoria e análise. **Letras**, 27(54), 2017, p. 69-100. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148529571>

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Argumentação e falácias em entrevistas televisivas: por um diálogo entre o modelo Toulmin e a perspectiva textual-interativa. **Linha D'Água**, 29(2), p.69 -96, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i2p69-96>.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Argumentação e perspectivação conceptual: possibilidades teórico-analíticas. In: VITALE, Alejandra; PIRIS, Eduardo Lopes; CARRIZO, Alicia Eugenia; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Anais do IV Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (IV SEDIAR)**. Ilhéus: Editus – Editora da Universidade de Santa cruz, 2018, p. 358-369. Disponível em: <http://sedi-ar.com/pdf/ActasIVSEDIAR.pdf>. Acesso em: 9 maio 2019.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Caminhos para um ensino funcional de gramática orientado ao texto: pronomes pessoais e adjetivos em perspectiva intersubjetiva. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, abr. 2017, p. 139-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135171183591>.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Convergências entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Cognitiva: Integração Conceptual, Metáfora e Dinâmica de Forças. **Veredas**, v. 18, n. 2, 2014, p. 32-50. Disponível em: <https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/57/47>

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e Prática Social. In: BATISTA Jr., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tomaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (orgs.). **Análise do Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018c, p. 79-103.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Referenciação e representação de atores sociais: progressão textual, categorização e atenção**. São Paulo. mar. 2018b. 35 slides. Apresentação em PowerPoint.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; RIBEIRO, Rafaela Baracat. Envolvimento e empatia: a solidariedade construída nas colunas de aconselhamento em revistas. **Revista do GEL**, v. 13, p. 211-236, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v13i2.835>

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo. Convergências entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Cognitiva: Integração Conceptual, Metáfora e Dinâmica de Forças. **Veredas**, v. 18, p. 32-50, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2176148529571>.

GRÁCIO, Rui Alexandre Lalanda Martins. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. 2010.

GRIFFI, Elizabeth. *et al.* **Fundamentos práticos de gramática**. São Paulo: Escala Fundamental, 2007.

GRILLO, Sheila Vieira de; GLUSHKOVA, Maria. A divulgação científica no Brasil e na Rússia: um ensaio de análise comparativa de discursos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 11 (2), p.69-92, 2016.

GRIZE, Jean-Blaise. Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter. In : DOURY, Marianne et MOIRAND, Sophie. **L'Argumentation aujourd'hui** : positions théorique en confrontation. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

GRIZE, Jean-Blaise. Logique naturelle et représentations sociales. Invited lecture presented at the **1st International Conference on Social Representations**, Ravello, Italy, 1992. Vol. 2, n. 3, p. 1-9, 1993.

GRIZE, Jean-Blaise. Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation. **Cahiers de praxématique**. Vol. 31, p. 115-125, 1998.

GUILHAUMOU, Jacques. **Linguística e história**: percursos analíticos de acontecimentos discursivos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GÜLICH, Elizabeth, KOTSCHI, Thomas. Les actes de réformulation dans la consultation. La Dame de Caluire. In: BANGE, Pierre. (org.) **L'analyse des interactions verbales**. La Dame de Caluire: une consultation. Actes du Colloque tenu à L'Université Lyon 2, 13 a 15 dez. 1987, Berna. p. 83-98

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. New York: Oxford Press, 1989.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as social semiotic**: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Oxford, Londres: Edward Arnold, 2004.

HALTÉ, Jean-François. Interaction: une problématique à la frontière. In : CHISS, J.L.; DAVID, J.; REUTER, Y. **Didactique du français**. Bruxelles: De Boeck, 2005, p. 61 – 76.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul. dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117/11033>. Acesso em: 07 dez. 2018.

HARARI, Yuval Noah. **A Brief History of Humankind; Sapiens**. ISBN 978-0-7710-3850-1 (bound).–ISBN 978-0-7710-3852- Panama: Penguin Random House. 2014.

HART, Christopher. **Discourse, grammar and ideology**: Functional and cognitive perspectives. London, England: Bloomsbury, 2014.

HAWAD, Helena Feres. A voz verbal e o fluxo informacional do texto. **DELTA** vol.20 nº1 São Paulo Jan./Junho 2004.

HAYNAL, Thabata Dias. As vozes verbais nos livros escolares: uma análise contrastiva entre as pesquisas de Ensino Superior e a realidade do Ensino Básico. in: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto et al. (org) **Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais**. São Paulo: Editora Paulistana, 2017. p. 352-369.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes, 1990.

HEYWOOD, Andrew. [vol. 1] **Ideologias políticas: Do Liberalismo ao Fascismo**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

HEYWOOD, Andrew. [vol. 2] **Ideologias políticas: Do Feminismo ao Multiculturalismo**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. 6ªed. São Paulo. Humanitas, 2003.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.) **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo, Humanitas, 1999[1993], p. 103-127.

HITCHCOCK, David; WAGEMANS, Jean. The pragma-dialectical account of argument schemes. In: FETERIS, Eveline; GARSSEN, Bart; SNOECK HENKEMANS, Francisca (org.). **Keeping in touch with Pragma-Dialectics: in honor of Frans H. van Eemeren**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011, p. 185-205.

HOWLAND, Jacob. Re-Reading Plato: The Problem of Platonic Chronology. **Phoenix**, Vol. 45, No. 3, 1991, pp. 189-214.

HUANG, Jia et al. Trying to be optimistic? The emotion perception of schizophrenia within conversation context. **Psychiatry Research**, v. 185, n. 1/2, p. 300-301, jan. 2011.

ISOLA-LANZONI, Gabriel. Articulação multimodal na construção da argumentação: produções midiáticas de youtubers. In: VITALE, Alejandra; PIRIS, Eduardo Lopes; CARRIZO, Alicia Eugenia; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Anais do IV Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (IV SEDiAr)**. Ilhéus: Editus – Editora da Universidade de Santa cruz, 2018, p. 358-369. Disponível em: <http://sedi-ar.com/pdf/ActasIVSEDiAr.pdf>. Acesso em: 9 maio 2019.

JAMISON, Kaline Girão. **Movimentos de empatia no discurso da violência conjugal: uma análise linguístico-cognitiva no enquadre comunicativo dos boletins de ocorrência**. 2015. 215f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015.

JOHANSEN, T. Body, Soul, and Tripartition in Plato’s Timaeus. **Oxford Studies in Ancient Philosophy**, 2000.

JORDÃO, H. G. Interação e linguagem em sala de aula - entre o didático e o institucional. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; MODOLO, A. D. R.; SOUSA, D. R. de; FERREIRA, F. M.; COAN, G. I.; BRITTO-COSTA, L. F. (org.). **Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais**. 1 ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2017, v. 1, p. 213-228. Disponível em: <http://eped.ufflch.usp.br/sites/eped.ufflch.usp.br/files/Texto%20discurso%20e%20multimodalidade%20-%20VIII%20EPED%20-%202017.pdf>. Acesso em 07 de dez. 2018.

JORGE, A. C. A. **Prosódia afetiva na esquizofrenia**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

- JUBRAN, Clélia C. A. Spinardi. Introdução. In: JUBRAN, Clélia C. A. Spinardi; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**: v.1. Construção do texto falado. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. p. 27 – 37.
- KASTURI, Shobhana Ragunathan & WING, Adrien Katherine. Palestinian Women: Beyond the Basic Law. *Third World Legal Studies*. Vol 13: **Women's Rights and Traditional Law: A Conflict** - Article 6. 1-6-1995.
- KLEIN, H. S. Migração internacional na história das Américas. In: FAUSTO, Boris (org). **Fazer a América**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A.**, v. 14, p.169-190, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=pt&tlng=pt
- KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- KÖVECSESES, Zoltán. **Metaphor**: a practical introduction. 2ª edição. New York: Oxford University Press, 2010.
- KOVECSES, Zoltán. **Metaphor**: a practical introduction. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: The grammar of visual design. Psychology Press, 1996.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- LAKOFF, G. & TURNER, M. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor**. USA: The University of Chicago, 1989.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, (2002)[1980].
- LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. In ORTONY, Andrew (ed.) **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202-251, 1993.
- LAKOFF, George. The meanings of literal. **Metaphor and Symbolic Activity**, vol. 1(4), pp. 291-296, 1986.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002. (Original: LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980.)
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LAMAS, Maria. **Mitologia geral**. Lisboa: Estampa, 1972.
- LANGACKER, Ronald W. **Cognitive Grammar: a basic introduction**. 1.ed. Nova York: Oxford University Press, 2008.
- LANGACKER, Ronald. **Cognitive grammar**: a basic introduction. New York: Oxford University Press, 2008.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of Cognitive Grammar: descriptive applications**. Stanford: Stanford University Press, 1991.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of Cognitive Grammar: theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LARANJEIRA, Ronaldo et al. **I Levantamento Nacional Sobre os Padrões de Consumo de Álcool na População Brasileira**. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, 2007.

LARANJEIRA, Ronaldo et al. **II Levantamento Nacional Sobre os Padrões de Consumo de Álcool na População Brasileira**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas Públicas de Álcool e Outras Drogas, 2014.

LAZO, Donald M. **Alcoolismo, o que você precisa saber**. São Paulo: Paulinas, 1989.

LEITE, Cândida Mara Britto. Atitudes linguísticas: a variante retroflexa em foco. Dissertação (Mestrado em Linguística e subárea Sociolinguística) Departamento de Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/15>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LEITE, Cândida Mara Britto. O /r/ em coda silábica no falar campineiro. Tese (Mestrado em Linguística e subárea Sociolinguística) Departamento de Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_0a28f8fd3264e3e49bdb9bd357974506. Acesso em: 30 ago. 2018.

LEMMENS, Maarten. **Diachronic perspectives on lexical and constructional interdependency in English**. 6th ICLC in Stockholm, 1999.

LEMMENS, Maarten. More on objectless transitives and ergativization patterns in English. **Constructions**. Special. Volume 1, 2012.

LEMMENS, Maarten. The Transitive-Ergative Interplay and the conception of the world: A case study. In: **Lexical and Syntactical Constructions and the Construction of Meaning**: Proceedings of the bi-annual ICLA meeting in Albuquerque, July 1995.

LÈVI-STRAUSS, Claude, **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

LINKEDIN. **Ryan Bradley**. Disponível: <https://www.linkedin.com/in/ryan-bradley-9164463/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Eds.). **Linguística Aplicada e Sociedade**. Campinas: Pontes Editora, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 94–104, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/559>

LOWEN, Alexander. **Medo da vida**. 7.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

- MACHADO, Ana Maria. **O recado do nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MAGNOLI, D. **O corpo da pátria. Imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)**. São Paulo: Ed. UNESP/Moderna. 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. A Análise do Discurso e suas fronteiras. In: **Revista Matruga**, v. 14, nº 20, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz; Fabiana Komesu; Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução: Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997 [1987].
- MANOVICH, Lev. The Practice of Everyday (Media) Life: From Mass Consumption to Mass Cultural Production?. **Critical Inquiry**, 35, 2009, p. 319-331. Disponível em: https://warwick.ac.uk/fac/arts/theatre_s/current/postgraduate/ma-theatre-performance-research-2017/option_modules/th988/schedule/manovitch.pdf. Acesso em: 9 maio 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, UFPR, n. 56, p. 217–258, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18415/11987>
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2008, p. 145-225.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Revista do GELNE**, v. 2, n. 2, p. 1–11, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9306>
- MARQUES SILVA, Alexandre. **Ha'u Timoroan: a construção discursiva das identidades leste-timorenses**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MARTIN, James; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.
- MARTINS, Marcus Vinicius Moreira; FERREIRA-NETTO, Waldemar. Proposal of description for an intonation pattern: The simulacrum of neutral intonation. **The Journal of the Acoustical Society of America**. n. 141, p. 3701, 2017.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MEDEIROS, Eduardo Mendes. Alcoolismo: uma breve revisão. **Psicologia.pt**, 2018.

- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2016.
- MENDES, Nuno Canas. **A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste**. Lisboa: ISCSP-UTL, 2005.
- MENDONÇA, Heloísa. Queermuseu : o dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo. **El País**. 13 de set. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/npjFnw>. Acesso em: 05 de dez. 2017.
- MENDOZA IBANEZ, F. J. R. de; MASEGOSA, A. G. **Cognitive modeling: a linguistic perspective (Human Cognitive Processing)**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.
- MESSAS, Guilherme Peres & VALLADA, Homero. O papel da genética na dependência do álcool. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 26, p. 54-58, 2004.
- MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: MEYER, Michel. **Retórica das paixões**. Tradução do grego: Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. XVII-LI (prefácio) [1989].
- MEYER, Philip. **Os ornais podem desaparecer?** Como salvar o jornalismo na era da informação. Trad. Patricia De Cia. São Paulo: Contexto, 2007[2004].
- MICHELI, Raphaël. **L'Émotion Argumentée** : l'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français. Paris: Les Éditions du Cerf, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- MONDADA, Lorenza. Gestion du topic et organisation de la conversation. **Cadernos de estudos linguísticos**, n. 41, p. 7–35, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636999/0>
- MORATO, Edwiges Maria. et al.. O papel dos frames na organização do tópico discursivo e na coesividade comunicacional na interação entre afásicos e não afásicos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v.59, n.1. Campinas. jan./abr. 2017. pp. 91-110. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8648347/15697>. Acesso em: 07 jan. 2018.
- MOTA, Natalia et al. Graph analysis of dream reports is especially informative about psychosis. **Scientific Reports**. 4:3691, jan. 2014.
- MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.
- NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE Viviane Maria Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. Pelotas: Revista Linguagem & Ensino, v. 14, n.2, 2011.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática escola no contexto do uso linguístico. **Rev. Est. Ling.**, v.10 (2), p. 233-253, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.233-253, jul./dez. 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NININ, Maria Otília Guimarães; BARBARA, Leila. Engajamento na perspectiva lingüística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 52 (1), jan/jul. 2013, p. 127-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000100008>

NØLKE, Henning. Connecteurs. In: NØLKE, Henning; FLØTTUM, Kjersti; NORÉN, Coco. **ScaPoLine: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique**. França: Éditions Kimé, 2004, pp. 85-98.

NØLKE, Henning. L'ancrage linguistique de la polyphonie. **Linha d'Água**, n. 26, v.2, pp. 135-158, 2013.

NØLKE, Henning. La polyphonie de la ScaPoLine 2008. In: KRATSCHMER, Alexandra; BIRKELUND, Merete; THERKELSEN, Rita (Orgs). **La polyphonie: outil heuristique linguistique, littéraire et culturel**. Alemanha: Frank & Timme GmbH, 2009a.

NØLKE, Henning. Le locuteur comme constructeur du sens. In: BRES, Jacques; HAILLET, Patrick Pierre; MELLET, Sylvie; NØLKE, Henning; ROSIER, Laurence. **Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques**. Bélgica: De Boeck & Larcier S.A., 2005, pp. 111-124.

NØLKE, Henning. Types d'êtres discursifs dans la ScaPoLine. **Langue Française**, n.164, pp. 81-96, 2009b.

NØLKE, Henning; FLØTTUM, Kjersti; NORÉN, Coco. La ScaPoLine. In: NØLKE, Henning; FLØTTUM, Kjersti; NORÉN, Coco. **ScaPoLine: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique**. França: Éditions Kimé, 2004b, pp. 17-56.

NØLKE, Henning; FLØTTUM, Kjersti; NORÉN, Coco. **ScaPoLine: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique**. França: Éditions Kimé, 2004a.

NØLKE, Henning; OLSEN, Michel. Polyphonie: théorie et terminologie. **Polyphonie: linguistique et littéraire**, n. 2, pp. 45-171, 2000.

NØLKE, Henning. **Le regard du locuteur: pour une linguistique des traces énonciatives**. França: Kimé, 1993.

O'DONNELL, G. ¿Y a mí que me importa? Estudios sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil. **Estudios CEDES**, Buenos Aires, 1984. Disponível em: http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/Est_c/Est_c1984,8.pdf. Acesso em: 26 de nov. 2015.

OLIVATTI, Tânia Ferrarin. Internet, Youtube e semiótica: novas práticas do usuário produtor. In: DINIZ, Maria Lúcia Visotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (Orgs.). **Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias**. São Paulo: Editoras UNESP e FAAC, 2009.

OLIVEIRA, L. L. **O Brasil dos imigrantes**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

OLIVEIRA, Marilza. KEWITZ, Verena. A representação do caipira na imprensa paulista do século XIX. In: CASTILHO, Ataliba. Vol. I. Campinas, Unicamp/Publicações IEL, 2009.

OLIVEIRA, Marta Koll. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*. n. 1, p. 73-81, 1998.

PAGOTTO, Emílio Gozze. As (re)(re)descobertas do Brasil – variação linguística, sujeito e discurso. *Revista Língua e Instrumentos Linguísticos*. Vol. 36 (1), p. 9-20, 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao36/edicao36.pdf>. Acesso em 28 ago. 2018.

PANTHER, Klaus-Uwe; THORNBURG, Linda. The potentiality for actuality metonymy in English and Hungarian. In: PANTHER, Klaus-Uwe; RADDEN, Gunter (orgs.) **Metonymy in Language and Thought (Human Cognitive Processing)**. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1999.

PARK, S. et al. Abnormal production of prosody and reduced range of pitch in schizophrenia; towards quantification of flat affect. *Schizophrenia Research*, v. 98, p. 189-190, fev. 2008.

PASCAL, Blaise. **Œuvres complètes**. Bibliothèque de la Pléiade. Paris: Gallimard, 1960.

PAYER, M. O. A condição humana de imigrantes à deriva: corpos, línguas e diluição do sujeito. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. (org.). **A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Achard, P. *et al.* **Papel da memória** (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso** – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas-SP. Editora da UNICAMP. 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3.ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997 [1975].

PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FERREIRA, Luciane. Metáfora e empatia no discurso de vítimas de violência em centros urbanos brasileiros. In: MOURA, Heronides; GABRIEL, Rosângela (org.) **Cognição na linguagem**. Florianópolis: Insular, 2012, p. 89-112.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].

PERES, Daniel Oliveira. **A percepção da emoção na fala por nativos e não nativos**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PICINATO, Pricila Balan. **Diga como falas e direi quem és: um estudo Sociolinguístico da fala “caipira” na cidade de Sales de Oliveira - SP**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Unesp-Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154187>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PICINATO, Pricila Balan. **O novo “caipira”: o olhar do “eu” e do “outro”**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Unesp-Araraquara, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93866>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **A Magia**. São Paulo: PubliFolha. 2001.

PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água**, v. 29, n. 2, p. 97-121, 2016b.

PIRIS, Eduardo Lopes. A dimensão subjetiva da argumentação e do discurso: focalizando as noções de ethos e de pathos. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 2, p. 52-62, 2012b.

PIRIS, Eduardo Lopes. A dimensão subjetiva do discurso jornalístico: o *ethos* e o *pathos* nos editoriais do *Correio da Manhã* e *d'O Globo* sobre a deposição do presidente João Goulart. In: GARCIA, Bianca et al. (Org.). **Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP**. São Paulo: Paulistana, 2009.

PIRIS, Eduardo Lopes. Considerações sobre o ethos discursivo em três discursos parlamentares que antecederam o AI-5. **Estudos Linguísticos**, n. XXXV, p. 637-646, 2006c.

PIRIS, Eduardo Lopes. **Elementos para um estudo do ethos numa polêmica parlamentar: análise dos pronunciamentos dos parlamentares que protagonizaram a sessão deliberativa de 12 de dezembro de 1968**. São Paulo, 2006a. 184f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PIRIS, Eduardo Lopes. Ethos e pathos na primeira página do jornal. **Estudos Linguísticos**, n. 40, v. 3, p. 1292-1302, 2011.

PIRIS, Eduardo Lopes. Ethos, modalização e discurso político. In: (Org.). **O papel do linguista na sociedade**. Seleção de textos proferidos durante o VII Encontro dos Alunos de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. São Paulo: Paulistana, 2006b.

PIRIS, Eduardo Lopes. **O ethos e o pathos no hipergênero “primeira página”**: análise discursiva das edições de abril de 1964 dos diários *Correio da Manhã* e *O Globo*. São Paulo, 2012a. 249f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ethos e suas noções conexas: análise do discurso do líder do governo na sessão parlamentar que antecedeu o AI-5. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 61, ago. 2019. DOI <https://doi.org/10.20396/cel.v61i0.8655042>.

PIRIS, Eduardo Lopes. O éthos institucional no discurso jornalístico. In: MOSCA, Lineide Salvador. **Retórica e Argumentação em Práticas Sociais Discursivas**. Coimbra: Grácio Editor, 2016a. p. 225-243.

PIRIS, Eduardo Lopes. O papel da cenografia na construção do ethos discursivo: estudo de três pronunciamentos parlamentares que antecederam o AI-5. **Estudos Linguísticos**, n. XXXVI, v. 3, 2007.

PLATÃO. **Fédon**. Tradução e introdução: Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUPFA, 2011.

PLATÃO. **Fédon**. Tradução, introdução e notas: Maria Teresa Schiappa de Azevedo. 2ªed. Coimbra, Portugal: Livraria Minerva, 1988.

- PLATÃO. **Fedro**. Tradução e introdução: Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2011.
- PLATÃO. **Phaedo**. Tradução, introdução e notas: David Gallop. Nova Iorque: Oxford University Press Inc., 2009 [1993].
- PLATÃO. **Plato's Phaedo**. Bostock, D. Nova Iorque, Oxford University Press, 2002 [1986].
- PLATÃO. **Platonis opera**. Ed. J. Burnet. Et. Oxford: Oxford Clarendon Press, 1900 – 1909.
- PLATÃO. **República**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.
- PLATÃO. **República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- PLATÃO. **Timeu - Crítias - O Segundo Alcebiades - Hípias Menor**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.
- PLATÃO. **Timeu**. Trad. de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- PLEBE, Armando. **Breve história da retórica antiga**. Tradução: Gilda Naécia Maciel de Barros. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1978.
- PRADOS, Rosália Maria Netto. (org.). **Semiótica, discursos e cultura**. São Paulo: Factash, 2009.
- PRAGGLEJAZ GROUP. **MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse**. *Metaphor and Symbol*. 22(1): 1-39, 2007.
- PRESTON, Stephanie D.; DE WAAL, Frans B. Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. **Behavioral and Brain Sciences**, n. 25, 2002, p. 1-72. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- PRETI, Dino (org.) **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999 [1993].
- PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2010
- PRETTI, Dino. **Análise de textos orais**. 6ª ed. São Paulo: Humanitas. 2003.
- PROPP, Vladimir Já. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017. pp. 117-142.
- RADDEN, G; KOVECSES, Z. Towards a theory of metonymy. In: Panther e Radden, **Metonymy in language and thought**. Amsterdã: John Benjamins, 1999.
- RAPCAN, Viliam et al. Acoustic and temporal analysis of speech: a potential biomarker for schizophrenia. **Medical Engineering and Physics**, v. 32, n. 9, p. 1074-1079, Jul. 2010.
- REALE, Giovanni et ANTISERI, Dário. Platão e o horizonte da metafísica. In: **História da Filosofia**. Vol. I. São Paulo: Paulus, 1990.

- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004[1998].
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROBINSON, T.M. **A psicologia de Platão**. São Paulo: Loyola, 2007 (1995).
- RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino do espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2012.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês; BENTES, Anna Christina; et al. (Orgs.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.
- ROLAND, Marie-Claude. **Publish and perish**. EMBO reports, v. 8, n. 5, p. 424-428, 2007.
- RÓNAI, Paulo. *Os vastos espaços*. In: ROSA. João Guimarães. **Primeiras estórias**. Introdução à 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- ROSA. João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ROSA. João Guimarães. **No Urubuquaquá, no Pinhém**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- ROSA. João Guimarães. **Primeiras estórias**. 14. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ROSA. João Guimarães. **Tutameia (Terceiras estórias)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.
- ROULET, Eddy; FILLETTAZ, Laurent; GROBET, Anne. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Alemanha: Peter Lang SA, 2001.
- SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SALGADO, Maria das Graças Santana. Subjetividade, gênero e poder: a expressão cultural da emoção na integração médico-paciente. In: **Revista Mal-Estar e Sociedade**. v.3, n.2, set., Fortaleza, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/oLzMSS>. Acesso em: 12 ago. 2017. pp. 311-353.
- SANCHES, Mariana. Perfil : Janaína Paschoal e a 'República da Cobra' que tomou conta das redes. **O Globo**. 06 de abr. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/PYzkVW>. Acesso em: 05 de dez. 2017.
- SAND, Shlomo. **La invención del pueblo judío**. Madrid: Akal, 2011.
- SANT'ANNA, Lourival. **O destino do jornal: a Folha de S. Paulo, O Globo e o Estado de S. Paulo na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SANTOS, Júlia Conceição F. **Nomes de personagens em Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: INC, 1971.
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Língua Inglesa**. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria) 72p.: il.

- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.
- SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR :Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17 – 28.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Santa Catarina: Editora EDUSC, 1999.
- SILVA, Antonio de Moraes. **Grande Dicionário de Moraes**. v.7, Lisboa: Confluência,1948.
- SILVA, Augusto Soares da. A Linguística Cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, vol. 1, pp. 59-101, 1997.
- SILVA, Augusto Soares da. Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva, In: SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (orgs.) Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva. **Coimbra: Almedina**, vol. 1, pp.1-18, 2004.
- SILVA, Augusto Soares da. Os estudos de Linguística Cognitiva do Português. **Revista portuguesa de humanidades**, v. 11, n. 1, pp. 51-83, 2007.
- SILVA, Emily Caroline. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo**: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-29062015-125936/pt-br.php>
- SILVA, Emily Caroline; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada**, v. 1, n. 28, maio/2017, p. 135–155, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262010>
- SILVA, Fernanda Estácio da; GALIASSE, Maria de Fátima; WICHER NETO, Carlos; MULITERNO, Paulo Tiago; AQUINO, Thiago Brasil de. Na trilha dos Bandeirantes: retroflexão no dialeto caipira. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. Vol. 7, p. 11-118, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59718/62818>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- SILVA, Janaina Michele de Oliveira. **Texto publicitário e o processo de identificação: um percurso entre ter e ser**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-06112013-100351/pt-br.php>. Acesso em: 18 de maio de 2019.
- SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente**. Ed. Alhambra, Rio de Janeiro – RJ, 1981.
- SILVEIRA, Nise da. **O mundo das imagens**. Rio de Janeiro: Ática,1992.
- SOARES, Magda Becker. Português na escola. Uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 141-161.
- SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-177.

- SOURIAU, Étienne. Préface. In: ANGEL, Henri et al. **L'Univers filmique**. França: Flammarion, 1953, pp 5-10.
- SOUSA, Maria Clara Paixão de. Prescrição versus criatividade no ensino da gramática do português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S.(Orgs.) **Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 679-698.
- SOUZA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. **Professores de Inglês na Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de criconflitos**. (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de São Paulo), FFLCH, São Paulo, 2006.
- STEEN, Gerard. Finding metaphor in discourse: Pragglejaz and beyond. **Cultura, Lenguaje y Representación/Culture, Language and Representation**, 2007, no 5, pp. 9-25.
- STEINBERG, Warren **Aspectos clínicos da terapia Junguiana**. Trad: Pedro da Silva Dantas. São Paulo, Ed. Cultrix, 1990.
- SWALES, John. **Research genres: Explorations and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- TAYLOR; YOSHIMURA, John R., Kimihiro. The middle construction as a prototype category. In: **Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Japanese Cognitive Linguistics Association**. JLCA, 2006.
- THE NEW YORK TIMES. **Emily Bazelon**. Disponível em: <https://www.nytimes.com/by/emily-bazelon>. Acesso em: 9 fev. 2018.
- TERRIEN, Nicole. La logique naturelle : une approche méthodologique d'analyse du discours. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol 9, n. 19, p. 25-52, 2012.
- TILIO, Rogério Casanovas. **Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios**. Educação & Realidade, v. 39, n. 3, 2014.
- TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006[1958].
- TOULMIN, Stephen; RIEKE, Richard; JANIK, Allan. **An introduction to reasoning**. New York: Macmillan Publishing Co., 1984.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e sua avaliação. In INEP (Org.) **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013, p. 219-247.
- TWITTER. **Elizabeth A. Harris**. Disponível em: https://twitter.com/Liz_A_Harris. Acesso em: 18 dez. 2017.
- ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. 2.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1970.
- VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. Trad. Judith Hoffnagel e Karina Falcone (orgs.). São Paulo: Contexto, 2012.
- VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discourse and knowledge: a sociocognitive approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

- VAN DIJK, Teun Adrianus. Discurso, conocimiento e ideologia. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas. **CIC. Cuadernos de Información y Comunicación**, n. 10, pp. 285-318, 2005.
- VAN DIJK, Teun. **Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction**. London: Sage Publications, 1997.
- VAN DIJK, Teun. Discourse, Context and Cognition. **Discourse Studies**, v. 8, n. 1, p. 159-177, 2006.
- VAN DIJK, Teun. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2017 [2012].
- VAN DIJK, Teun. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2017 [2008].
- VAN EEMEREN, Frans; HOUTLOSSER, Peter; SNOECK HENKEMANS, A. Francisca. **Argumentative indicators in discourse: A pragma-dialectical study**. Dordrecht: Springer, 2007.
- VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, p. 169-222, 1997.
- VEREZA, Solange. “Metáfora é que nem...”: Cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**, 38(65), 2013, p. 02-21. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v38i65.4543>
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929-1930].
- VOLTEAU, Stéphanie. GARCIA-DEBANC, Claudine. Gérer les reformulations: un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. **Le développement des gests professionnels dans l’enseignement du français: un défi pour la recherché et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008.
- WALTON, Douglas. **Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning**. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 1996.
- WALTON, Douglas; REED, Chris; MACAGNO, Fabrizio. **Argumentation Schemes**. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi: Cambridge University Press, 2008.
- WARSCHAUER, Mark. **The Changing Global Economy and the Future of English Teaching**. TESOL Quarterly, 34, 2000, 511-535.
- XISTO, Pedro. À procura da poesia. In: COUTINHO, Eduardo de Faria (Org.). **Guimarães Rosa**. Coleção Fortuna crítica, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.6, 1983, p.113-141.
- ZIEM, Alexander. **Frames of understanding in text and discourse**. Theoretical foundations and descriptive applications. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.