

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Maria Alexandra Guedes Pinto
(Organizadores)

Argumentação e discurso: fronteiras e desafios

FFLCH-USP
2020

Revisão técnica

Zilda Aquino Oliveira de Aquino
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Maria Alexandra Guedes Pinto

Conselho Editorial

Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)
José Gaston Hilgert (UPM)
Luiz Antonio da Silva (USP)
Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)
Maria Eulália Sobral Toscano (UFPA)
Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (PUC-SP)

Universidade de São Paulo

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

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

Argumentação e discurso: fronteiras e desafios

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Maria Alexandra Guedes Pinto
(Organizadores)

Argumentação e discurso: fronteiras e desafios

FFLCH/USP

São Paulo, 2020

10.11606/9786587621043

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

A694 Argumentação e discurso: fronteiras e desafios [recurso eletrônico] /
Organizadores: Zilda Gaspar Oliveira de Aquino; Paulo Roberto
Gonçalves-Segundo; Maria Alexandra Guedes Pinto. -- São Paulo:
FFLCH/USP, 2020.
3.624 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87621-04-3

DOI 10.11606/9786587621043

1. Análise do Discurso 2. Argumentação I. Aquino, Zilda Gaspar Oliveira
de. II. Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto. III. Pinto, Maria Alexandra
Guedes.

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

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Maria Alexandra Guedes Pinto

Projeto Gráfico de Capa e de Diagramação

Gabriel Isola-Lanzoni

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

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
Sobre os autores.....	7
O contrato de comunicação no álbum de potencial recepção infantil: narrar para fazer crer	13
<i>Anabel Medeiros Azerêdo de Paula</i>	
O discurso sobre <i>competência</i> no processo de formação docente.....	26
<i>Cristiane Borges de Oliveira</i>	
Entre as margens do rio Guamá em belém do Pará: o texto narrativo argumentativo como acontecimento da vida	50
<i>Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui</i>	
Estudo da argumentação: análise da construção de uma referência no texto pelo viés semântico e discursivo.....	63
<i>Daniela Zimmermann Machado</i>	
La creatividad en los discursos de cambio social: del 15m al post-15m en España.....	76
<i>Esperanza Morales-López</i>	
Estratégias argumentativas: o emprego do intertexto na construção dos efeitos de sentido e do <i>ethos</i> discursivo no gênero crônica	100
<i>Fábio Gusmão da Silva</i>	
Música sul-mato-grossense: mitos, histórias e sentidos	125
<i>Flávio Faccioni</i>	
<i>Claudete Cameschi de Souza</i>	
A configuração argumentativa presente em autobiografia sinestésica	141
<i>João Hilton Sayeg-Siqueira</i>	
<i>Tiago Ramos e Mattos</i>	
Teoria geral retórica da conversação	153
<i>Manuel Francisco Ramos</i>	
O tópico discursivo em audiências de conciliação	172
<i>Marise Adriana Mamede Galvão</i>	
<i>In my ending is my beginning</i> : as estruturas argumentativas das seções finais em teses de doutoramento como ponto de partida para novas argumentações.....	188
<i>Paulo Nunes da Silva</i>	
<i>Joana Vieira Santos</i>	

A argumentação na literatura: uma análise de <i>stupeur et tremblements</i> , de Amelie Nothomb.....	208
<i>Renata Aiala de Mello</i>	
Racismo discursivo: o caso Marielle Franco e a cobertura da mídia internacional	228
<i>Renata Almeida Danin</i>	
Trauma e discurso: a escrita traumática em primo levi.....	247
<i>Romilton Batista de Oliveira</i> <i>António Bento</i>	
Estereótipos de mulher: relações de aliança discursiva nos casos <i>Veja</i> e <i>Temer</i>	267
<i>Samuel Ponsoni</i> <i>Julia Lourenço Costa</i>	
O tom apreciativo como elemento de argumentação e a modalidade oral no ensino/aprendizagem de língua materna	285
<i>Sandra Mara Moraes Lima</i>	
A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático	295
<i>Sónia Valente Rodrigues</i>	
A educação nos anos iniciais das Escolas Fundamentais para subcidadania das ruas.....	322
<i>Suzana Mary de Andrade Nunes</i>	
Situação de rua e jornalismo on-line: representação da pobreza na cidade - <i>Correio Braziliense</i> e <i>Folha de S. Paulo</i>	341
<i>Viviane de Melo Resende</i> <i>Ingrid da Silva Ramalho</i> <i>Daniele Gruppi Mendonça</i>	
Discurso, cognição e argumentação: caminhos de construção do frame lava jato	357
<i>Zilda Gaspar Oliveira de Aquino</i> <i>Renata Palumbo</i>	

Apresentação

A argumentação consiste em uma atividade humana de central relevância, na medida em que se localiza na intersecção entre o cognitivo, o social, o lógico, o discursivo e o linguístico, o que a torna objeto de estudo de vários domínios da ciência, como a Filosofia, as Ciências Cognitivas, a Psicologia, os Estudos Discursivos, a Linguística, a Inteligência Artificial, dentre outros, a partir de múltiplas perspectivas.

Na visão que conceptualiza tal atividade como produto, enfocam-se os raciocínios que podem levar à formação, manutenção e revisão de crenças, bem como à tomada de decisão, por meio da reconstrução das premissas que sustentam conclusões. Nesse caso, são importantes a construção de diagramas, a apreensão de esquemas, a elaboração de perguntas críticas e a estipulação de critérios de correção, consistência ou cogência. Trata-se do terreno da lógica (formal ou informal), cujo diálogo com os estudos discursivos ainda é incipiente.

Na perspectiva de argumentação como processo, o objeto primário de atenção é a eficácia, ou seja, as estratégias instanciadas para levar ao convencimento ou à persuasão do outro, considerando o papel da imagem do orador, dos valores e das emoções do auditório, bem como do encadeamento e da organização dos enunciados orientados ao *fazer crer*, ao *fazer sentir*, ao *fazer fazer*. Trata-se do espaço privilegiado da retórica, cujo diálogo com os estudos discursivos já está consolidado, com maiores ou menores desafios teóricos em termos de uma articulação coerente.

Na concepção de argumentação como procedimento, torna-se fundamental o exame do debate público empreendido entre diferentes partes a partir do dissenso, ou seja, a partir dos distintos posicionamentos diante de uma questão, de um problema que contempla variadas respostas (seja do ponto de vista epistêmico ou teórico, seja do ponto de vista prático). Dada a alternatividade inerente às perspetivações derivadas do problema, cada resposta requisita legitimação, o que é realizado por redes de enunciados construídas em arenas físicas ou virtuais de discussão. Trata-se do campo da dialética, cujo diálogo com os estudos discursivos vem sendo intensificado nos últimos anos.

Neste volume, que reúne vinte capítulos selecionados, ancorados nas apresentações realizadas nas VIII Jornadas Internacionais de Análise do Discurso e no III Congresso Internacional de Estudos do Discurso, sediados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em 2018, observamos uma vasta produção multidisciplinar que toma a argumentação como objeto central, a partir de uma articulação entre distintas abordagens discursivas (em especial, a Análise de Discurso de linha francesa, a Análise de Discurso Crítica e a Semiolinguística) e – majoritariamente – a perspectiva retórica (argumentação como processo). As aplicações são, contudo, bem variadas, o que mostra a relevância do objeto para múltiplos campos: há capítulos que destacam o papel da argumentação na educação, no letramento acadêmico, na política, nas práticas sociossemióticas de exclusão, na literatura e na atualidade. Isso mostra o quanto ainda há de

espaço para pesquisas sobre o tema, especialmente em uma época em que a legitimação de posicionamentos e as suas formas de constituição precisam ser cada vez mais conhecidas tanto em termos teóricos, quanto em termos de aplicação prática no que tange à formação do pensamento crítico.

Isso posto, desejamos a todos e a todas uma ótima leitura!

Os organizadores.

Sobre os autores

Anabel Medeiros Azerêdo de Paula

Graduada em Letras pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Tradução da Língua Inglesa pelo Instituto Superior Anísio Teixeira. Especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal Fluminense. Mestre e Doutora em Estudos de Linguagem pela mesma universidade, tendo realizado estágio de doutoramento na Universidade de Aveiro, em Portugal, pelo PDSE-CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn/CNPq). Já atuou como professora substituta no curso de Letras da UFF e da UERJ-FFP. Atualmente, é professora da Educação Básica na SEEDUC-RJ, ministrando aulas de Língua Inglesa. Interessa-se por Semiologia, Literatura Infantil e Juvenil e Livros Ilustrados.

E-mail: anabel.azeredo@gmail.com.

António Bento

Professor na Universidade da Beira Interior – UBI (Portugal). Leciona na Faculdade de Artes e Letras. É diretor da Biblioteca Central da Universidade, desempenhando com grande eficácia sua árdua função. Já publicara vários livros durante sua carreira acadêmica e orienta teses oriundas de seu Departamento. Publica artigos de alta qualidade intelectual em vários países da Europa.

E-mail: abento@ubi.pt.

Claudete Cameschi de Souza

Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP); Professora dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras - PPGLetras - (UFMS), mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLetras - (UFMS), e graduação em Letras (UFMS). Desenvolve pesquisas com as questões indígenas, linguísticas e educacionais.

E-mail: claudetecameschi@gmail.com.

Cristiane Borges de Oliveira

Doutoranda na área de Educação, Linguagem e Psicologia pela Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, sob orientação do professor Émerson de Pietri. Atualmente, investiga a inserção de literaturas produzidas fora do cânone tradicional (de mulheres, indígenas, negros, homoafetivas, de resistência, marginal, ribeirinha, do cárcere, entre outras) na formação acadêmica de estudantes de Letras, analisando como este processo influencia na constituição dos discursos sobre representatividade, minorias, movimentos sociais e resistência(s) em Universidades Federais do país. Em suas pesquisas, ainda trabalha com os Currículos sobre/para o ensino, o estágio curricular e o Ensino Médio no Brasil.

E-mail: cristiane.oliveira@usp.br.

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui

Professora de Linguística na UEPA (2013) e Língua Portuguesa na SEDUC-PA (2005). Possui doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela USP (2020), mestrado em Linguística (2005) e licenciatura em Letras (2003) pela UFPA. Integra o Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (UEPA), coordenando a linha de pesquisa Práticas de ensino de língua e letramentos. Na USP, integra o GEDUSP e o Grupo de Pesquisa Linguagens, Discurso e Ensino. Pesquisa o ensino de língua materna na periferia de Belém. Linguista aplicada, realiza seus estudos em diálogo com os Novos Estudos dos Letramentos, com a Teoria bakhtiniana e os Estudos decoloniais.

E-mail: cristiane.burlamaqui@uepa.br.

Daniela Zimmermann Machado

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR. Pós-doutora em Estudos Linguísticos pela Université d'Orléans. Professora de Língua Portuguesa e de Linguística. Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - campus de Paranaguá), nos cursos de Letras-Português e Letras-Inglês. Graduada em Letras-Português pela UFSM. Pesquisadora no Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Linguísticos (NEL). Atuante nos projetos: Argumentação e textualidade: a construção dos sentidos em diferentes gêneros textuais (UNESPAR) e Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos (UEL). Temas/áreas de interesse: teorias do texto, referência textual, anáforas associativas e semântica.

E-mail: daniela.machado@unespar.edu.br.

Daniele Gruppi Mendonça

Jornalista formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília, atualmente cursa o doutorado pelo mesmo programa. Membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS), do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC/UnB) e do Grupo Brasileiro de Estudos Críticos de Discurso e Pobreza (REDLAD-Brasil). Desenvolve pesquisas em estudos críticos do discurso, com foco em situação de rua e mídia. Trabalha na UnBTV.

E-mail: daniellegmendonca@gmail.com.

Esperanza Morales-López

Doctora por la Universidad de Barcelona (con una tesis en Pragmática). Posteriormente, realizó un en la U.C. en Berkeley, y desde 1991 es profesora de Lingüística en la Universidad de A Coruña, actualmente Catedrática de Universidad. Sus líneas de investigación son el análisis del discurso ideológico (<http://cei.udc.es>) y el bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral). Ha publicado artículos en las editoriales Michigan UP, Gallaudet UP, Pergamon, Cascadilla Press, Cambridge Scholar P., Springer; en las revistas Text, Text and Talk, Review of Applied Linguistics, Discourse and Society, Sign Language Studies, Journal of Language and Politics, Journal of Pragmatics, Discurso, Oralia, etc. Es co-editora de los libros Sign Bilingualism (John Benjamins, 2008) y Developing New Identities in Social Conflicts: Constructivist Perspectives (John Benjamins, 2017. doi: 10.1075/dapsac.71).

E-mail: e.morales.lopez@udc.es.

Fábio Gusmão da Silva

Pós-Doutor em Letras pela Universidade de Lisboa (2017), Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2010), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Paraná (2001) e em Currículo e Prática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando nos seguintes temas: linguística de texto, referência, gênero textual, argumentação, intertextualidade e ethos discursivo.

E-mail: fabiogusmaos@bol.com.br.

Flávio Faccioni

Graduado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Mestre em Letras (UFMS) e, atualmente, Doutorando em Letras (UFMS). Dedicar-se à música sul-mato-grossense, analisando, por meio da Análise do discurso de linha francesa, canções de Almir Sater, Paulo Simões e Geraldo Espíndola.

E-mail: faccioniufms@gmail.com.

Ingrid da Silva Ramalho

Mestra em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília. Membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS), do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC) e do Grupo Brasileiro de Estudos Críticos de Discurso e Pobreza (REDLAD-Brasil). Atuou como apoio técnico em pesquisas do Núcleo de Estudos em Educação e Promoção em Saúde (NESPROM). Professora de Língua Portuguesa, com formação em Licenciatura pela Universidade de Brasília, atua na educação básica. Atualmente continua estudos na área, na habilitação em Letras/Espanhol, também pela Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas em estudos críticos do discurso, com foco na situação de rua.

E-mail: ingrid.s.ramalho@gmail.com.

Joana Vieira Santos

Professora Associada de Linguística na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e membro integrado do CELGA-ILTEC (Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada). Desenvolve investigação em Discurso e Escrita Académica em Português e em Sintaxe numa perspetiva contrastiva (Português/Francês). Coordenou o projeto de recolha do *Corpus de Português Académico*, disponível em <http://teitok2.iltec.pt/cpa/index.php?action=home>). Com Fausto Caels e Luís Filipe Barbeiro, editou em 2019 a obra *Discurso Académico. Uma área disciplinar em construção*. Leiria/Coimbra: CELGA-ILTEC & ESEC IPL.

E-mail: jovieira@fl.uc.pt.

João Hilton Sayeg-Siqueira

Graduado em Letras Português pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980), Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986), Doctor Honoris Causa de Iberoamerica pelo Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa, instituição chancelada pela Cátedra UNESCO (2007), Pós-Doutorado em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo, programa chancelado pela Cátedra UNESCO (2011-2012). Atualmente, é professor titular do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), membro da Comissão Nacional do Instituto Internacional da Língua Portuguesa e da Comissão para Promoção de Conteúdos da Língua Portuguesa da Câmara Brasileira do Livro. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias sociais de linguagem, discurso, texto, leitura, redação, ensino da língua portuguesa. Líder do grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq: Leitura, Ensino e Discurso (LED).

E-mail: joahilton@uol.com.br.

Julia Lourenço Costa

pesquisadora graduada em Letras Português/Inglês UFSCar(2011), mestra e doutora - USP, 2013 e 2017. Atualmente, é pesquisadora FAPESP de Pós-doutorado UFSCar - FAPESP 2017/12792-0. Além disso, fez dois estágios de pesquisa BEPE (FAPESP 2018/18860-0), na Université Paris13 Nord sob a supervisão da Profa. Dra. Marie-Anne Paveau e na Université Paris-Sorbonne IV, sob a orientação do Prof. Dr. Dominique Maingueneau. É membro participante do LEEDIM-UFSCar/CNPq e do GES-USP/CNPq. É editora da revista Linguagem - PPGL-UFSCar. Pesquisa principalmente em: Análise do discurso francesa, Semiótica greimasiana e abordagens do discurso digital feminista.

E-mail: julialourenco@usp.br.

Manuel Francisco Ramos

Professor auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Portugueses e Românicos, área de Estudos Clássicos. Doutorou-se em Literaturas Clássicas e é docente das cadeiras de Latim, Literatura Latina, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Português Língua Estrangeira e formação de Professores de Português. Membro da Unidade de Investigação “Instituto de Filosofia – FLUP” e colaborador do “CITCEM – FLUP”. Trabalhando com a cultura clássica e medieval, tem na tradução de textos latinos clássicos, na edição e tradução de textos latinos medievais e na retórica as principais áreas de interesse.

E-mail: manuel.ramos2@gmail.com.

Marise Adriana Mamede Galvão

Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (Araraquara). Compõe o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFRN (Centro de Ciências Humanas Letras e Artes) e do Mestrado Profissional em Letras, também na UFRN (Currais Novos). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Linguística Descritiva e Leitura e Produção Textual - diversidade social e práticas docentes. Faz parte do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL.

E-mail: marisemamede@gmail.com.

Paulo Nunes da Silva

Professor Auxiliar de Linguística no Departamento de Humanidades da Universidade Aberta (Portugal) e membro integrado do CELGA-ILTEC, centro de investigação sediado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. As suas pesquisas enquadram-se no âmbito da Linguística Textual, da Análise do Discurso (escola francesa), do Interacionismo Sociodiscursivo e dos *Genre Studies*. Os seus principais temas de investigação incidem nas classificações textuais e nos géneros do Discurso Académico.

E-mail: paulo.silva@uab.pt.

Renata Aiala de Mello

Doutora (2013-2016) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Fez um ano de estudos sabáticos na Sorbonne Paris IV (2014-2015). Realizou Pós-Doutoramento na Universidade do Porto (2018-2019) em Estudos Retóricos e Literários. Atua como professora efetiva - classe adjunto - de língua e literatura francesa na Universidade Federal da Bahia. Tem experiência nas áreas de Linguística e Literatura, com ênfase em Análise do Discurso, ensino de língua e literatura portuguesa, francesa e inglesa e tradução.

E-mail: demello.renata@gmail.com.

Renata Almeida Danin

Doutoranda em Comunicação (UnB), Mestre em Segurança Pública (UFPA), Especialista em Marketing (UNAMA) e Graduada em Administração (CESUPA). Atua como Analista em Administração (Núcleo de Representação do Estado do Pará no Distrito Federal - NRPADF) e Pesquisadora em Ciências Sociais. Com interesse nos seguintes temas: relações étnico-raciais, políticas públicas e sociais, direitos humanos, mídia e discurso.

E-mail: renatadanin@gmail.com.

Renata Palumbo

Possui pós-doutoramento pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, no Departamento de Letras, com a pesquisa "A Língua Portuguesa como objeto de poder e de acordo na comunidade política lusófona". Concluiu o doutorado e o mestrado pela mesma Universidade. Fez estágio sanduíche pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). Trabalha com a interface entre ensino, mídia, sociocognição e argumentação. Já atuou como Professora junto ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH-USP, na condição de contratada por concurso público. Atualmente, é docente da Faculdade Sesi de Educação (FASESP).

E-mail: prof.renata.palumbo@gmail.com.

Romilton Batista de Oliveira

Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Leitura e Produção Textual na escola (UESC). Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional/Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Doutor em Cultura e Sociedade/Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Pós-Doutor em Letras, UBI (Universidade da Beira Interior). Publica mensalmente textos pela Câmara Brasileira de Jovens Escritores (CBJE). Possui artigos publicados em livros e anais de congressos. Publicou em outubro de 2018, em Lisboa, o livro *Cultura, Memória e Literatura*. Atualmente participa do GP “Voz, corpo e memória na T rama po& eacute;tica”.

E-mail: romilton.oliveira@bol.com.br.

Samuel Ponsoni

Professor e pesquisador graduado em Letras Português/Inglês, UNAERP, 2008; mestre e doutor em Linguística UFSCar, 2011 e 2015. É também Pós-Doutor em Linguística, pela UFSCar, 2019. Atualmente, é coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Comunicação, Discurso, Acontecimento e Memória (LABIAM/UEMG/CNPq). Foi professor e pesquisador na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Passos-MG. Pesquisa no campo da Linguística, nos domínios da Análise do Discurso, relações entre literatura, linguística e estudos discursivos, principalmente noções-conceitos tais como gêneros discursivos, imagens discursivas e ethos, efeitos de pré-construído e sustentação, estereótipos, relações entre campo, escritor, autor e enunciador, comunicação política.

E-mail: samuel.ponsoni@uemg.br.

Sandra Mara Moraes Lima

Professora adjunta – DE da Universidade Federal de São Paulo. Possui graduação em Letras - Universidade Federal do Espírito Santo (1988), Especialização em Estudos Linguísticos - Universidade Cidade de São Paulo (2001), Mestrado em Estudos Literários - Universidade Federal do Espírito Santo, Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP (2012) e Pós-Doutorado - PUC/SP (2015). Pesquisadora na área de estudos bakhtinianos, com ênfase em Linguística, Literatura e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Atuou como avaliadora de livros de literatura infanto-juvenil do PNLD (MEC). Foi professora da Educação Básica da rede pública do estado do Espírito Santo por mais de 25 anos onde também atuou na Secretaria de Estado da Educação.

E-mail: sandralima605@gmail.com.

Sónia Valente Rodrigues

Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal) e investigadora no Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP). Como investigadora, o seu trabalho está centrado nas áreas da Linguística de Texto e Análise do Discurso, especialmente na estrutura e funcionamento de interações verbais polémicas, e da Didática do Português L1, sobretudo da didática da gramática e da escrita. É autora de publicações e de apresentações orais em diversos contextos académicos. Leciona diversas disciplinas em cursos de formação (inicial e contínua) de professores na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

E-mail: srodrigues@letras.up.pt.

Suzana Mary de Andrade Nunes

Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Pós-doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências Humanas da Universidade do Porto (FPCEUP) em 2016/2017; Fez o Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal de Sergipe entre 2008 a 2014; Em 2012/2013, fez Doutorado Sandwish na FPCEUP; Coordenadora do Grupo de de Pesquisa reconhecido no Diretório do CNPQ: Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagens e Trabalho.

E-mail: suzanamary@hotmail.com.

Tiago Ramos e Mattos

Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Dispõe de mestrado em Língua Portuguesa (2015) e graduação em Letras-Português (2012) pela mesma instituição. É membro integrante dos grupos de pesquisa – Leitura, Ensino e Discurso (LED), coordenado pelo prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira e integra também o grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos (ERA), coordenado pelo prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira, expandindo as pesquisas em torno da retórica, do texto, do ensino de Língua Portuguesa, da argumentação e do discurso. Trabalha especificamente com gêneros do discurso que compõem o espaço biográfico sob a perspectiva das análises do discurso social e dialógica.

E-mail: cambiaridea@yahoo.com.br.

Viviane de Melo Resende

Professora associada da Universidade de Brasília, docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI) na mesma universidade; pesquisadora do CNPq, coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS) e do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC), diretora do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam/UnB). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidad Pompeu Fabra. Desenvolve pesquisas em estudos críticos do discurso, decolonialidade, interseccionalidade, com foco na situação de rua.

E-mail: resende.v.melo@gmail.com.

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Professora pesquisadora sênior do Depto. de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH-USP. Participa dos Programas de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP) e do PROFLETRAS-USP. Coordena o Projeto de cooperação acadêmica interinstitucional PROCAD (USP/UFRN/UNISINOS), coordena o GEDUSP (Grupo de Estudos do Discurso da USP). Integra os GTs Linguística de Texto e Análise da Conversação e o direcionado à Argumentação. Pesquisa sobre temas voltados a: discurso político, teorias da argumentação, argumentação e cognição, análise crítica do discurso, língua falada e escrita nas perspectivas sincrônica e diacrônica, além de se dedicar à linguística aplicada ao ensino da língua materna.

E-mail: ziaquino@usp.br.

O contrato de comunicação no álbum de potencial recepção infantil: narrar para fazer crer

Anabel Medeiros Azerêdo de PAULA (UFF/CAPES¹)
anabel.azeredo@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, cujo aporte teórico concentra-se na Teoria Semiolingüística (CHARAUDEAU, 2008), pretende-se demonstrar, por meio de análise qualitativa, como uma narrativa verbo-visual endereçada, potencialmente, a crianças pode servir a uma finalidade argumentativa (CHARAUDEAU, 2004b). Nossa hipótese é a de que o leitor destinatário é interpelado por um projeto de influência social, que visa à sua adesão a uma determinada proposta sobre o mundo. Considerando os altos índices de violência contra homossexuais no Brasil, urge a necessidade de combater o preconceito, fomentando o respeito às diferenças. Portanto, decidiu-se investigar como os temas fraturantes (RAMOS, 2010a) homossexualidade e homoafetividade são postos em discurso na Literatura Infantil. Elegeu-se duas obras remetidas a crianças em estágios diferentes de leitura (COELHO, 2000): *Meu amigo Jim* (CROWTHER, 2007), destinada a leitores iniciantes, e *Meus dois pais* (CARRASCO, 2010), indicada a leitores em processo, com a finalidade de descrever e comparar as estratégias discursivas, relacionadas à captação, empregadas em dois níveis de leitura distintos. Verifica-se que essas obras possibilitam ao leitor uma atitude projetiva, ligada ao fazer-crer, pois permitem a sua identificação com as personagens e com a trama narrativa e o confronto com as representações que espelham o ser social.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Álbum; Homossexualidade; Semiolingüística; Estratégias Discursivas.

The contract of communication on the Picturebook of potential children's reception: narrate to make believe

Anabel Medeiros Azerêdo de PAULA (UFF/CAPES)
anabel.azeredo@gmail.com

Abstract: In this paper, based on the Semiolinguistic Theory (CHARAUDEAU, 2008), it is intended to demonstrate, through qualitative analysis, how a verbal-visual narrative potentially addressed to children can serve an argumentative purpose (CHARAUDEAU, 2004b). Our hypothesis is that the target reader is approached by a social influence project, which aims at his/her adherence to a certain proposal about the world. Considering the high rates of violence against homosexuals in Brazil, there is an urgent need to combat prejudice, encouraging respect for differences. Therefore, it was decided to investigate how fracturing themes (RAMOS, 2010a) – homosexuality and homoafetivity are put into discourse in Children's Literature. Two picturebooks indicated to children in different stages of reading (COELHO, 2000) were selected: *Meu amigo Jim* (CROWTHER, 2007), for beginning readers, and *Meus dois pais* (CARRASCO, 2010), for readers in process, in order to describe and compare the discursive strategies, related to captation, used in two different levels of reading. It is verified that these books offer a projective attitude to the reader, related to make believe, because they allow their identification with the characters and with the narrative plot, and also the confrontation with the representations of the social being.

Keywords: Children's Literature; Picturebook; Homosexuality; Semiolinguistics; Discursive Strategies.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento nº 88881.190020/2018-01.

Introdução

Para Charaudeau (2008), toda interação humana realiza-se por meio de um contrato, pois, todas as vezes em que um sujeito coloca-se em relação a outro, deve obedecer a determinados princípios e realizar certos procedimentos para que a comunicação seja estabelecida. Portanto, o sujeito, munido de uma intenção e de uma finalidade psicossociocomunicativa, deve saber o que dizer e como fazer para tomar a palavra e instaurar um contrato de comunicação com o seu interlocutor.

Os contratos que se realizam por meio da leitura não preveem a presença de todos os sujeitos envolvidos na situação de comunicação, por isso, a troca entre os interlocutores não pode ser imediata. Charaudeau (2005) distingue entre situação de interlocução, quando há interação física entre interlocutores e eles estão ligados por um contrato de troca imediata, e situação de monolocução, quando os parceiros estabelecem um contrato de troca postergada, estando presentes ou não na situação de comunicação. O álbum de potencial recepção infantil participa dessa categoria, a que Charaudeau (2005) denominou situação de monolocução.

Os álbuns que se constituem de narrativas apresentam características que parecem tornar a finalidade discursiva de obras dessa natureza ainda mais desafiadora para ser materializada, como, por exemplo, a própria linguagem híbrida de que são constituídos e o duplo endereçamento a que são submetidos. Além disso, a produção literária infantil aborda, cada vez mais, temas fraturantes, ou seja, temáticas difíceis de serem tratadas por serem consideradas tabus como, por exemplo, a homossexualidade e a homoafetividade.

A manifestação da homossexualidade ainda é objeto de contradição no meio social brasileiro. Ao mesmo tempo em que uma pesquisa realizada pelo Datafolha², em 2018, mostra que a maioria das pessoas concordam que a homossexualidade deve ser aceita na sociedade, o relatório publicado pelo Grupo Gay da Bahia³, referente ao mesmo ano, apresenta índices altíssimos de ações violentas contra homossexuais, os quais, inclusive, continuam sustentando o Brasil na primeira posição da escala de países em que há mais mortes de lésbicas, gays, bissexuais e transsexuais (doravante LGBT) por homicídios e suicídios.

Não obstante a isso, a luta por dignidade liderada por organizações LGBT tem conseguido dar visibilidade às demandas desses grupos que, aos poucos, vêm conquistando direitos civis e ocupando espaços sociais. Conquistas bem-sucedidas no Brasil incluem a normatização do nome social e o reconhecimento de

² Essa pesquisa foi realizada em virtude do segundo turno das eleições presidenciais no Brasil, entre os dias 24 e 25 de outubro de 2018 e teve a participação de 9.173 eleitores, em 341 estados brasileiros. As pessoas deveriam reponder com qual das seguintes frases concordavam: “A homossexualidade deve ser aceita por toda sociedade” ou “A homossexualidade deve ser desencorajada por toda a sociedade”. O resultado foi o seguinte: 74% dos entrevistados responderam que concordavam que a homossexualidade deveria ser aceita, 18% admitiram que a mesma deveria ser desencorajada e 8% não souberam responder. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/10/27/74-dos-brasileiros-acham-que-a-homossexualidade-deve-ser-aceita-por-toda-a-sociedade-diz-datafolha.ghtml>>. Acesso em abr. de 2019.

³ O Grupo Gay da Bahia, fundado em 1980, é a organização não governamental mais antiga no Brasil, que ainda está em atividade pela defesa de pessoas LGBT. Os dados estatísticos apresentados no relatório mencionado são as informações mais recentes a que se tem acesso e se encontram disponíveis em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>. Acesso em abr. de 2019.

gênero de pessoas LGBT pelos órgãos e entidades de administração pública em 2016, além da aprovação da união estável de pessoas do mesmo sexo em 2011, que foi convertida em 2013 para casamento, o que permitiu aos casais homossexuais exercerem o direito à adoção.

Entretanto, apesar de amparada por lei, a homoparentalidade ainda é vista como prática ilegítima por não corresponder ao padrão familiar tradicional, em que somente a um homem e a uma mulher são atribuídas as respectivas posições de pai e mãe. Alega-se que a falta de referência do gênero ausente pode determinar que a orientação sexual da criança adotada por um casal homossexual seja a mesma de seus pais adotivos. Portanto, os casais homossexuais não estariam aptos a criar e/ou educar uma criança dentro dos parâmetros éticos e morais vigentes, por causa de sua orientação sexual desviante e desviadora da tradição.

Os produtores de Literatura Infantil, ao materializar um projeto de influência social que aborde temas como a homossexualidade e a homoparentalidade, estabelecem um contrato de comunicação que visa à persuasão do sujeito destinatário a uma determinada proposta sobre o mundo, pois, para esta linha investigativa de Análise do Discurso, a narrativa é considerada um procedimento discursivo da encenação argumentativa (CHARAUDEAU, 2008).

O objetivo neste trabalho, portanto, é explicitar como um álbum de potencial recepção infantil pode servir a uma finalidade argumentativa, atendendo não só especificidade do gênero literário, aos requisitos contratuais em que está situado, mas também, a uma demanda social determinada.

1 O contrato de comunicação para a abordagem semiolinguística

O contrato de comunicação em geral envolve quatro sujeitos, nomeadamente, comunicante e enunciador, no polo de produção; destinatário e interpretante, no polo de recepção. Vale destacar que a Semiolinguística concebe o sujeito como uma categoria do discurso, que pode ser ocupada por um ou mais indivíduos na situação de comunicação. Para descrever o contrato de comunicação que ocorre no álbum, é preciso reconhecer que há outras características, relacionadas à materialidade literária desse tipo de produção, que influenciam o modo como o mundo é representado em uma proposta interlocutória.

O álbum de potencial recepção infantil é um tipo editorial *sui generis*, de acordo com Ramos (2018), em que se percebe uma interação entre texto, imagem e suporte. Os elementos paratextuais como o formato, a dimensão do livro e o título, por exemplo, influenciam a leitura, à medida que suscitam inferências ou descrevem aspectos característicos da narrativa. No entanto, a especificidade do livro-álbum concentra-se na conjugação das imagens com o texto linguístico e nas relações resultantes dessa interação.

No contrato de comunicação que se realiza no álbum, cujo modo de organização discursivo predominante é o narrativo, o sujeito comunicante é preenchido por uma gama de profissionais envolvidos na produção da obra, a saber: o escritor, o ilustrador, o designer gráfico, o editor etc. O sujeito enunciador

atua em um circuito interno e, nesse contrato, é ocupado pelo narrador, que atua tanto na parte verbal quanto na parte visual do texto. Ainda no circuito interno, mas no polo de recepção, está o sujeito destinatário, compreendido como a imagem que o narrador produz do público leitor. Já na parte externa, está o sujeito interpretante ou, em termos desse contrato, o leitor real. A produção literária de temas fraturantes tem de se submeter a critérios não-literários para alcançar as prateleiras de livrarias e bibliotecas, por isso, pode-se afirmar que uma obra dessa natureza seja produzida não só pelo escritor, mas também pelos interesses do editor que publica e comercializa o livro, ou seja, por uma instância de produção.

Como o escritor, enquanto representante dessa instância de produção, não sabe por quem seu livro será lido, para lograr êxito em seu projeto de escritura, deve pressupor as características do indivíduo que ocupará a posição de leitor real de sua obra. Então, produz uma imagem desse sujeito, a que se denomina leitor destinatário. Desse modo, um indivíduo pode ou não se tornar o leitor real de uma obra, para isso precisa ter atributos compatíveis com os do destinatário inscrito nela.

Em obras que abordam temas fraturantes, a criança não possui o monopólio nem do papel de leitor destinatário, nem do papel de leitor real na Literatura Infantil, embora ocupe primordialmente essas duas funções. Adultos também podem se tornar leitores reais de obras infantis, pois há uma dupla audiência inscrita em livros ilustrados, já que “muitos livros ilustrados são claramente destinados a crianças pequenas e adultos sofisticados, comunicando-se em diversos níveis com ambos os públicos” (NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011, p. 39). Além disso, presume-se que haja estratégias discursivas dirigidas, especificamente, a adultos em obras infantis, como, por exemplo, a propagação da obra no mercado comercial feita por cintas. “A existência da cinta costuma associar-se à necessidade de promoção do livro, uma vez que habitualmente constitui suporte de um discurso propagandístico cujo propósito é o incremento das vendas” (MATTOS, 2016, p. 3078). Como a criança é um indivíduo com autonomia limitada na sociedade, o adulto é quem decide e adquire as leituras que julga serem apropriadas a ela, e a publicidade contida na cinta pode convencê-lo a comprar a obra.

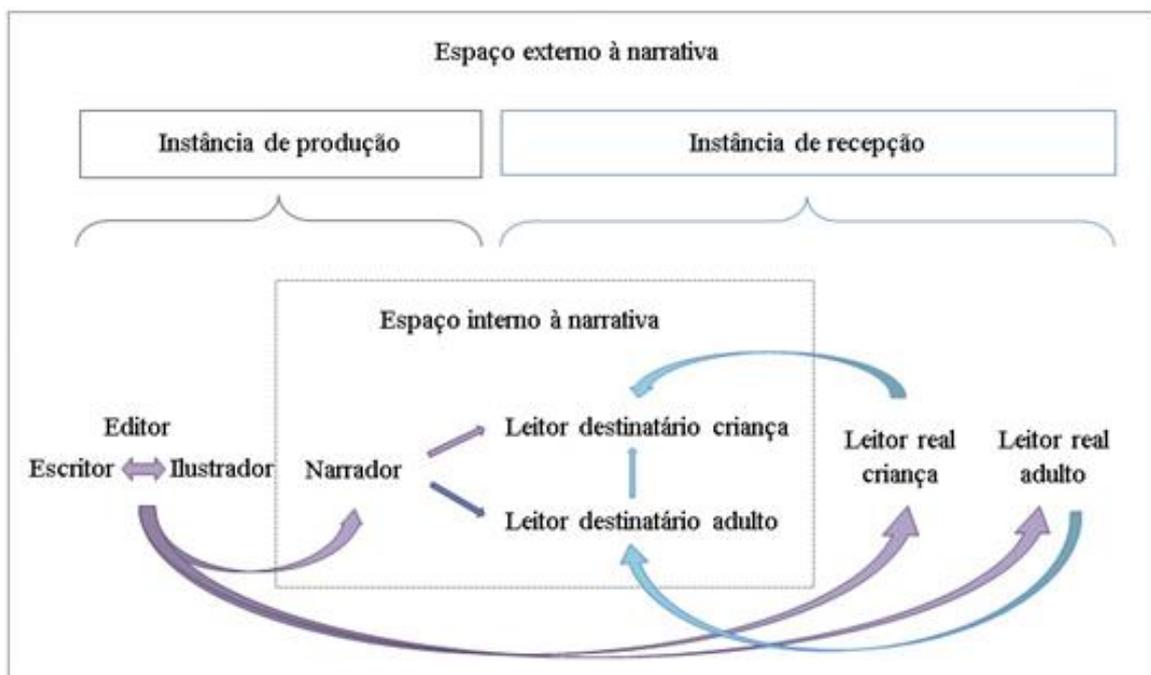
Embora o sujeito destinatário do contrato de comunicação em livros ilustrados infantis seja constituído, prioritariamente, pela criança, a presença do adulto nessa mesma posição pode ser significativa para influenciar a abordagem temática que se faz nessas obras, principalmente, no que tange aos temas fraturantes como a homossexualidade e a homoafetividade, pois, uma vez que um indivíduo adulto torna-se o leitor real de uma obra, ele pode incentivar ou impedir que a criança tenha acesso a ela.

Em se tratando de obras que abordam temas desafiadores, Evans (2015) afirma que muitos escritores, ilustradores e pesquisadores já se pronunciaram sobre o controle que os adultos tentam exercer sobre o que as crianças leem. Para demonstrar como isso acontece, vale destacar a recorrência de eventos de restrição à leitura, ocorridos no Brasil recentemente. Embora esse não seja o tema deste trabalho, essa é uma questão relevante para a Literatura Infantil, porque pode inibir ou limitar a abordagem de temáticas fraturantes em futuras produções.

Em 2017, algumas prefeituras municipais da região sudeste impediram a leitura do livro Enquanto o sono não vem (2003) em escolas públicas, baseando-se em avaliações equivocadas de pais e professores que julgaram a abordagem de incesto, na obra, inadequada às crianças. É importante ressaltar que se tratava de um relato sobre uma história popular conhecida em várias regiões brasileiras, e que essa foi uma das obras selecionadas para integrar o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa financiado pelo Ministério da Educação. Além desse, outro episódio alarmante ocorreu em 2018. A obra O menino que espiava pra dentro (1983), escrita pela renomada Ana Maria Machado, foi alvo de críticas por parte de pais de alunos em escolas privadas, que alegaram haver apologia ao suicídio na obra. Desse modo, depreende-se que a maior parte dos livros que tratam de temáticas fraturantes, que passam pelo mercado editorial e alcançam escolas, bibliotecas e livrarias, agradam às crianças e não divergem das representações sociais vigentes, pelo menos, não explicitamente.

Devido à dupla audiência que a Literatura Infantil pode ter, Ramos (2004) designou obras dessa natureza como narrativas de potencial recepção infantil. Entretanto, percebe-se que o adulto exerce influência intensa neste contrato, ao atuar como leitor destinatário, pois é nessa função que a instância de produção concentra a sua atenção para produzir uma obra que, por um lado, agrade à criança e, por outro, não desagrade ao adulto. Para fins didáticos, elaborou-se um esquema que demonstra como ocorre o contrato de comunicação na leitura dessas obras:

Figura 1 – Dispositivo do contrato de comunicação na Literatura Infantil que aborda temas fraturantes



Fonte: elaboração própria.

De acordo com a semiolinguística, toda interação comunicativa é motivada por uma intenção psicossociodiscursiva, que corresponde à finalidade do ato de linguagem. Dessa forma, todo ato de linguagem apresenta uma ou mais visadas, que são produzidas a partir da relação de força que o enunciador

exerce sobre o destinatário e também da posição que o sujeito enunciador prevê para o destinatário ocupar na troca linguageira. Desse modo, Charaudeau (2004b) descreveu, inicialmente, seis visadas, a saber: informação, incitação, solicitação, prescrição, instrução e demonstração. Para os fins dessa análise, somente as visadas de incitação e de prescrição serão tomadas, pois nestes e em diversos contratos estabelecidos com a criança, verifica-se que essas são as visadas, geralmente, mais selecionadas. Na visada de incitação, o sujeito enunciador deseja mandar-fazer, mas, como não possui autoridade para tal, precisa persuadir ou seduzir o seu destinatário, que, por sua vez, encontra-se em posição de dever acreditar. Na visada de prescrição, o sujeito enunciador, autorizado, quer mandar fazer e, portanto, o sujeito destinatário deve-saber.

A Literatura Infantil sempre esteve atravessada por uma finalidade formativa, por isso, é muito recorrente haver objetivos ligados à visada de prescrição em histórias infantis. No entanto, em se tratando da abordagem de temas fraturantes como a homossexualidade e a homoafetividade, que tenha como objetivo fomentar a aceitação e o respeito às diferenças, é preciso convencer o leitor destinatário quanto à legitimidade dessas realidades, antes de propor-lhe atitudes e comportamentos desejáveis.

Se uma das finalidades de quem escreve (e ilustra) literatura é convencer o seu destinatário, seria preciso fazer uso de operações argumentativas para que uma proposição sobre o mundo fosse comprovada, no entanto, um texto literário não apresenta o discurso sob a dominância do modo argumentativo. Constituída de palavras e imagens, a narrativa do álbum pode receber o estatuto de prova em uma encenação argumentativa, porque insere-se em um contrato de comunicação que visa persuadir ou convencer o leitor. Para a perspectiva semiolinguística (CHARAUDEAU, 2008), a argumentação não se manifesta somente por meio de conectores lógicos em uma sequência de frases, mas também no que está implícito na enunciação.

A narrativa verbo-visual na Literatura Infantil é preparada para apresentar fatos, situações e interações sociais verossimilhantes não só para convencer o leitor destinatário quanto a uma determinada proposta sobre o mundo, mas também para afetá-lo de modo patêmico. Charaudeau (2004a) afirma que a argumentação é uma atitude impositiva, porque obriga o outro a incluir-se em um esquema de verdade. Enquanto a narração, por sua vez, é uma atitude projetiva por permitir ao outro identificar-se com os personagens de uma trama narrativa. Desse modo, parte-se do pressuposto de que narrar pode levar a crer, ainda que não seja pela imposição de ideias como em uma argumentação estrita. Segundo Ramos (2010b), a abordagem da violência e da agressividade, por exemplo, conotadas em livros infantis como atitudes racistas e xenófobas, é capaz de promover a reflexão e a rejeição de comportamentos preconceituosos e estereotipados.

2 A Literatura Infantil e as propostas de interlocução

De acordo com Coelho (2000), desde o nascimento da Literatura Infantil, há aqueles que acreditam que esse tipo de literatura deva servir a fins eminentemente artísticos, sem compromisso com a realidade e com os valores ético-sociais vigentes. Nesse caso, pressupõe-se que as obras infantis devam apresentar, predominantemente, objetivos correspondentes a uma visada de incitação, como, por exemplo, estimular a imaginação e a criatividade. Contudo, a autora pontua que há, também, outras pessoas que consideram ser o papel da Literatura Infantil o de ajudar a criança a se integrar à sociedade, reproduzindo e perpetuando suas crenças, o que implicaria em propósitos relacionados a uma visada de prescrição, como ensinar um comportamento determinado ou transmitir um costume.

Palo e Oliveira (2001) acreditam que a Literatura Infantil foi idealizada para cumprir uma função utilitário-pedagógica. Desse modo, a visada predominante na Literatura Infantil seria a de prescrição, cujos objetivos poderiam ser: orientar, preparar, formar a criança. Para essas autoras, esse encargo é reforçado pela representação social com a qual a criança é compreendida no ocidente: um ser em formação, sem autonomia, submisso ao adulto. Esse, sim, seria o ser detentor de saberes, conhecimentos e experiências, que estaria autorizado a tutelar a criança. Dessa forma, segundo as autoras, reproduz-se a estrutura social capitalista, em que se verifica a sobreposição do dominador ao dominado.

Com o objetivo de identificar o propósito preponderante no texto, Paulino (2000) distinguiu três grandes tendências, pelas quais a instância de produção apresenta a sua proposta de interlocução com o leitor, a saber:

- Proposta Pragmática – trata-se de um tipo de narrativa condutora de comportamentos, que se propõe interferir na vida dos destinatários, de modo direto.
- Proposta ficcional – intenta agenciar o imaginário dos leitores/espectadores. Entretanto, a imaginação que se desenvolve na interação ficcional tem caráter específico. [...] Os elementos da narrativa de ficção adquirem outra natureza, diferente da que tinham anteriormente, pois se tornam signos articulados para uma produção de mundos. [...] a narrativa ficcional é detonadora desse jogo de significações que excita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos.
- Proposta informativa – intenta envolver intelectualmente o leitor, ouvinte, espectador no acesso/produção simbólicos de conhecimentos, que podem ser científicos, sociais e de outras naturezas. *Narrar para que o outro fique sabendo* é a proposta básica desse tipo de narrativa. (PAULINO, 2000, p. 43-45)

Conforme Paulino (2000) destaca, essas são propostas de interação básicas, que podem aliar-se a outras para compor uma narrativa. Entretanto, parece cada vez mais difícil, para o analista, distinguir a proposta de interação dominante em obras infantis, já que esse segmento de produção literária apresenta obras que, além de divertir, emocionar e dar prazer também ensinam modos de ver o mundo, viver, pensar, reagir e criar (RAMOS & FONSECA, 2015).

3 Breve análise do *Corpus*

A Literatura Infantil, refletindo as mudanças que ocorrem na sociedade, não se furta a abordar temas categorizados como fraturantes. No que concerne à sexualidade, sobretudo a homossexual, sabe-se que é um dos temas menos tolerados em livros infantis e, por esse motivo, o que está mais propenso à censura. No entanto, a Literatura Infantil traz à luz obras que apresentam o respeito à homossexualidade e à homoafetividade a partir de propostas pragmáticas (PAULINO, 2000), como estas analisadas neste trabalho, que buscam primordialmente influenciar o comportamento do leitor. Entretanto, pode-se afirmar que a produção literária brasileira, neste segmento, ainda se encontra em uma primeira fase, conforme afirma Madalena (2017, p.161), na qual “predomina o esforço de legitimação e visibilidade em detrimento de uma verdadeira literatura”.

Em *Meus dois pais* (CARRASCO, 2010), por exemplo, é possível classificar a proposta interlocutória predominante na obra como pragmática, uma vez que, em nota, ao fim do livro, o escritor sugere uma mudança de comportamento ao leitor, ao afirmar que é preciso conversar sobre a homossexualidade para entender que alguém pode ser diferente sem ser errado. Para alcançar esse fim, Carrasco (2010) seleciona, pelo menos, duas visadas, uma de incitação e outra de prescrição. O escritor visa incitar o leitor a aceitar a homossexualidade, por meio de uma estratégia de captação altamente patêmica para aqueles classificados como leitores em processo. O escritor seleciona, como intriga para sua narrativa, um momento conflituoso na vida de uma criança, a descoberta da homossexualidade de seu pai, apresentando uma narrativa linear, composta por início, meio e fim. A proposta pragmática de Carrasco (2010) também está ligada a uma visada de prescrição, pois recomenda o comportamento ético de aceite e de respeito à homossexualidade dentro do próprio texto, na fala de uma das personagens, neste caso a mãe do menino Naldo, e no fim da obra, como já mencionado.

Naldo é o protagonista dessa história e um narrador autodiegético⁴, que inicia seu relato, afirmando que, apesar de ter ficado triste com a separação de seus pais, sentia-se aliviado por não ter mais de vê-los brigando. O menino declara ainda que gostava muito de passar os fins-de-semana com o pai, principalmente, depois da chegada de Celso, um amigo que passou a morar com seu pai. Depois que Naldo foi morar com os dois, por causa de uma mudança no emprego da mãe, Celso começou a participar, ativamente, da vida do menino: frequentava as reuniões de pais e mestres, buscava o garoto na escola, levava-o para a natação. Contudo, todo esse bem-estar acaba quando os amigos de Naldo revelam-lhe a homossexualidade de seu pai. A partir daí, Naldo rejeita a convivência com o pai e com o Celso e passa a morar com a avó materna. Com a proximidade de seu aniversário, o menino recebe a visita da mãe, que consegue fazê-lo refletir e aceitar o jeito de ser de seu pai.

⁴ Classificação dada ao narrador que é co-referencial com o protagonista da história (cf. AGUIAR E SILVA, 1982).

Em *Meus dois pais* (CARRASCO, 2010), percebe-se estratégias de captação também na parte visual do texto altamente patêmicas. Em uma estreita relação com a parcela verbal, a ilustração da narrativa apresenta metáforas visuais que contribuem para expandir os sentidos e aumentar a empatia do leitor com a trama. No ápice da narrativa, por exemplo, no momento em que os amigos contam a Naldo que seu pai é *gay*, as representações da reação do menino nas parcelas verbal e visual atuam de modo complementar. Após a revelação descrita na parte verbal, a recepção da notícia é mostrada, primeiramente, por metonímia, na parte visual e, só depois de virada a página, a parte verbal descreve por comparação a sensação do menino. A ilustração mostra a cabeça do menino partindo-se em pedaços para simbolizar o impacto daquela declaração na sua mente. Entretanto, na página seguinte, o menino relata que sentiu-se como se estivesse no meio de um terremoto.

O leitor em processo, como descrito por Coelho (2000), apresenta capacidade cognitiva suficiente para decodificar os elementos simbólicos que se manifestam de forma visual no álbum. Portanto, para descrever a discussão entre o pai e a mãe de Naldo, usa-se uma metonímia bastante tangível ao imaginário sociodiscursivo da criança: “Se ele falava ‘azul’, ela respondia ‘verde’”(CARRASCO, 2010, p.4), em que as palavras azul e verde estão no lugar dos enunciados divergentes produzidos pela mãe e pelo pai de Naldo. Na parte visual do texto, o ilustrador também representou essa divergência de um modo metonímico bastante evidente para a criança, usando formas geométricas: enquanto quadrados e retângulos são atirados pela boca da mãe, triângulos e círculos são lançados pela boca do pai.

A metonímia visual representada pelos triângulos, círculos, quadrados e retângulos é usada para representar o desentendimento entre os pais de Naldo, mesmo quando não estão discutindo. Dessa vez, coloridos em verde e azul, em referência às falas dos pais, as formas geométricas pairam sobre a cabeça do menino, que está no pátio da escola, distante das outras crianças, pensativo. Na parte verbal do texto, no entanto, lê-se que o menino pensava sobre a experiência de seus amigos que tinham pais separados (CARRASCO, 2010, pp. 6-7) .

Em *Meu amigo Jim* (CROWTHER, 2007), a proposta interlocutória preponderante é a ficcional, pois a obra retrata a relação homoafetiva entre dois pássaros. A partir da experiência de rejeição vivida por um deles, o leitor é levado a desejar um mundo mais receptivo para a convivência dos pássaros que, embora pertencentes a espécies distintas, possuem em comum o amor que sentem um pelo outro.

Jack e Jim são um melro negro e uma gaivota branca, respectivamente, que se conhecem por obra do acaso, na beira de uma praia. Os dois pássaros tornam-se amigos e passam algum tempo juntos. Jim gosta tanto de estar com Jack, que o convida para morar consigo, mas Jack não é bem recebido na aldeia de Jim. Só depois que o melro descobre um baú de histórias na casa do amigo e começa a lê-las para as gaivotas que não sabiam ler, é que o pássaro negro conquista a simpatia e a confiança dos pássaros brancos da aldeia.

A proposta ficcional dessa narrativa também parece selecionar uma visada de incitação, mas para levar o leitor a crer que dois seres diferentes podem conviver em harmonia. Nessa obra, percebe-se, com bastante

clareza, que essa visada destina-se a combater o preconceito racial, já que Jack é um pássaro negro e Jim, branco. No entanto, pode-se afirmar que essa visada de incitação também está atrelada à luta contra a discriminação da homoafetividade, pois Jack e Jim são dois pássaros machos que passam a viver na mesma casa e, inclusive, a dormir na mesma cama. Como o tratamento do preconceito racial excede o limite temático proposto para esta análise, será abordado apenas o tema relacionado à homossexualidade, que parece manifestar-se de modo mais opaco nessa obra, principalmente, na versão brasileira que traduziu o título original *Jack and Jim* por *Meu amigo Jim*, o que pode contribuir para que a homoafetividade não seja contemplada, ainda no processo de pré-leitura, como uma das hipóteses de relacionamento entre os dois pássaros.

Endereçada prioritariamente a leitores iniciantes, *Meu amigo Jim* (CROWTHER, 2007) apresenta personagens animais antropomorfizados em uma narrativa linear, composta por início, meio e fim. Apesar de o melro e a gaivota serem animais de pequeno porte, o que poderia ser um fator de identificação entre eles e as crianças, Jim e Jack parecem ser dois jovens machos solteiros. Essa distinção é facilmente reconhecida por meio da vestimenta dos personagens protagonistas e de todos os outros que habitam a aldeia de Jim. Conforme Nikolajeva e Scott (2011) afirmam, a caracterização por meio das roupas é de grande importância para comunicar informações relacionadas ao gênero, à idade e à condição social desses personagens.

Considerações finais

As obras selecionadas para esta análise demonstram como uma intencionalidade argumentativa pode estar implícita em uma narrativa endereçada a crianças. À Literatura Infantil sempre foi solicitado o cumprimento de um propósito formativo, que dissemine os valores éticos requeridos à convivência social harmônica. Apesar de essa concepção já ser aceita entre os estudiosos, percebe-se que, por meio da Literatura Infantil, para além dos objetivos educativos, pode-se promover um processo de espelhamento social entre a criança e as representações que lhe são expostas nos livros, capaz de fazê-la refletir sobre a situação-problema abordada na obra.

A obra de Carrasco (2010), por exemplo, recria um universo fictício altamente verossímil e patético o suficiente para comover o leitor criança e fazê-lo perceber como as representações sociais estereotipadas e depreciativas, consolidadas na sociedade contemporânea a respeito da homossexualidade, trazem sofrimento ao homossexual e à sua família. Em relação à materialidade do texto, a obra parece produzir um efeito impactante no público leitor não só por retratar uma intriga conflituosa, mas também pelo apelo visual das ilustrações, que recobrem a totalidade das páginas, por vezes, apresentando uma cena em páginas duplas, fazendo uso simbólico de cores e de outras técnicas artísticas bastante sofisticadas para estabelecer relações de natureza semântica com a parcela verbal do texto.

Já a obra de Crowther (2007) faz uso de personagens animais como estratégia de captação de crianças ainda em fase iniciante de leitura e apresenta as temáticas, relacionadas a preconceitos, a partir de uma intriga bastante acessível ao imaginário sociodiscursivo da criança. Percebe-se que a temática racismo é mais transparente que a homofobia nessa obra, mas a abordagem da homoafetividade faz-se sugestiva na efabulação da história, tanto na parte verbal, quando Jack assume gostar de Jim, quanto na parte visual, que mostra os dois pássaros, dormindo na mesma cama.

A cobertura figurativa dada tanto ao conflito pelo qual Naldo e seu pai passam quanto a que retrata o que Jack e Jim têm de enfrentar para ficarem juntos, reforça o efeito patêmico das visadas de incitação nas obras, pois, ao sensibilizar o leitor, permitem a sua projeção à narrativa e a empatia com as personagens da história. Com isso, o leitor pode experimentar os (dis)sabores da rejeição e do preconceito, provados não só pelos personagens homossexuais, mas também pelas pessoas mais próximas de si, e as narrativas podem alcançar a finalidade que almejam.

No entanto, como se pode presumir, livros como esses ainda não são selecionados para compor as listas de leituras escolares, seja por serem julgados inadequados para as crianças, seja por serem considerados desafiadores para os mediadores. Consequentemente, limita-se a possibilidade de expressão e de conscientização, intrínseca à literatura, propícia para a humanização dos indivíduos.

Referências

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 1982.
- CARRASCO, Walcyr. **Meus dois pais**. Ilustrador: Laurent Cardon. São Paulo: Ática, 2010.
- BRANT, José Mauro. **Enquanto o sono não vem**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. A argumentação talvez não seja o que parece ser. In: GIERING, Maria Eduarda & TEIXERIA, Marlene. **Investigando a linguagem em uso: estudos em Linguística Aplicada**. São Leopoldo, RS: Editora Usininos, 2004a, p. 33-44.
- CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: Machado, Ida Lúcia *et al.* (orgs). **Gêneros: reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004b, p. 13-42.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. in: PAULIUKONIS, Maria Aparecida & GAVAZZI, Sigrid (orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: Modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- COELHO, Nelly. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CROWTHER, Kitty. **Meu amigo Jim**. Tradução Flávia Varella. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- EVANS, Janet. **Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts**. Edited by Janet Evans. London: Routledge, 2015.
- MADALENA, Emanuel. Temáticas Transgênero na Literatura Infantil. **Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil**, n. 4, 2017, p. 159-178.
- MATTOS, Margareth. As cintas e seus contratos de comunicação: envolvendo livro e público leitor. In: **Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr)**, 3, 2016, Sergipe. Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr), Ilhéus: Editus – Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/proeda/arquivos/anais_iiseditar_2016.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2019.
- NIKOLAJEVA, Maria & SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa. **Literatura Infantil – voz de criança**. 3ª ed. Série Princípios. Rio de Janeiro: Ática, 2001.
- PAULINO, Graça. Diversidade das narrativas. In: Paiva, Aparecida *et al.* (orgs.). **No fim do século: a diversidade – o jogo infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p.39-48.
- RAMOS, Ana Margarida. Da relação texto/imagem no álbum de recepção infantil publicado em Portugal. **Revista Graphos. Revista da Pós-Graduação em Letras – UFBP**, 2/1, 2004, p. 183-191.
- RAMOS, Ana Margarida. Saindo do Armário – Literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade. **Forma Breve**, Aveiro, n. 7, 2010a, p. 295-314.

RAMOS, Ana Margarida. **Literatura para a infância e ilustração**: leituras em diálogo. Coleção Percursos da Literatura Infanto-Juvenil. Porto: Tropelias e Companhia, 2010b.

RAMOS, Ana Margarida. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Sede de Ler**. Niterói-RJ, n. 5, 2018, p. 5-8.

RAMOS, Ana Margarida; Fonseca, Ana Daniela. Tendências da literatura juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha. **Literartes**. São Paulo, n. 4, 2015, p. 89-106.

O discurso sobre *Competência* no processo de formação docente

Cristiane Borges de OLIVEIRA (USP)¹
cristiane.oliveira@usp.br

Resumo: Pesquisamos a constituição da categoria “Competência” (Fleury & Fleury, 2001) – relacionada aos conteúdos, não apenas em um sentido restrito do conceito, mas na discussão sobre temas, atividades, abordagens teórico-metodológicas para o ensino – realizada na (e para) formação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Analisamos qual(is) representação(ões) do docente se constrói(em) discursivamente em documentos curriculares lançados entre 1995 e 2014, período no qual três diferentes gestões políticas governaram o Brasil. Para fundamentar o trabalho analítico, utilizamos a Análise do Discurso francesa, a partir dos conceitos de representação de Pêcheux (2014) e interdiscurso de Maingueneau (2005). Os resultados apresentam que, mesmo havendo relações de consonância nos discursos produzidos durante as três gestões, o *confronto discursivo* foi mantido. Este conflito fomenta a construção de um *novo* discurso curricular que superasse e ampliasse o discurso *anterior*, atuando, desta maneira, como resposta e disputa entre práticas discursivas distintas.

Palavras-chave: Formação docente; Língua Portuguesa; Currículo; Competência; Análise do Discurso.

The discourse on *Competency* in the Teachers’ qualification process

Cristiane Borges de OLIVEIRA (USP)
cristiane.oliveira@usp.br

Abstract: This research is about the making of the category “Competency” (Fleury & Fleury, 2001) – associated with the contents not only in the strict sense of the concept but also in the discussion of topics, activities, theoretical-methodological approaches and framework in teacher training – implemented in (and for) the education of high-school Portuguese Language teachers. I analyzed which representation(s) about the teacher are discursively developed in curricular documents issued between 1995 and 2014, period in which three different political administrations governed Brazil. To substantiate the analytical work, I have utilized the French Discourse Analyses, drawing from the concepts of representation by Pêcheux (2014) and of interdiscourse by Maingueneau (2005). Results show that, even when there are relations of consonance in the discourses produced during the three mentioned administrations, the discursive confrontation remained. This conflict fomented construction of a new curricular discourse that would overcome and expand the previous discourse, thus acting as a response to and a dispute between different discursive practices.

Keywords: Teachers’ qualification; Portuguese language (Study and Teaching); Curriculum; Competencies; Discourse analysis.

¹ O trabalho apresentado deriva da pesquisa de mestrado “O dito, o não-dito e o (re)dito: Confrontos e disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio” (2016), orientada pelo professor Émerson de Pietri na Faculdade de Educação da USP. Esta pesquisa obteve auxílio financeiro da Capes.

Introdução

Em 1995, junto com a chegada de um novo Governo ao poder, muitos sonhos se construíram sobre o futuro da Educação no Brasil. Assim, em pouco tempo, o fruto das demandas (re)democráticas, principalmente aquelas lapidadas em nossa Constituição Federal de 1988, passou a ganhar vida. O primeiro documento bastante significativo deste período foi a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB-96), no qual se delimitavam mudanças urgentes tanto nos currículos de formação para os alunos de Educação Básica, quanto para, a agora obrigatória, formação superior para todos os professores do país.

Tamanhas mudanças no fazer-educação vieram acompanhadas de muita produção discursiva sobre o que deva ser feito (ou abandonado) enquanto prática docente, metodologia e currículo nos últimos anos e o resultado dessas alterações afeta diretamente na construção da identidade do professor. Convidados a pensar sobre o modo como a argumentação e o discurso encontram desafios em seu processo de constituição, nosso texto terá como objetivo principal abordar tais desafios discursivos a partir da construção de um conceito muito presente na formação dos professores e nos materiais para o ensino de Língua Portuguesa: *Competência*.

O recorte de análise abará os materiais curriculares produzidos entre 1995 e 2014, ao longo de três diferentes perspectivas sobre Educação construídas pelo Estado. Selecionamos um total de 19 documentos, listados posteriormente, os quais dizem respeito ao processo de formação docente e ao processo de ensino da Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio. A escolha por esta etapa final da escolarização básica se fundamenta em dois elementos: i) mesmo 30 anos após a promulgação da nova Constituição Federal, o Brasil ainda não alcançou a meta de universalização do Ensino Médio, e, ii) a falta de clareza sobre quais os objetivos de formação para os alunos permite que o propósito do Ensino Médio seja sempre oscilante.

Diante deste quadro, o conceito de *Competência* nos ajuda a pensar o modo como os discursos produzidos em diferentes Governos projeta representações sobre o processo de formação, traçando ainda as possíveis relações de *conflito*, *tensão*, *consonância* ou *dissonância* constituídos historicamente. Para compreendermos o processo de constituição discursiva, nos deteremos numa análise mais específica da materialização destes processos, partindo de uma perspectiva pècheutiana. A materialização dos processos discursivos alude aos discursos produzidos a partir de filiações históricas, econômicas e ideológicas, as quais permitem (ou não) a construção de determinados discursos.

Também é por meio do estudo da materialização dos processos discursivos que identificaremos as *contradições* existentes no discurso, riquíssimas para nossa análise. Ao invés de apagar tais contradições, a análise destes dados nos possibilita compreender as relações existentes entre filiações discursivas divergentes. Assim se constroem os confrontos discursivos: em geral colocados em jogo para constituir um *espaço discursivo logicamente estabilizado*, produzem relações de tensão a todo momento (PÊCHEUX, 2006, p.31).

O resultado após analisarmos a construção destes confrontos será a identificação de quais representações sobre a formação docente são constituídas em cada determinado contexto. Tendo como objetivo principal a compreensão desta representatividade em diferentes momentos históricos, analisaremos a seguir como a construção da ideia de Competência permeia a formação do professor e, por consequência, a compreensão sobre o ensino de língua materna no país.

Desta maneira, é preciso que coloquemos em movimento as peças de constituição do discurso, as quais são atravessadas por outros discursos, ou seja, não existem de forma neutra ou independente quando considerada a existência de um *universo discursivo* prévio. Esse movimento entre discursos é classificado por Maingueneau (2005) como *interdiscurso*, definido como o entrecruzamento e a multiplicação dos sentidos do discurso em diferentes dimensões². Dentro do interdiscurso, a relação de *concorrência* entre os discursos, segundo Maingueneau (2005, p. 36), não se constitui apenas por tensão ou confronto, mas pode revelar uma relação de aliança ou neutralidade entre formações discursivas distintas.

Para nosso estudo, compreender as relações existentes no conjunto discursivo delimitado, construído pela *interdiscursividade*, permitirá traçar quais sejam as representações da formação docente de modo a entender também como as concepções de ensino-aprendizagem, vinculadas à formação do sujeito-professor, são materializadas por meio do discurso oficial. Antes de partirmos para a análise dos dados, convidamos à leitura da conceitualização teórica do termo *Competência* e um rápido apanhado histórico sobre os contextos políticos e educacionais vivenciados pelo país no período englobado por nossa análise.

1 A constituição dos discursos

Competência é um termo originado no campo econômico e administrativo dos negócios. Mesmo quando apropriado por algumas linhas de pesquisa em educação, mais ou menos a partir dos anos 1960, o termo continuou mantendo ligação com suas origens. No Brasil, as primeiras discussões sobre Competência no âmbito escolar foram baseadas em estudos norte-americanos (como Spencer & Spencer, McLagan e Mirabile), segundo os quais, o conceito serve para revelar um conjunto de *conhecimentos, habilidades e atitudes* que levam o sujeito aos melhores resultados na área da inteligência ou até mesmo na personalidade. Fleury e Fleury (2001) alegam que tal modelo de compreensão aproxima o ensino dos princípios de organização taylorista-fordista, em que se garantiria a aprendizagem mais técnica e específica de determinados elementos.

² Maingueneau trabalha com a metáfora astronômica para tratar do *interdiscurso*. É do autor a construção de uma tríade clássica, na qual temos no âmbito mais amplo o universo discursivo (composto por um conjunto finito de discursos), seguido do campo discursivo (composto por um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência e, por essa razão, delimitam-se reciprocamente) e, por fim, o espaço discursivo (composto por subconjuntos de formações discursivas, a grosso modo, delimitado a partir de um recorte do analista). Fonte: MAINGUENEAU, 2005, p. 26-36.

O conceito, no entanto, a partir dos anos 1970, passou a ser modificado pelo olhar de correntes francesas, com base em novas perspectivas e enfoques, o objetivo ao desenvolver as competências em âmbito escolar seria o de construir uma *rede de conhecimento entre diferentes áreas*. Estas novas discussões tiveram boa entrada no Brasil. Fleury e Fleury afirmam que, dentro da corrente francesa:

(...) competência [significaria]: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. (FLEURY & FLEURY, 2001, 188).

Não coincidente é o fato de, neste mesmo período, iniciar uma forte associação entre escola e o mundo do trabalho, conforme apresenta Deluiz (2001). Mesmo quando se amplia o sentido do termo Competência, o viés econômico segue presente (“agreguem valor econômico à organização e valor social”). Se considerarmos o contexto histórico específico do Brasil, vivenciando um processo de industrialização tardio, a oportunidade dada com a abertura de escolas de ensino técnico e a definição de competências bem delimitadas beneficiava o ingresso de um maior número de sujeitos em áreas carentes de mão de obra especializada.

Deluiz (2001) defende que a polissemia do termo Competência permite sua atribuição a múltiplos interesses. Com relação ao currículo educacional, segundo a autora, devem ser delimitadas de maneira mais clara quais sejam as competências *centrais* e quais as competências *mínimas* definidas para o processo de formação. A autora afirma que:

Diante das várias concepções de competências cabe enfatizar que as escolhas em educação *não são neutras* e que os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram. A *noção de competência* é, assim, uma *construção social*, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não-críticas, que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores. (DELUIZ, 2001, s/n, grifos nossos.)

A fala de Deluiz deixa explícita a necessidade de estudarmos o modo como Competência, para o campo da Educação, tem sido elaborado em nossos últimos governos. As escolhas que “não são neutras” e o constructo social são elementos caros à Análise do Discurso e dizem muito sobre o modo como o contexto – social, econômico, político e ideológico – atravessa o processo de formação do discurso. No caso de nossa análise, em especial, o discurso oficial do Estado.

Os documentos analisados³ foram publicados em três momentos distintos da nova democracia brasileira, e podemos separá-los por período de Gestão, de modo a facilitar a compreensão contextual de

³ De modo a garantir a fluidez na leitura, a listagem dos documentos elegidos foi anexada ao final deste texto. Nela, organizamos os dados específicos de cada publicação (ano, descrição e sigla – criada para facilitar nosso trabalho de análise), separando os documentos curriculares em: i. para a formação inicial no e, ii. documentos curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

forma mais ampla⁴. O primeiro momento (1995-2002) é marcado por *desregulamentação, descentralização e privatização* do Estado, características que, por vários pontos, estão em desacordo com as demandas almejadas pela Constituição-88. Segundo Helene (1997b), o papel do governo foi o de articular um desmonte e minimizar o papel do Estado culpabilizando os direitos sociais pelas dificuldades econômicas sofridas pelo Brasil. Ou seja, ao invés de promover os direitos constitucionais sancionados, buscava inviabilizá-los.

No que tange à Educação, este foi um período de grandes investimentos financeiros cujo objetivo seria modernizar tecnologicamente o aparato estatal. Parte dos investimentos foi feita na compra e produção de livros didáticos e demais materiais pedagógicos, porém a maioria estava na compra de novos equipamentos (como videocassetes, televisores e computadores), pois o país precisava responder à modernidade e aos investimentos internacionais realizados no país⁵. A LDB-96 é o documento mais importante publicado neste período, pois carrega um discurso de democratização do ensino e pode ser considerado o fio de partida para a produção de uma vasta gama de documentos publicados até os dias atuais, inclusive para o processo formativo de professores de Língua Portuguesa. Outro documento significativo publicado neste período foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-2000), na tentativa de centralizar e uniformizar o currículo da educação básica. Também neste período a verba federal para a Educação deixou de ser majoritariamente para o Ensino Superior, dada a necessidade de expandir o investimento no ensino básico.

Para Helene (1997a), a relação entre renda e o nível de escolarização do sujeito se relacionam, ainda, à estrutura de classe do sistema capitalista. Por essa razão, a concentração de renda e a precarização do sistema escolar formavam um círculo vicioso:

(...) políticas educacional e de desconcentração de renda podem e devem estar acopladas. Aumentar o nível de escolarização da população menos escolarizadas e incluir e manter no sistema de ensino aqueles que estão sendo prematuramente excluídos, pode ter um impacto significativo na distribuição de renda. (HELENE, 1997a, p.61)

Como resposta a estas necessidades, nos últimos anos deste período o Governo lançou dois programas com o objetivo de amenizar tamanha diferença social: o Bolsa-Alimentação e o Bolsa-Escola. Mais tarde, os programas foram absorvidos pela nova gestão em um programa mais amplo, o Fome Zero.

A realidade almejada no segundo período (2003-2010) prometia uma mudança significativa de perspectiva, dado que uma nova Gestão política assumia o poder. Porém, segundo Oliveira (2009), os primeiros anos foram marcados por maiores permanências do que rupturas. *Contradições, amortecimento de tensões sociais e políticas compensatórias* marcaram esse período. Assim, o governo que prometia uma

⁴ É necessário, todavia, reforçar que a descrição apresentada a seguir não corresponde a todos os momentos de gestão e nem se esgotam nessas linhas, podendo ser melhor estudada a partir de referências científicas que se dedicam ao conhecimento sócio-político e/ou histórico. Aqui, a função do contexto político é ser o ponto de partida para compreendermos as políticas públicas lançadas na área da Educação, tema central de nossas investigações.

⁵ O investimento externo era realizado como moeda de troca em função dos empréstimos que o Brasil assumia com a responsabilidade de apresentar melhorias nos índices de educação do país. Outro resultado dessa pressão internacional foi o aumento no número de avaliações externas que a escola pública passou a aplicar com o intuito de comprovar os resultados desse investimento.

maior justiça fiscal e social, conquistou mais credibilidade junto aos organismos multilaterais e ao setor produtivo, segundo Brami-Celentano e Carvalho (2007), pois não rompeu com o caráter regressivo da estrutura anterior que mantinha elementos graves de injustiça social no Brasil. Os autores dizem que:

Ficaram esquecidos ou foram tratados com muita timidez os objetivos de justiça fiscal/social, como o aumento da tributação sobre as rendas mais altas e sobre o patrimônio, a redução da tributação incidente sobre o consumo da maioria da população e a desoneração da folha de salários. A reforma rompeu com as propostas da esquerda e com as críticas que o próprio PT fez às medidas do governo FHC na área ao longo de seus dois mandatos. (BRAMI-CELENTANO & CARVALHO, 2007, p.51)

Ao que corresponde à Educação, o Governo manteve as diretrizes estipuladas pela LDB-96 e pelos PCNs, somando aos últimos outros materiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-2006) e o projeto do Ensino Médio Inovador (2009). Na área técnica, atualizaram-se as Diretrizes Curriculares (2005), postulando-se que:

Os novos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio oferecidos na forma integrada com o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino, ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições de ensino distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênio de intercomplementaridade, deverão ter seus planos de curso técnico de nível médio e projetos pedagógicos específicos contemplando essa situação, submetidos à devida aprovação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino. (Resolução nº1, 2005)

A partir destas alterações, ampliaram-se os objetivos do ensino técnico, fomentando que o sujeito seguisse os estudos a nível de graduação. O ensino superior foi contemplado pelas políticas públicas de facilitação ao acesso, por meio da expansão de cursos superiores na modalidade à distância (EaD) e criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) junto ao programa de Financiamento Estudantil (Fies). Deste modo, oferecia-se oportunidade aos sujeitos de baixa renda para ter crédito estudantil, pagando pelo curso após a formação. O programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) também foi criado neste período, aumentando o número de vagas na universidade pública. Por mais que consigamos demarcar mudanças entre os dois primeiros períodos, tanto no ensino superior quanto no ensino médio, estas alterações se mostram contraditórias em alguns sentidos, porque o projeto de justiça social foi parcialmente consolidado.

No período seguinte (2011-2014), o *(neo)desenvolvimentismo, a dualidade e a vulnerabilidade* seriam as assinaturas do Governo. Segundo Singer (2015), demarcou-se neste período uma guerra subterrânea, distante dos olhos da população, posto que os projetos lançados pela então presidenta eram duramente criticados e boicotados pela Câmara, afastando-a progressivamente do setor industrial. O resultado deste processo foi o endurecimento ainda maior do neoliberalismo em detrimento das classes trabalhadoras, conforme aponta Maciel (2013).

A Educação foi atingida em cheio pela vulnerabilidade estatal, ainda assim, muitos projetos foram conservados. Houve a manutenção do Reuni, com a criação de 4 novas Universidades Federais e 47 novos *campi*. Além disso, ampliou-se a oferta de vagas e o acesso às Instituições Públicas Federais passou a ser por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), com base no resultado da prova realizada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Também é de 2012 a lei nº12.711, conhecida como Lei das Cotas, a qual facilitou o acesso de negros, índios e pobres à Universidade. Junto à Capes criou-se o programa Ciências Sem Fronteiras com objetivo de fomentar o intercâmbio cultural.

Na escola básica foram publicadas novas Diretrizes curriculares (2013) com o objetivo de ampliar as discussões das Ocem (2006) e fortalecer o discurso de importância da permanência dos sujeitos na escola. Por fim, em 2013 o Governo lança o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, investindo mais de 1 milhão de reais para que professores da rede pudessem ter acesso a uma formação continuada, tanto para melhorar a qualidade do Ensino Médio quanto para ampliar os espaços formativos dos profissionais envolvidos. A vulnerabilidade governamental, entretanto, fez com que muitos dos benefícios fomentados pelos novos programas não fossem mantidos por muito tempo, como é o caso do Programa Ciências sem Fronteiras e os programas de acolhimento e permanência para alunos das novas Universidades Federais.

Em comum, os três períodos se caracterizam pela condução do Estado a partir de uma perspectiva neoliberalista de gestão econômica, social, cultural e educacional do Brasil. Segundo Maciel (2013), podemos classificar o neoliberalismo por duas vertentes: a moderada e a extremada. O neoliberalismo extremado coaduna com o tipo de gestão vista no primeiro período, com maior número de privatizações e enxugamento do papel do Estado. No moderado, busca-se amenizar a injustiça social e a desigualdade, ainda que a gestão seja regulada por interesses minoritários, como ocorreu no segundo período. O terceiro período é iniciado por características mais moderadas da prática neoliberalista, mas aos poucos se torna mais extremada do que moderada.

Para identificar de qual modo estes contextos projetam relações sobre o processo formativo do professor, vamos partir dos confrontos existentes em dois campos formativos – o dos currículos para formação inicial e dos currículos para o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio – a fim de verificar como a noção de Competência é constituída.

2 Competências, representação docente e Ensino Médio

Apresentamos agora um recorte da análise dos dados selecionados para este trabalho. O objetivo é apresentar os elementos mais predominantes na constituição do discurso sobre as Competências em cada uma das gestões analisadas, sem a finalidade de compará-las. Nos interessa, então, compreender o modo como os discursos sobre Competência constituem representações sobre o professor de LP e sobre a etapa final do ensino básico.

a) Primeiro Período (1995-2002)

O conceito *Competência* é apresentado pela LDB-96 como elo imprescindível para articular o trabalho em sala de aula. Deste modo, o desenvolvimento e a formação sujeito-aluno seriam mais completos, dada a integração entre diferentes áreas do conhecimento. No que se refere ao Ensino Médio, esta integração garantiria, ainda, o aprimoramento enquanto pessoa humana, preparação para o mundo do trabalho e aprendizado autônomo.

Como desdobramento deste novo discurso, os PCN_LP⁶ foram compostos a partir de Competências e Habilidades em três frentes: i. *Representação e Comunicação* trata da significação e importância da disciplina LP⁷; ii. *Investigação e compreensão* desenvolve os objetivos referentes aos conteúdos e; iii. *Contextualização sociocultural* expressa a importância da legitimação e do respeito aos diferentes usos da língua. Logo no começo da primeira seção, o discurso construído é de crítica ao método de ensino de LP para o Ensino Médio adotado anteriormente.

(1) Diferentemente de outras legislações, que estipulavam carga horária específica para a disciplina, o Parecer CNE e a LDB preconizam sua permanência de acordo não só com a proposta pedagógica da escola, mas também *em razão das competências a serem objetivadas* na área, isto é, a escola deve decidir a carga horária da disciplina com base nos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar. (PCN_LP, p.17)

Neste excerto vemos como o discurso *novo* classifica o *anterior* de modo pejorativo, como se o ensino de LP fosse um tipo de aula de expressão em que, se os alunos não tinham vez e nem voz para se expressarem, a escola também não conseguia construir suas próprias finalidades (com base nos objetivos da escola e da aprendizagem). Demarcando claramente a relação interdiscursiva entre os documentos produzidos em momentos históricos distintos, o objetivo principal parece ser o de refutar as perspectivas curriculares constituídas anteriormente (*Diferentemente* de outras legislações...), de modo a propor uma perspectiva curricular individualizada (na qual cada proposta pedagógica tem espaço para escolher as competências que devam ser adquiridas e também a carga horária necessária para o trabalho).

O novo discurso proposto pelos PCN_LP traz a perspectiva *sociointeracionista*, a ideia de *aprender a aprender*, a teoria da *discursividade* além de, como já dito, as *competências e habilidades* necessárias para cada projeto pedagógico. O velho discurso, muito vinculado ao excessivamente gramatical, sem consideração ao meio social do aluno, autoritário etc., não é mais possível no contexto de redemocratização e reestruturação do ensino no Brasil. Para que essas mudanças funcionassem, entretanto, era preciso contar com a mudança proativa de um agente essencial: o professor.

(2) Essa postura *exige a aceitação* por parte de professores e alunos da capacidade de avaliar-se perante si mesmo e o outro de forma *menos prepotente*. (PCN_LP, p.19)

As marcas do discurso revelam o professor como um sujeito prepotente e resistente, a figura conservadora que impede o desenvolvimento de mudanças e melhorias. É necessário impor (exige a

⁶ As siglas utilizadas na Análise podem ser consultadas no Anexo.

⁷ Língua Portuguesa.

aceitação) para que os professores comecem a compreender o novo que ora é apresentado. Ainda que cite os alunos, os PCN são documentos destinados diretamente à administração escolar e aos docentes.

(3) Em geral, as ações escolares são *arquitetadas* sob a forma de textos que *não “comunicam”* ou são interpretadas de forma diferente entre educadores e educandos. Há *estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos*, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. *Nada contra ensiná-las*. O problema está em *como* ensiná-las, em razão do ato comunicativo. (PCN_LP, p.18)

No trecho (3) a crítica é colocada em relação à posição arraigada e pouco produtora dos professores-resistentes (difíceis de serem rompidos). Para contornar essa resistência e buscar espaço entre os sujeitos, o discurso apresenta algumas ressalvas (*Nada contra ensiná-las*), afirmando que o verdadeiro embate não se refere aos conteúdos, mas ao modo de ensiná-los (como).

(4) *Ao ler este texto*, muitos educadores *poderão perguntar* onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os *conteúdos tradicionais* foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico em que os locutores se comunicam. Neste sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, *desde que* possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (PCN_LP, p.23)

Professores, coordenadores e diretores são os interlocutores pressupostos dos PCN, como anteriormente dito. A partir de uma visão externa do que são estes educadores, antecipa-se o questionamento (*poderão perguntar...*) e a defesa por um conteúdo classificado como tradicional, de modo a fundamentar as mudanças realizadas. Novamente, a representação do educador constitui-se de modo negativo, sendo esperado que ele não aceite (*questionando*, *poderão perguntar*) posicionamentos teórico-metodológicos tão relevantes (positivos) para que a mudança significativa (democratizante, social) fosse realizada no interior da Educação Básica brasileira. O que podemos ver ao longo da análise e se reforça neste trecho (4) é que, apesar das alterações elencadas, os conteúdos tradicionais não devem ser considerados negativos, antes (*desde que*), o modo como (3) realizá-los é que deva ser revisto pelos professores.

No processo de formação inicial dos professores, nas Licenciaturas, o discurso produzido é consonante ao publicado na LDB-96. As competências para a formação do professor são encontradas no P9/01:

(5) A constituição das competências é *requerimento* à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, *superar a falsa dicotomia* que poderia opor *conhecimentos e competências*. (...) Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as *tradicionais fronteiras disciplinares*, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins. (P9/01, p.32)

O termo *tradicional* é reforçado neste excerto, em que notamos que a resistência aos novos parâmetros – seja na formação inicial ou no ensino, com o professor formado – é um fantasma recorrente, pois é o trabalho do professor (e da escola) que modificará o quadro da educação (exige um trabalho integrado...). Neste sentido, é importante lembrar que após dois anos da publicação inicial dos PCN, outro documento, intitulado PCN+, foi lançado com a função de continuar este trabalho de inserção dos novos parâmetros no trabalho escolar. Foi constante o esforço em impor a constituição do discurso de uma nova educação básica de cima para baixo.

Também neste trecho, o termo Competência é constituído em relação à construção dos conhecimentos – e não como oposto a este. A importância ao definir o sentido que este termo possui em determinado contexto histórico-social reafirma a noção de polissemia dada por Deluiz (2001). Neste sentido, não basta ao discurso apresentar o novo termo, mas construí-lo, discursivamente.

No P492/01, as competências também são tratadas como elemento relevante para o processo contínuo de formação do profissional, contudo, para que as competências sejam construídas, não é necessário excluir as disciplinas convencionais.

(6) Portanto, é necessário que se *amplie* o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como *construção cultural* que propicie a *aquisição do saber* de forma *articulada*. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer *conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso*. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias para a sua formação e que possa *ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais*. (P492, p.29)

A articulação entre conteúdos e competências (e habilidades) aparece como recurso discursivo constante – assim como a luta contra um *inimigo* que não aceitará as novas proposições do Estado – e a tentativa de esclarecer o sentido do termo é reforçada por esse mecanismo. Ampliar, articular, conferir organicidade, integralizar são verbos que demarcam esse movimento de conceituar um novo currículo. Esses elementos de *constituição* partem de algo já conhecido (as disciplinas convencionais) e altera, mas não anula, o que se produziu anteriormente.

(7) Como já ressaltamos, os conceitos e temas apresentados nesta proposta não são a única forma de organização do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. *Mesmo sendo aceitos, eles podem e devem* ser modificados de acordo com o ritmo e com as características da escola ou da turma. Tais conceitos e temas estruturadores *são uma sugestão* de trabalho, *não um modelo fechado*. Uma das *vantagens* de se adotar esse esquema ou outro equivalente é que, além de permitirem uma organização disciplinar do aprendizado, também dão margem a alternativas de organização na área e no conjunto das áreas, como veremos. (PCN+, p.17)

Na tentativa de conquistar a simpatia e aceite dos sujeitos-docentes, o PCN+ realiza o processo sedutivo de apontar caminhos e justificativas que levem o professor a aderir ao discurso oficial proposto pelos materiais de referência curricular. Estes traços são marcados ao longo do discurso no trecho (7): *não são a única forma; mesmo sendo aceito...podem e devem ser modificados; são uma sugestão; uma das vantagens...* Na constituição dos PCN+, há uma introdução e discussão de aspectos comuns à área (Linguagens e suas Tecnologias) e uma parte destinada aos Conhecimentos de cada disciplina, em que os autores são identificados. Nos Conhecimentos de Língua Portuguesa, quem assina o documento é a professora doutora Maria Parisi Lauria. A autora apresenta três diferentes situações-problemas e tenta resolvê-las mobilizando os elementos teórico-metodológicos sobre o ensino de LP defendidos pelo Estado, de forma a ressaltar a importância deles na resolução de situação diversificadas. Essa estratégia apresenta claramente a dificuldade de integração entre o proposto pelos novos currículos e o agente de ensino.

b) Segundo Período (2003 – 2010)

No segundo período, o conceito de Competência dado na LDB-96 e nos PCNs é mantido, porém, acrescenta-se a ele novas ideias, como a de Direitos e Justiça social. No tocante à formação de professores, a Res01/09 afirma que:

(8) b) *Núcleo Estrutural*, abordando um *corpo de conhecimentos* curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os *métodos adequados* ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem. (Res01/09, s/p)

Neste trecho (8), ao tratar dos métodos adequados ao desenvolvimento, outra vez vemos como há sempre um método *novo* – e melhor – para que se possam alcançar os conhecimentos (e competências) necessários para o trabalho ou a aprendizagem escolar. O discurso do novo, neste segundo período, não aparece apenas na formação inicial, mas ainda nos documentos curriculares de formação para o ensino. No ano de 2009 o Governo Federal aprova o EMIInovador, documento cujo objetivo principal é discutir este lugar de formação da Educação Básica (sua última etapa, em contexto não-profissionalizante) e apresentar projetos de investimento para sua melhoria.

(9) *A identidade do ensino médio* se define na superação do *dualismo* entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que *ganhe identidade unitária* para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista realidade brasileira. Busca-se uma escola que *não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário*. (EMIInovador, p.4)

Uma das dificuldades para abordar o tema Ensino Médio é, justamente, pensar em qual seja sua identidade. Historicamente forjado no dualismo (propedêutico e profissionalizante), no segundo período parece haver uma preocupação grande para inserir a discussão cultural dentro desta disputa. Não possuindo nenhuma identidade, esta etapa de escolarização pode ser facilmente descartada por muitos sujeitos que precisam utilizar aquele tempo para cobrir necessidades mais urgentes (como trabalhar). Aqui, uma vez mais o novo é colocado ao lado de uma forma (diversa) e (contextualizada) que permite abarcar uma diversidade mais ampla de brasileiros enquanto o outro/antigo está ao lado de (interesse imediato), (pragmático) e (utilitário).

(10) A intencionalidade de uma *nova organização curricular* é erigir uma escola *ativa e criadora* construída a partir de princípios educativos que unifique, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Entendendo que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de *formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura* (...). (EMIInovador, p.19)

Podemos observar, em (10), como a pertinência da mudança é relacionada diretamente aos critérios de conteúdos e de competências dos currículos de ensino de LP no EM. A intenção do documento (*intencionalidade*) é que a *nova organização* consiga ser mais integrada com as questões *ciência, cultura e trabalho*. Aproximado do que vimos na análise do período anterior, como já apontamos, há relações de consonância na construção de *novo(s)* projeto(s), sempre justificado(s) a partir de uma importância social datada historicamente. Neste segundo período, alterações frente à condução das políticas públicas fazem com que, para construção deste *novo* projeto de políticas educacionais, o Estado inclua na sua pauta as discussões sobre Direito social (e justiça social) e (formação humana coletiva).

(11) O currículo deve *difundir* os valores fundamentais do *interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática*, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

Na organização da proposta curricular, deve-se *assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento*, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e *contribuindo para construir as identidades dos educandos*. (DCNEB/10, s/p)

Nestes excertos, é possível notar o esforço do Estado para construir um discurso mais empático com os educadores. Aqui, a construção do que deva ser compreendido enquanto conjunto de competências e habilidades, conhecimentos e conteúdos, sempre deve ser vinculada a um projeto de sociedade que considere a realidade histórica e social dos alunos. Mesmo associando um discurso social (Direito e Justiça social) ao discurso neoliberalista, é de suma necessidade que esses elementos estejam presentes e legislados no discurso oficial. Isto porque, na conjuntura neoliberal, na qual a meritocracia é a mais valorizada, considerar o contexto social dos alunos, as diferentes experiências escolares e ajudar na construção da identidade dos educandos é fator diferencial para que a escola se constitua enquanto lugar democrático.

(12) § 5º A *transversalidade* difere da *interdisciplinaridade* e ambas complementam-se, *rejeitando* a concepção de conhecimento que torna a *realidade como algo estável*, pronto e acabado. (DCNEB/10, s/p)

O verbo rejeitar (rejeitando) retoma a ideia de (concepção de conhecimento) proposta em um momento anterior, também recusada pelos documentos produzidos ao longo do primeiro período, como apresentado na análise dos PCN, acima. Como o conceito de interdisciplinar já aparece nos documentos anteriores, surge aqui uma nova proposição, a (transversalidade) a qual, junto a (interdisciplinaridade), serviria como complemento para que os (desafios) do EM pudessem ser enfrentados.

(13) § 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o *conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções* que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. (DCNEB/10, s/p)

Consoante ao que propõe ao longo das Diretrizes, é possível entender, no trecho (13), a pertinência de construir instrumentos avaliativos em concordância com as orientações para o ensino e para a formação dos professores. Ou seja, apresentar propostas de avaliação referendadas no (conjunto de conhecimentos) dos alunos e não apenas em um currículo de conhecimentos (conteudistas) que não consideram a construção da identidade e a autonomia dos educandos.

c) Terceiro Período (2011 – 2014)

A noção de Competências (e habilidades) que será vista ao longo deste último período faz muitas alusões ao momento anterior, principalmente no tocante à justiça social, porque devemos considerar o tempo mais curto desta gestão se comparada aos períodos anteriores. Porém, conseguimos identificar algumas dissonâncias na elaboração sobre o âmbito cultural e a inclusão dos alunos na escola.

(14) A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: I – revisão das referências

conceituais (...); IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante; V – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade (...) (DCNEB/13, p.152)

A continuação do uso de termos e conceitos utilizados pela gestão anterior não são garantia de permanências no modo de construir políticas públicas. Ao informar que está sendo produzido um *novo* quadro de mudanças, o documento se desvincula do anteriormente produzido. Neste trecho (14), a qualidade social só é possível quando engloba todo o sistema educacional. Vemos no item I a pertinência da revisão conceitual, vinculada aos conhecimentos a ser adquiridos, enquanto os itens IV e V tratam da relação entre currículo e o trabalho docente. Segundo o trecho (14), importa que o foco de todo trabalho realizado para e pela escola seja a aprendizagem do aluno e, para isto, impõe responsabilidades ao sujeito-docente (organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho) e ao próprio Estado (infraestrutura), sendo esta condição indispensável, que exige (compatibilidade), para que a qualidade social seja alcançada.

(15) A escola persegue *finalidades*. É importante ressaltar que os profissionais da educação *precisam ter clareza das finalidades propostas* pela legislação. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas *finalidades* e os *objetivos* que ela define. Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua *intencionalidade educativa*. (DCNEB/13, p.170)

Neste trecho, notamos como há uma cobrança mais direta dos educadores (profissionais da educação) para a clareza das finalidades propostas pelo discurso oficial. Como viemos desenhando ao longo da análise, é difícil definir qual seja a finalidade clara diante de um conjunto de textos que proclamam sempre um discurso novo (e objetivos novos) em detrimento do já feito em gestões anteriores. Além disso, ao afirmar que a escola persegue finalidades, o que o documento discute é o caráter sempre oscilante dos propósitos do EM no Brasil. Diante dessa conjuntura de incertezas, o Estado se vê cobrado a consolidar uma organização do EM que seja clara e tangível ao professor (e à escola de modo mais amplo). Por outro lado, ao construir uma proposta de novo sistema educacional, o Estado afirma que tais finalidades (perseguidas por ele) estão definidas, restando ao docente o trabalho de (refletir) e compreendê-las a partir dos instrumentos de formação para o ensino, como as Diretrizes.

Consolidado em 2013, o Pacto pelo Ensino Médio surgiu da necessidade de investir na formação continuada dos professores, exigindo a dedicação de 200 horas anuais para a realização de atividades coletivas e individuais, em um processo formativo EaD. Analisando o material disponibilizado nas plataformas públicas para a formação docente, nos chama a atenção, primeiramente, seu formato, similar a uma revista: cada página composta por uma coluna estreita, com o uso de caixas de diálogo – textos de apoio paralelos ao conteúdo principal e apenas 51 páginas. Nele lemos que:

(16) Tal formação, *caro professor da rede pública de educação*, não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o *acesso ao ensino superior*, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a *formação instrumental para o mercado de trabalho*, centrada na lógica das competências para a

empregabilidade. Ambas são *mutiladoras* do ser humano. Ambas são *unilaterais* ao invés de se apoiarem na *omnilateralidade*. (Pacto, Cad.1, p.34)

Um termo novo é incluído nos documentos oficiais, com o objetivo de substituir a ideia de unilateralidade: omnilateralidade. Este termo é consoante com a noção de formação humana *integral*, articulando a formação científica, tecnológica, humanística, política e estética, com a função de emancipar os sujeitos, assim como englobar todo o sistema educacional (14).

(17) Implica um esforço de *superar* a compreensão das “expectativas de aprendizagem” a partir de um viés individualista e centrado no resultado (...) (Pacto, Cad.1, p.35)

O uso do verbo (*superar*) marca a necessária a desvinculação entre o Pacto e os documentos anteriores para a produção de algo (aprendizagem) novo. Aqui também traços negativos são colocados para reforçar a necessária mudança do (viés individualista), (centrado no resultado) para um viés (omnilateral).

De todo modo, a leitura do Pacto demonstra que se prevê um público-alvo de professores desprovidos de muitos conhecimentos prévios. Considerando o pouco conteúdo, com generosos espaços entre os textos e ainda a introdução de caixas de texto-apoio ao longo de todo o documento, admite-se a péssima qualidade da formação inicial, incapaz de desenvolver um sujeito que consiga ser formado a partir de documentos com teor de debate mais complexo e menos ilustrativo. Este investimento na formação docente, por meio do Pacto, ao invés de atender à limitação da formação inicial, acaba por se constituir como mais uma forma de facilitação dos conhecimentos.

Considerações finais

Tratamos neste trabalho sobre o modo como em diferentes momentos políticos, históricos e ideológicos se construíram documentos oficiais sobre o que deva ser a formação inicial do professor e o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. A avaliação destes dados nos revela a existência de um *confronto discursivo* constante entre os documentos elaborados em diferentes períodos de gestão do Estado. Isto porque, o discurso do *novo* é sempre alicerçado na *desclassificação* de um projeto de Educação publicado anteriormente.

Porém, ao mesmo tempo em que este trabalho discursivo pela construção de um discurso *novo* é realizado, notamos a consonância existente entre eles, porque a escolha por deslegitimar o já feito é comum aos três períodos. Obviamente, neste trabalho não tratamos da qualidade (ou defeitos) de cada um dos projetos elencados, frutos de grupos técnicos que executam de forma séria a construção de novos instrumentos. Entretanto, analisamos o modo como estes projetos são utilizados discursivamente para impor uma nova visão sobre a Educação, sem constituir nenhum elo entre eles.

A partir da noção de Competência, conseguimos identificar que a produção/ensino de conhecimentos na etapa final da Educação básica, na qual os objetivos apresentam-se sempre oscilantes, torna-se motivo

de disputa entre diferentes Governos, mesmo quando pertenciam ao mesmo espectro político (como no caso entre o segundo e o terceiro período).

Desta maneira, o resultado mais impactante deste estudo foi identificar que o maior desafio, tanto para a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa quanto para estabelecer um objetivo claro para a formação no Ensino Médio, é que, no *jogo discursivo* em que a Formação docente está em debate, o discurso das políticas públicas para a Educação é constituído mais com base na formação discursiva político-econômica do que nas formações ideológicas ou teórico-metodológicas. Isto porque, quando há equilíbrio na condução político-econômica do país (como vimos no primeiro período e, depois, no Estado comandado no segundo), há espaço para que se coloquem em práticas outras filiações discursivas, ainda que pertençam a discursos concorrentes.

Este cenário revela que o fato da produção discursiva, nos referenciais curriculares de formação docente, estar mais constituída com base na formação discursiva político-econômica e menos com a formação teórico-metodológica, ou ainda ideológica, talvez apresente um problema estrutural da política brasileira, atingindo diretamente a produção de políticas educacionais, pois impede que as mudanças na área da Educação se consolidem independentemente do quadro político e econômico do país, ou, em outro sentido, em resposta a um projeto de longo prazo para o Brasil.

Para organizarmos esta discussão, construímos um quadro com o resumo dos dados de análise:

Figura 1 – *Disputa* – constituição da categoria Competência

	Discurso atribuído à proposta <i>outra</i> (anterior/adversária)	Discurso da proposta <i>nova</i>
	Traços <i>negativos</i>	Traços <i>positivos</i>
Período neoliberal extremo (1995 – 2002)	Educação Tradicional Metodologia Ultrapassada Ensino convencional Professores resistentes Propostas Autoritárias Lecionar enquanto <i>dom</i> do sujeito	Educação Moderna Metodologia Sociointeracionista/Discursiva Ensino por Competências e habilidades Profissionalização docente Propostas com flexibilização Lecionar enquanto espaço dialógico
Período neoliberal moderado (2003 – 2010)	Educação Dualista (propedêutico ou profissionalizante) Metodologia Utilitária e mecânica Ensino Pragmático/ Utilitário Propostas Imediatistas Conhecimento pronto, estático	Educação Inovadora Metodologia com a inserção social/Direitos e deveres dos cidadãos Ensino Contextualizado socialmente Práticas educacionais significativas/ Diversidade - Cidadão emancipado (construção da identidade) Conhecimento construído processualmente (Transversal/ Interdisciplinar)
Período neoliberal do moderado ao extremado (2011 – 2014)	Educação Unilateral Metodologia Mutiladora Ensino de competências para a empregabilidade Propostas Individualistas/Centradas em resultados	Educação com base na Omnilateralidade Metodologia de Formação humana integral Ensino de Competência técnica Propostas com compromisso ético/ para uma Sociedade igualitária

Fonte: Oliveira, 2016, p.160.

Como já dito, a relação entre os referenciais curriculares para o ensino e os referenciais curriculares para a formação inicial recebem tratamento distinto, mesmo sendo produzidos no interior da mesma gestão política. No primeiro período, os currículos para formação inicial trazem uma discussão sobre o trabalho intercultural, elemento que não aparece nas discussões de competência nos currículos para o ensino. Neles, o docente recebe uma representação negativa ao longo da maioria dos documentos, pois sua imagem é construída a partir do lugar de (resistência), do (tradicional) e do (crítico), culpado por não fazer com que os objetivos das proposições curriculares sejam atingidos.

No segundo período, há uma inversão deste quadro, pois os currículos para formação inicial parecem ser construídos de modo aligeirado, sem que os objetivos com relação aos conhecimentos fossem detalhados, como ocorre na primeira gestão analisada. Apesar de também construir uma perspectiva nova dos conhecimentos, os documentos para o ensino não trazem uma representação do docente negativada,

antes, insistem para que sua formação e o tratamento com a diversidade consigam compreender as diferentes demandas e sujeitos sociais para, assim, cumprir o desafio que é construir processualmente uma escola preparada para a oferecer uma formação plena aos educandos.

Por fim, o último período analisado apresenta um discurso de propostas novas em oposição ao discurso anterior, porém, as representações construídas não revelam dissonâncias entre os currículos de formação inicial e os currículos para o ensino, porque ambos se baseiam no discurso sobre Direitos Humanos. No meio do caminho, entre traços positivos e negativos, é constituída uma representação do sujeito-docente conformado, refém de uma má formação inicial, a quem não se oferece uma instrução mais complexa.

Na categoria *Competência*, portanto, podemos entender que há relações de consonância entre os três períodos (no modo de construir os conhecimentos a partir da invalidação dos documentos antecessores) e de dissonância tanto no modo como ocorre o tratamento dos currículos de formação inicial vs. currículos para o ensino quanto na constituição da representação docente. Entre eles, portanto, é mantido o confronto discursivo, pois a tentativa de construção do novo (nova perspectiva), nos documentos, é sempre em resposta e disputa a outra prática (anterior, velha, adversária).

Este confronto impede, portanto, que o Ensino Médio tenha a identidade tão buscada nestes documentos analisados. A nova Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, é mais um dos novos documentos que visa propor outros rumos para esta etapa. No meio do caminho estão os sujeitos da escola, professores, coordenadores e diretores que buscam se atualizar a cada nova gestão política frente ao Estado. Na reta final, os alunos, nossos maiores desafios, pois atravessam um longo processo de formação escolar que resulta de incertezas que vão sendo eleitas de tempos em tempos.

Referências

BRAMI-CELENTANO, Alexandrine; CARVALHO, Carlos Eduardo. A reforma tributária do governo Lula: continuidade e injustiça fiscal. **Rev. Katálises**. Florianópolis, v. 10 n. 1 p. 44-53 jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a06.pdf>. Acesso em: 14/06/2015.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, jan.-abr. 2012.

Courtine, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUfscar, 2009. (Publicação original: Neefs Jacques, Puech Christian, Vanoncini André. Courtine Jean-Jacques, « Analyse du Discours politique ». *Littérature*, n. 50, 1983. Le pouvoir dans ses fables. p. 126. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1983_num_50_2_2710_t1_0126_0000_4. Acesso em: 10/07/2016).

Deluiz, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico Senac**, v. 27, n. 3, 2001. Disponível em: http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluiz.pdf. Acesso em: 15/04/2016.

Domingues, José; Toschi, Nirza Seabra; Oliveira, João Ferreira. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, n. 70, 2000, p. 63-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170>. Acesso em: 20/05/2016.

Fleury, Maria Tereza Leme. Fleury, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial 2001, p. 183-196. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em 15/04/2016.

Foucault, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, 3ªed. (Publicação original: *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences humaines », 1969).

Foucault, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Foucault, Michel. Retornar à História. **Ditos e Escritos, vol. II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Publicação original: *Dits et Écrits, vol. 2 : 1970-1975*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences humaines », 1994).

Freire, Paulo Reglus Neves. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

Gatti, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Rev. Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, 2010.

Helene, Otaviano. A realidade educacional. **A crise e o governo FHC**. São Paulo: Xamã, 1997a, p. 53 – 66.

Helene, Otaviano. A Reforma da Previdência Social. **A crise e o governo FHC**. São Paulo: Xamã, 1997b, p. 7 – 20.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014, 39 p. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_e_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 02/07/2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, 2011, p. 667-688. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em: 10/05/2015.

MACIEL, David. **De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política**. 2013. Disponível em: <http://marxismo21.org/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. (Trad. Sírio Possenti). Curitiba, PR: Criar Edições, 2005. (Publicação original: *Genèses du discours*. Bruxelles-Liège: Mardaga, 1984).

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar Edições, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 9-33.

OLIVEIRA, Cristiane Borges de. **O dito, o não-dito e o (re)dito: Confrontos e disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. São Paulo, 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, p. 197-209, 2009.

PECHÊUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1990, p. . (Publicação original: *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969).

PECHÊUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. (Publicação original: *Le discours: structure ou événement?* », Communication inédite à la Conférence « Marxism and the interpretation of culture: limits, frontiers, boundaries», Université de l'Illinois, Urbana-Champaign, 6-12 juillet 1983).

PECHÊUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: Ed. Unicamp, 2014, 5ª ed. (Publicação original: *Les Vérités de la Palice. Linguistique, sémantique, philolosophie (Théorie)*. Paris: Maspero, 1975).

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. 1. ed. Curitiba: Criar Edições, 2002.

SANTOS, Maria do Carmo Oliveira Turchiari dos. Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 25, no. 2, 2003, p. 241-249. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2176/1357>. Acesso em: 20/05/2016.

SANTOS, Priscila da Silva. **Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico**. São Paulo, 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SINGER, André. Cutucando onças com vara curta. **Rev Novos Estudos – Cebrap**, n. 102, 2015, p. 43 – 71. Disponível em: http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/content_1604/file_1604.pdf. Acesso em: 10/06/2016.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 1067-1086. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

Documentos para a análise

Referenciais curriculares para o ensino de Língua Portuguesa:

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Bases Legais), Volume 1**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). (Língua Portuguesa)**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, vol.1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 02/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Referenciais curriculares para a formação docente:

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília, DF, 03 de abril de 2001(a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, maio de 2001(b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 02 de outubro de 2001(c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4, de 13 de setembro de 2005. Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp004_05.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/pactoensinomedio/MaterialDidatico.aspx>. Acesso em: 29/04/2016.

BRASIL. Portaria nº1.140, de 22 de novembro de 2013 (*) Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&Itemid=30192. Acesso em: 29/04/2016.

Anexo

Anexo I – Documentos para a Análise

Documentos para Análise

DOCUMENTO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO INICIAL			DOCUMENTO CURRICULAR PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA		
NOME	ANO	SIGLA	NOME	ANO	SIGLA
Parecer 492 Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.	2001	P492/01	Resolução CEB nº3. Institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio	1998	DCNEM/98
Parecer 009/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2001	P9/01	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)– Linguagens, Códigos e Tecnologias.	2000	PCN_LP
Parecer 28/2001 Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2001	P28/01	Bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais	2000	PCN_BL
Resolução CNE/CP nº1 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2002	Res01/02	PCN+	2002	PCN+
Resolução nº 2 Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	2004	Res02/04	Resolução nº1 Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.	2005	Res01/05

Parecer nº4 Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2005	P4/05	Orientações Curriculares para o Ensino Médio	2006	OCEM
Parecer CNE/CP nº 5 Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.	2006	P5/06	Portaria nº971 Ensino Médio Inovador.	2009	EMInovador
Resolução nº1. Estabelece Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.	2009	Res01/09	Resolução nº 4 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	2010	DCNEB/10
Portaria nº 1.140 - Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.	2013	Pacto	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	2013	DCNEB/13
Caderno nº1 PACTO Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno 1; ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013	2013	Pacto Cad.1			

Fonte: Oliveira, 2016, p.33.

Entre as margens do rio Guamá em Belém do Pará: o texto narrativo argumentativo como acontecimento da vida

Cristiane Dominiqui Vieira BURLAMAQUI (UEPA/USP)
cristiane.burlamaqui@uepa.br

Resumo: Nas escolas públicas em Belém do Pará, investigamos o texto narrativo argumentativo na produção escrita de seis estudantes. A partir de uma abordagem semiótico-discursiva, interpretam-se escolhas realizadas pelos alunos-autores na produção dos significados, tendo em vista a seleção do material e da forma para a realização de um recorte de sua realidade social ao responder a questão lançada em sala de aula: qual o percurso entre a sua casa e a escola? Para essa compreensão, foi empregado o método sociológico proposto por Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 1999 [1965]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), isto é, uma abordagem da linguagem em seu caráter indissociável à vida social, situada em uma perspectiva sócio-histórica da língua como alternativa às abordagens sistêmico-abstrata e subjetivista. Os textos verbo-visuais selecionados materializam o ato de cinco estudantes diante de uma proposta didática realizada em sala de aula. Os resultados obtidos foram produções narrativas argumentativas verbo-visuais em que diferentes recursos semióticos dialogaram com a trajetória de partida e chegada. Esses autores revelam um conhecimento profundo da realidade sociocultural de uma capital da Amazônia brasileira.

Palavras-chave: Texto narrativo argumentativo; Teoria bakhtiniana; Signo ideológico; Enunciado concreto; Belém do Pará.

Between the banks of the Guamá river in Belém, Pará: argumentative narrative text as an event of life

Cristiane Dominiqui Vieira BURLAMAQUI (UEPA/USP)
cristiane.burlamaqui@uepa.br

Abstract: The argumentative narrative text is investigated in the written production of six students from public schools in Belém, Pará. From a semiotic-discursive approach, the choices of the students-authors are interpreted into the meanings production process, considering the selection of the material and the form for the carrying out of a cut of their social reality by answering the following question launched in the classroom: how is the journey between your home and school like? For this understanding, we used the sociological method proposed by Bakhtin and the Circle (BAKHTIN, 1999 [1965]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), which is a language approach that takes into account its inseparability from social life, situated in a socio-historical perspective of language as an alternative to the systemic-abstract and subjectivist approaches. The selected verbal-visual texts materialize the act of the five students before a didactic proposal in the classroom. The obtained results consisted of verbal-visual argumentative narrative productions in which different semiotic resources dialogued with the departure trajectory and arrival trajectory of the students-authors. These revealed a deep knowledge of the sociocultural reality of a Brazilian Amazonian capital.

Keywords: Argumentative narrative text; Bakhtinian theory; Ideological sign; Concrete statement; Belém do Pará.

Introdução

A apropriação da escrita pelos estudantes é resultado de um processo sócio-histórico em que estão envolvidas práticas situadas de letramentos. No entanto, os eventos escolares de letramento observados durante a pesquisa de campo¹ – tendo em vista a tensão entre letramento escolar (letramento autônomo) e práticas sociais situadas de escrita (o letramento ideológico) (STREET, 2014) – privilegiavam abordagens sistêmico-abstratas da língua em atividades que exploram de forma isolada aspectos gramaticais, não permitindo ao estudante associar possibilidades de produzir efeitos de sentido com a escrita a partir de sua avaliação sobre processos de interação, onde a escrita assume características do contexto a que está associada.

Com base na teoria dialógica cunhada por Bakhtin e o Círculo, percebemos que os sentidos presentes nas narrativas verbo-visuais de estudantes ribeirinhos revelaram diferentes maneiras de relacionar linguagem e cultura para a recriação da realidade. Ao analisar a seleção do material e da forma para produção do conteúdo, mudanças na abordagem didática em sala de aula permitiram aos estudantes articularem os diferentes saberes constitutivos de suas identidades culturais na produção de enunciados verbo-visuais configurando distintos projetos de dizer.

Neste trabalho, apresentamos os resultados da investigação sobre textos narrativos argumentativo de autoria dos estudantes do 6º ano matriculados em escola pública em Belém do Pará. A partir de uma questão norteadora – como se dá a seleção do material e da forma para se estabelecer um recorte da realidade social em que vivem os estudantes? –, selecionamos seis textos verbo-visuais produzidos pelos estudantes residentes em bairros da periferia de Belém².

Dessa forma, pretendemos, com este estudo, contribuir com o debate acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras, onde sujeitos e culturas interagem em uma esfera social onde a escrita, como prática de letramento, é concebida como tecnologia, ao invés de um artefato cultural.³

O presente estudo está organizado em quatro seções, na primeira, apresentamos os elementos constitutivos da pesquisa de campo – esferas de produção, circulação e recepção da materialidade, sequência didática e objeto da investigação. Na segunda, discorreremos acerca da abordagem teórico-metodológica, com foco nos conceitos de signo ideológico, enunciado concreto e dupla orientação do gênero na realidade, que articulados, permitiram criar as tramas para a interpretação sócio-histórico-discursiva das materialidades. Na terceira parte, realizamos a análise semiótico-discursiva das seis narrativas verbo-visuais.

¹ A pesquisa de campo do tipo etnográfica foi realizada nos meses de janeiro a junho de 2017 (fim do segundo semestre do ano, letivo de 2016 e início do primeiro de 2017, na rede pública estadual de Belém) em três escolas estaduais de Belém do Pará, onde, por meio de levantamento feito junto à Secretaria de Educação, detectou-se grande quantidade de matrículas de jovens ribeirinhos.

² Considerada a capital mais insular do Brasil e a segunda maior cidade da Amazônia brasileira.

³ Geraldi (2000) elucida a distinção entre tecnologia, uma importação cultural externa à história coletiva, e o artefato, um produto do trabalho histórico e coletivo de uma cultura.

E nas considerações finais, retomamos questões abordadas ao longo do artigo, no intuito de relacionar os resultados da análise das seis materialidades às práticas escolares com linguagem, tendo em vista aspectos de (multi)culturalidade constitutivos do processo de apropriação da escrita e da leitura por estudantes em escolas públicas brasileiras.

1 Espaços em confronto: Belém e sua natureza ribeirinha

Dada a importância da esfera de produção para a análise aqui realizada – abordagem sócio-histórica da linguagem cunhada por Bakhtin e o Círculo – os contextos sociais doravante descritos constituem os projetos discursivos enunciados e aqui analisados, interferindo diretamente na forma dada ao material e no conteúdo dos gêneros produzidos em sala de aula. A história de ocupação das ilhas e dos bairros periféricos de Belém⁴, sinalizam caminhos para a compreensão do conjunto das atividades propostas tendo em vista sua orientação dialógica situada na tensão entre Belém e sua natureza ribeirinha.

As circunstâncias violentas de apropriação da Amazônia, desde o Período Colonial até os dias atuais, precisam ser investigadas. Ainda no período Pré-colonial, a região era ocupada por povos indígenas, sobretudo os Tupinambás. Após a chegada dos portugueses, em 1616, as ilhas de Belém foram local de refúgios para a população indígena que resistiu à violência e à escravidão imposta pelos colonos. No século XVIII e XIX, com as rotas do tráfico de escravos africanos na Amazônia, a região insular de Belém e bairros de sua periferia, abrigaram lazaretos⁵ de quarentena de escravos doentes vindos da África. Na Revolução Cabana ou Cabanagem (1835-1840), as ilhas localizadas na baía do Guajará serviram de abrigo para os colonos e as tropas da Coroa Portuguesa que ali se refugiaram após a tomada de Belém pelos cabanos⁶, permanecendo até a chegada de reforço vindo da Província do Maranhão. Após a retomada da cidade pela esquadilha real portuguesa, as ilhas serviram de esconderijos aos cabanos sobreviventes.

Dois grandes fluxos migratórios também marcaram o processo de ocupação das ilhas e bairros da periferia. O primeiro ocorreu durante o período do ciclo da borracha, no final do século XIX e início do século XX. O segundo durante o *boom* desenvolvimentista brasileiro, a partir dos anos 1960, momento marcado pelos grandes projetos na Amazônia. Esse contingente, somado à população vinda dos municípios do interior do estado, ocupou as ilhas e a periferia da cidade, áreas localizadas às margens dos rios e ao longo de estradas e vicinais. Ainda no século XX, durante a ditadura militar, por ordem do interventor Magalhães Barata, foi instalado um presídio na ilha de Cotijuba para onde foram levados presos políticos. A ocupação das ilhas e

⁴ Belém foi a primeira capital da Amazônia no período colonial decorrência de sua localização no delta do rio Amazonas. Cerca de 69% da área total do município é formada por 39 ilhas, onde moram aproximadamente 14 mil habitantes, do total de 1.485.732 população de Belém estimada em 2018 (BRASIL-IBGE, 2018).

⁵ Leprosário, estabelecimento para controle sanitário, onde são postas de quarentena as pessoas que podem ser portadoras de moléstias contagiosas.

⁶ Membros da classe média descontentes com a administração imperial, negros escravos, indígenas e mestiços.

da periferia de Belém é resultado das diásporas, dos fluxos migratórios, dos deslocamentos sócio-culturais e da violência naturalizada com base na lógica colonial de civilização e republicana de modernização.

As dezenas de comunidades ribeirinhas que hoje habitam as margens do rio Guamá⁷ e da Baía do Guajará mantêm em comum o modo de vida das populações tradicionais da Amazônia. São famílias que estão nesse território há várias gerações, em residências construídas sobre palafitas em áreas alagadas de várzea e estão distribuídas em comunidades situadas em braços de igarapés com foz no rio e na baía citados acima. Essa população vive, sobretudo, do extrativismo vegetal, da pesca artesanal hoje bem escassa, dos programas sociais de distribuição de renda do Governo Federal e dos serviços prestados aos turistas. De acordo com o atlas de vulnerabilidade social do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os bairros próximos aos rios e à área insular de Belém concentram os maiores índices de exclusão e vulnerabilidade social (BRASIL-IPEA, 2018)⁸.

No bairro da Condor, um bairro da periferia de Belém com profundos problemas sociais, está localizada a escola pública estadual investigada. Em 2017, constavam nos registros da secretaria de Educação do Pará, 362 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental. A escola funcionava em dois turnos, manhã e tarde, em que 109 matrículas eram de alunos do sexto ano, sendo três turmas no turno da manhã e duas turmas no turno da tarde.

Na turma 602 constavam 25 matrículas, entretanto, a frequência era sazonal, em época de avaliação essa frequência aumentava. No período normal de aulas, a frequência dos alunos caía em cerca de 30% e após o intervalo da merenda ocorria o esvaziamento das turmas nas últimas aulas. Os ribeirinhos estavam entre os poucos alunos que permaneciam em sala, pois os barcos orientavam-se pelos horários da escola para realizar o traslado dos estudantes⁹.

A escola situada a poucos metros de um porto fluvial, o que explicava o grande número de matrículas de ribeirinhos, mantinha-se sob uma infraestrutura precária, paredes sujas e com infiltrações, cadeiras e mesas quebradas, banheiros em péssimo estado de conservação, não existia área de lazer, e os espaços pedagógicos se resumiam às salas de aula escuras e pouco arejadas. Nos dias em que faltava merenda, os estudantes eram liberados no intervalo das aulas, comprometendo os últimos horários e todo o planejamento pedagógico dos professores.

⁷ Extenso e importante rio da capital paraense, no qual se capta a água consumida em toda Região Metropolitana de Belém, fato que levou o governo local a estabelecer unidades de conservação ambiental em torno da usina de tratamento de água do complexo Bolonha.

⁸ O índice de vulnerabilidade social (IVS) é medido com base no cruzamento de três subíndices: i) Infraestrutura Urbana; ii) Capital Humano; e iii) Renda e Trabalho. Representando três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas. Cf. Atlas de Vulnerabilidade Social, IPEA. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/>. Acesso em: Set. 2018.

⁹ Os estudantes ribeirinhos que participaram dessa atividade chegavam à escola nas embarcações contratadas pela Secretaria de Educação, por meio de recursos vindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE) destinados ao transporte escolar.

A proposta didática realizada nas aulas de língua portuguesa ocorreu durante o mês maio de 2017, teve o consentimento da professora, e contou com a participação de treze alunos.

Quatro etapas compuseram a sequência didática, a saber: (1) introdução do tema; (2) narrativa oral dos alunos contando o trajeto de casa para a escola; (3) produção escrita de narrativas verbo-visuais; (4) partilha e discussão. Na abertura da primeira etapa, com o objetivo de introduzir o tema, a pesquisadora relatou o próprio percurso feito entre sua casa e a escola. Para a melhor compreensão dos alunos, desenhou na lousa o trajeto, reunindo à narrativa oral elementos discursivos da realidade: (a) os lugares (supermercados, farmácias, nome de ruas, nome de praças etc.), o meio de transporte usado para o seu deslocamento e o tempo transcorrido entre os dois lugares; (b) o trajeto, um acontecimento da vida real ocorrido no percurso entre a residência e a escola, demonstrou as dificuldades em chegar à escola por falta de familiaridade com o lugar; e (c) a seleção de estratégias de leituras usadas para localizar-se no espaço desconhecido: leitura de placas dos nomes de ruas, interação com outras pessoas para obtenção de informações, identificação de pontos de referência no trajeto etc.

Na segunda etapa, com o objetivo de recuperar a narrativa oral dos estudantes, a pesquisadora pediu a eles que contassem seu trajeto até a escola, momento de muita participação dos alunos. Na terceira etapa, visando a produção escrita dos alunos relatando o percurso já narrado oralmente, a pesquisadora distribuiu uma folha em branco e os orientou a desenhar o trajeto percorrido entre a casa e a escola. Na última etapa, as produções textuais verbo-visuais foram socializadas em sala de aula.

Os treze alunos produziram 14 textos verbo-visuais, dentre os quais oito têm autoria de jovens ribeirinhos. Dadas a criatividade e a singularidade das narrativas argumentativas, selecionamos seis para análise: três textos verbo-visuais foram produzidos por dois jovens da comunidade ribeirinha de Nossa Senhora do Livramento, identificados como R. (Fig. 1a, 1b) e G. (Fig. 2); e os outros três foram produzidos por A. (Fig. 3), GL. (Fig. 4) e J. (Fig. 5)¹⁰, alunos residentes na Condor, bairro onde foi realizada a pesquisa de campo.

A comunidade ribeirinha de Nossa Senhora do Livramento, local de residência dos estudantes identificados pelas iniciais R. e G., está situada na zona continental rural-ribeirinha de Belém, área destinada a uma unidade de preservação ambiental desde 1940. É uma comunidade relativamente isolada e vizinha da usina de abastecimento de água da Região Metropolitana de Belém, o complexo Bolonha. Essa comunidade mantém-se exclusivamente do extrativismo de frutos e sementes (sobretudo do açaí e do cacau) e da pesca (de peixes e mariscos). São poucos seus recursos com que vivem, não há nenhuma infraestrutura de saneamento, e há ausência de energia elétrica e fornecimento de água tratada. Na época da pesquisa, a presença do Estado na comunidade resumia-se a uma escola de madeira sobre palafitas com vagas nos anos

¹⁰ Conforme orientação do Comitê de ética da USP, neste artigo os autores serão identificados pela letra inicial de seu nome, subtraindo-se a identificação das Escolas e dos professores participantes da pesquisa.

iniciais do Ensino Fundamental, à manutenção da Unidade de Conservação Nossa Senhora dos Navegantes e aos programas sociais de distribuição de renda do Governo Federal.

Na outra margem, na zona urbana, o bairro da Condor, onde residem A., GL. e J., foi espaço da boemia nos anos 40 do século passado. A praça Princesa Isabel, ao lado do Palácio dos Bares, onde esteve o terminal aeroviário Condor, em atividade entre os anos 20 e 40, deu nome ao bairro, hoje abriga o porto fluvial, local de embarque e desembarque dos estudantes ribeirinhos e dos moradores das ilhas próximas à Belém. A Condor é um bairro com cerca de 45 mil habitantes, e padece com as mazelas causadas pela precária infraestrutura urbana e pelo alto-índice de violência que cresce vertiginosamente, em consequência do aumento do narcotráfico e da atuação da milícia no local.

O continente urbanizado e as ilhas de Belém são espaços onde os domínios da diferença são vivenciados intersubjetivamente e coletivamente. As escolas públicas de Belém ainda se mantêm como principal agência de letramento das comunidades que habitam as periferias desta cidade. A sala de aula de português, constituída de sujeitos oriundos de diferentes culturas (da cultura oral-ribeirinha e da cultura urbana), foi o espaço onde os valores culturais negociados são materializados em narrativas argumentativas que tematizam os percurso de ir e vir para a escola. De acordo com Plantin (2008), a orientação dialógica de todo discurso, tese bakhtiniana,

é uma das aquisições em que baseiam a análise do discurso, em geral, e a do discurso argumentativo, em particular: “todo discurso é dirigido para uma resposta, e não pode escapar da influência profunda do discurso-réplica previsto” (*op.cit.*, p. 103). Todo discurso seria não somente dialogal, mas polêmico. (PLANTIN, 2008, p. 19)

As narrativas dos deslocamentos diários dos estudantes coincidem com o processo de formação da cidade, mas, sobretudo, evidenciam o lugar único desses sujeitos sociais que enunciam a vida acontecendo na periferia de uma capital da região amazônica no contexto de uma comunicação socio-ideológica. Trata-se da arquitetônica do mundo real com base nos valores experimentados pelo sujeito que narra argumentando, afim de fazer do outro um co-participante do projeto de dizer.

2 Por uma arquitetônica do mundo real

A análise dos seis enunciados verbo-visuais constitutivos dos gêneros escolares produzidos pelos estudantes, assim identificados com base na abordagem histórico-discursiva no contexto semiótico russo-soviético de Bakhtin e do Círculo, tem em vista investigar o discurso como objeto semiótico fundado na intrínseca relação entre linguagem e atividade social, originando uma concepção sociológica da linguagem com ênfase no trabalho realizado por sujeitos históricos em interação situada na esfera escolar.

A análise das materialidades sustenta-se na articulação de três conceitos presentes na produção intelectual de Bakhtin e do Círculo: o signo ideológico; o enunciado concreto e a dupla orientação do gênero na realidade.

Ao tratar da realidade material do signo ideológico no âmbito da vida social, Volóchinov indica que as bases da ciência marxista da criação ideológica estão intimamente relacionadas aos problemas da filosofia da linguagem. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, obra publicada na Rússia, em 1929, o pensador russo enfatiza a natureza ambivalente e material de todo produto ideológico – um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo –, a qual reflete e refrata a realidade em sua volta ou fora de seus limites, e permite distinguir o signo de um corpo físico que equivale a si próprio, não se podendo, neste último caso, falar de ideologia.

Sendo os signos objetos únicos e materiais, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou do consumo pode se tornar um signo ideológico ao adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular. Assim,

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação social (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo que é ideológico possui significação signica (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Volóchinov defende que cada campo da criação ideológica (arte, religião, ciências) possui um modo peculiar de se orientar na realidade, a partir da especificidade de sua função na unidade da vida social. De acordo com o pensador russo, a realidade do signo é bastante objetiva, pois é um fenômeno do mundo externo, ele mesmo e os efeitos por ele produzidos, ocorrendo na experiência externa.

O conceito de língua/cultura é recuperado por Bakhtin para tratar da convivência entre três línguas: o latim clássico, o latim medieval e as línguas nacionais. Em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, obra de 1940, mas publicada somente nos anos 60, na Rússia, o período histórico designado como de transição entre a Idade Média e o Renascimento caracteriza-se por uma consciência do tempo que resultou das fronteiras de época e de concepções de mundo que cada língua carregava consigo.

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema de apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta de classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarnizada. Nessas condições excepcionais, torna-se impossível qualquer *dogmatismo linguístico e verbal*, qualquer *ingenuidade verbal*. (BAKHTIN, 1996, p. 415)

Dada a importância da cultura à construção de uma poética e uma estilística sociológicas, o pensamento concreto é capaz de tocar a dialogicidade interna do discurso romanesco, revelando o contexto social concreto que determinou toda a estrutura estilística, a forma e o conteúdo da obra.

O enunciado concreto assume as dimensões do ato social, pois ele é o conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, ou seja, uma parte da realidade social. Em *O método Formal nos Estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (1928), Medviédev trava um diálogo polêmico com o formalismo russo, e propõem uma poética sociológica para os estudos literários fundamentada no materialismo dialético, na especificação, na criação ideológica e na sua compreensão do processo da comunicação social e no caráter material da obra.

Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação. Sua realidade peculiar enquanto evento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenômeno histórico (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183).

No contexto da produção material do ato de comunicação, a avaliação social

faz a mediação entre a língua, como um sistema abstrato de possibilidades, e sua realidade concreta. A avaliação social determina o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido (MEDVIÉDEV, 2012, p. 189).

O gênero como realidade material concebido no interior das esferas ideológicas é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado, e orienta-se para a realidade de forma dupla:

Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

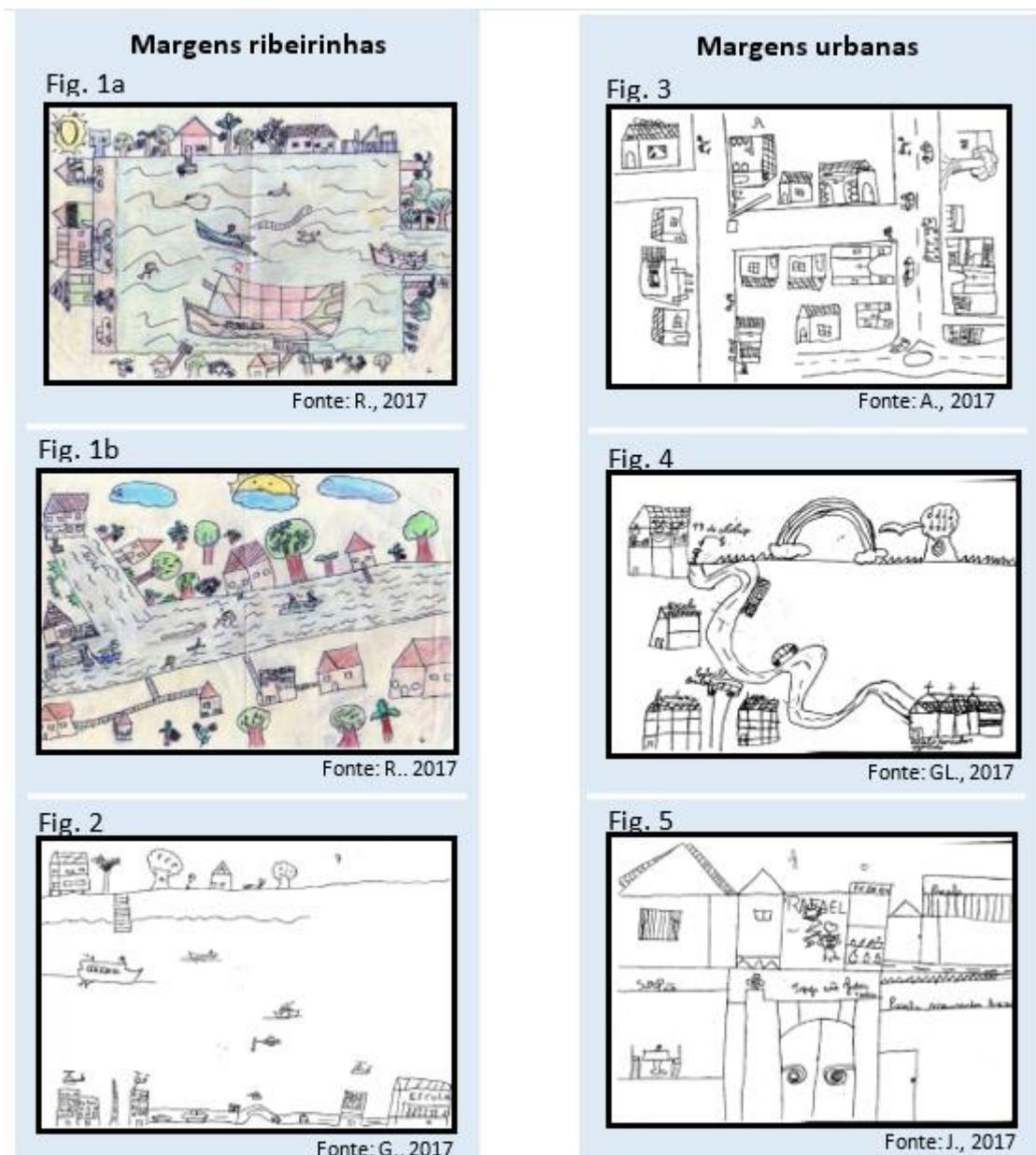
A forma dada ao gênero orienta-se para a vida a partir da avaliação social de quem enuncia, com base em suas experiências concretas, as quais somam sentido às interações realizadas nas diversas esferas da vida social. Assim, a produção de sentidos com a escrita, em eventos de letramento escolar¹¹, precisa ser analisada tendo vista a avaliação social dos estudantes, a qual está pautada em suas práticas sociais de letramento que dialogam com as bases da tradição oral, esta constitutiva da cultura ribeirinha da Amazônia.

¹¹ Com base na distinção realizada por Healt (1982), Brian Street (2014) conceitua eventos e práticas de letramentos. Enquanto aqueles dizem respeito às atividades particulares em que a escrita está presente, estas são formas culturais de conceber a escrita, um fenômeno cultural construído historicamente. Uma engloba a outra em uma relação de combinação e continuidade.

3 Narrativas verbo-visuais

Com base nesse contexto teórico, observamos a maneira com que as narrativas verbo-visuais, produzidas pelos cinco alunos já apresentados anteriormente, deslocam a vida para o interior da criação textual verbo-visual, produzindo efeitos de sentidos que dialogam com diferentes instâncias discursivas: a vida cotidiana de cada um, seus olhares para o entorno da escola, o percurso de vinda para a escola e a escola como instância formal de letramento.

As seis materialidades dispostas lado a lado permitem observar diferenças nas formas dadas pelos estudantes a partir da seleção do material semiótico verbo-visual (cores, formas, traços e palavras) das seis narrativas revelando diferentes projetos de dizer: da travessia em barcos pelos rios, do trânsito em ruas ou vielas ou, ainda, da aparente imobilidade diante da escola.



Nas margens ribeirinhas, as formas dadas ao material na produção do discurso revelam a vida que se reproduz ajustando-se aos modos de organização social na Amazônia paraense contemporânea. A comunidade Nossa Senhora do Livramento, situada no meio da floresta, de onde só se sai e chega por rios e igarapés, entre margens estreitas e extensas, em barcos que se ajustam em tamanhos e tipos às dimensões das margens e aos cursos das águas.

Belém, vista das margens ribeirinhas, é uma cidade composta de ruas e rios como vias de trânsito. A arquitetura das casas de madeira sobre palafitas, as pontes que ligam as casas e as margens dos rios, destoam das casas, edifícios, antenas de transmissão, automóveis transitando nas ruas, e helicópteros dividindo espaço com os pássaros que parecem resistir ou ajustar-se às demandas da vida urbana na Amazônia contemporânea.

Nas margens citadinas predomina um tipo de urbanização oriunda da ocupação desordenada do bairro, resultado das diásporas responsáveis pelo tipo de ordenamento daqueles espaços. No texto produzido por GL. (Fig. 4), é possível visualizar a rua recriando o fluxo irregular do rio, ela serpentina entre a residência do estudante e a escola. Os espaços que deram origem a bairros como a Condor, eram originalmente alagados e entrecortados por igarapés. Hoje, após o aterramento de vários igarapés, permanecem as formas da várzea amazônica. A forma dada às ruas e às vielas, também revelam a ausência de planejamento e infraestrutura urbana.

Nesta margem, tal qual enunciadas por A. e J. (Fig. 3 e 5), a cidade de asfalto e terra batida, com postes e fios emaranhados, impõe modos de vida que em nada assemelham-se à vida que se leva na margem ribeirinha.

Projetos de dizer constituem as materialidades, que tiveram a pesquisadora como interlocutor. O ato de resposta dos estudantes às práticas de letramento, também é parte de uma atividade social cotidiana. A linguagem verbal identifica lugares, personagens e meios de transporte, revelando estratégias para manutenção dos objetivos negociados durante a comunicação social previamente descrita.

Com base nos processos sócio-históricos de produção de sentido com a escrita, a palavra como signo ideológico, está nos rios para identificar a embarcação, a igreja e o lugar designado à unidade de preservação. Na cidade, a escrita identifica a escola, uma sorveteria, um relógio, a padaria, um restaurante (sopão), o ponto de ônibus, o nome da rua, a casa do autor(a) e a casa de alguém (Rafael). Fica evidente a presença da escrita na margem urbana em oposição a sua escassez na outra margem, porém sua função referencial responde às demandas do interlocutor e do contexto de comunicação. Exceto quando a escrita emerge da voz de um personagem (Fig. 2), em uma forma própria do oral, a interjeição “ei!”.

As formas dadas aos enunciados no uso dos recursos visuais revelam aptidões dos estudantes com a modalidade visual de linguagem, muito presente em sociedades contemporâneas.

O verbal e o visual articulam-se em torno de um projeto discursivo orientado para uma esfera ideológica, a escolar. Os estudantes produziram enunciados concretos, os quais foram materializados na

forma de uma sintaxe verbo-visual, com base no contexto social em sua volta, na avaliação sobre seu interlocutor e sobre a situação de comunicação.

A princípio é possível identificar duas realidades, dois modos de vida: a cidade e o campo; e o rio ao centro. Ao penetrar no enunciado concreto, percebemos como a disposição dos recursos verbo-visuais, com um rio ao centro – povoado de embarcações e espécies marítimas –, têm papel articulador nas narrativas de R. e G.

Dessa forma, a sintaxe verbo-visual que enuncia o percurso casa-escola-casa de R e G organiza-se em torno de duas realidades distintas que tem como elo o rio por onde trafegam as embarcações que levam e trazem os alunos ribeirinhos das comunidades para a escola. Ali, o rio assume o papel de elemento coesivo, recurso estilístico utilizado pelos estudantes para conectar duas realidades para eles distintas, deslocando para uma lógica comparativa o que de início parecia estar em oposição. Assim, os alunos recriam as duas margens de maneira a garantir o engajamento de seu principal interlocutor (a pesquisadora), a qual reside na zona urbana mas precisa deslocar-se ao meio do rio para localizar-se no entrelugar das duas realidades que constituem Belém, e também constituem as identidades culturais destes estudantes.

Há peculiaridades na maneira como R. e G. comparam as idiossincrasias das duas margens. No que diz respeito aos recursos verbo-visuais, o projeto discursivo policromático da aluna R. (Fig. 1a e 1b) constitui-se como unidade significativa. Em uma margem, para a menina de 12 anos, a vida acontece na cidade de uma única rua – o caminho entre o porto de desembarque e a escola –, e nas outras três margens, a vida na floresta – predominando cenicamente as palmeiras (de açai, pupunha, bacaba, tucumã e buriti), as árvores frutíferas (cupuaçu, taperebá, bacurí etc.), as plantas (ervas medicinais para os povos da floresta), as flores etc. A aluna revela à sua interlocutora a vasta floresta e sua biodiversidade.

As narrativas têm sinestésias. Nas figuras 1a, 1b e 2, os rios estão habitados pela cobra, crustáceos, mariscos, peixes de diferentes tamanhos e formas. Os barcos (de pequeno, médio e de grande portes) trafegam entre traços que reproduzem o regime de marés a que estão submetidos os povos da floresta. Nas margens urbanas, as expressões sinestésicas ganham espaço nas narrativas dos alunos de forma diferenciada, os helicópteros e os pássaros movimentam o céu, o relógio que marca 7h15, o tempo da vida acontecendo na cidade, os automóveis que trafegam de um ponto a outro em quatro das seis narrativas analisadas.

A linguagem verbal presente nos seis enunciados verbo-visuais compõe um todo indissolúvel, referenciando lugares (a escola Monsenhor Azevedo, a sorveteria, um barco específico), mas, sobretudo, revelando vivências sociais com a escrita em diferentes agências de letramento existentes no rio e na rua.

A trama verbo-visual articulada nos projetos discursivos dos estudantes materializa uma floresta que abraça a cidade. Ali convivem as poucas comunidades ribeirinhas que ainda resistem em meio da floresta e a população que se avoluma em casas germinadas, em ruas estreitas.

Diferentemente das narrativas dos ribeirinhos, que caracterizam por relacionar duas realidades. As formas dadas pelos estudantes às narrativas de deslocamento no contexto da cidade, parecem não dialogar entre si. No entanto, considerando que se trata de um gênero escolar produzido para um interlocutor que tem familiaridade com as formas e modos de organização do espaço urbano, as peculiaridades de cada narrativa acomodam maneiras de engajamento dos estudantes no processo interacional: as minúcias de A. ao recriar seu trajeto (Fig. 3); a recriação do arco-íris ao fundo, em imagem tipicamente infantil produzida por GL. (Fig. 4); a reprodução de faixadas de prédios, imagem que constitui o lugar escolhido por J. para enunciar seu trajeto casa-escola-casa (Fig. 5); são características que enunciam diferentes estratégias de comunicação com base nas formas de engajamento em um processo de interação social.

Considerações finais

A análise dos seis textos verbo-visuais remete a um recorte da vida no entre-lugar da casa-escola-casa de estudantes que moram em uma comunidade rural-ribeirinha e em um bairro de cidade, ambos comportando a periferia de Belém.

A atividade responsiva dos alunos materializa lugares de fala em projetos de dizer que enunciam diferentes perspectivas da vida em Belém, caracterizando a existência de duas margens, uma com ruas, carros, motos, helicópteros, edifícios, antena de transmissão, semáforo, um relógio que marca o horário de chegada na escola (seu destino diário), e a outra margem onde a vida acontece dominada pelos recursos da floresta, da biodiversidade amazônica. Para a população ribeirinha, os elementos que compõem os diferentes espaços sociais de Belém, constituem a vida de quem se reproduz socialmente a partir do entre-lugar.

A dupla orientação dos gêneros para a realidade, que nesses projetos discursivos articulam elementos verbais e visuais de maneira a criar elos entre a realidade dos estudantes e o evento de enunciação, produz os enunciados concretos, parte da atividade responsiva dos jovens ribeirinhos que para realizar um recorte da realidade – tematizando-a – precisaram avaliar a situação social de comunicação e seu interlocutor.

A autoria e o estilo emergem nos enunciados materializando as identidades culturais dos estudantes que se constituem na percepção sobre a realidade em sua volta. Dessa maneira, os estudantes partem de uma avaliação social para imprimir recortes à realidade concreta.

Diante da carga de espontaneidade expressa nos textos verbo-visuais, a linguagem ali empregada teve a capacidade de revelar os processos de cultura e, ao mesmo tempo, de denunciar as relações conflituosas entre a cultura popular e a cultura da escola. Dois sistemas ideológicos em disputa, para o qual o rio Guamá, enquanto elemento de ligação, é parte material da tensão entre duas realidades. Percebe-se uma preocupação especial quanto ao engajamento do interlocutor, pois as estratégias discursivas distintas entre si têm em comum o ato responsivo dos estudantes frente à situação de comunicação criada pela sequência didática.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. 3ª ed. São Paulo: HICITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

BRASIL. **IBGE**. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama>. Acesso em: Abr. 2019.

BRASIL. **IPEA**. Atlas de Vulnerabilidade Social. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/>. Acesso em: Set. 2018.

GERALDI, João Wanderley. Culturas Orais em sociedades letradas. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000, p. 100-108.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PLANTIN, Christian. A argumentação biface. In: LARA, Glauca Porença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (orgs). **Análises do discurso hoje**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Estudo da argumentação: análise da construção de uma referência no texto pelo viés semântico e discursivo

Daniela Zimmermann MACHADO (UNESPAR – Paranaguá/ Université d'Orléans)
daniela.machado@unespar.edu.br

Resumo: Neste estudo, investigamos a argumentação textual a partir da análise dos processos de referenciação, tendo como corpus de análise dois romances policiais. Entendemos a construção textual da referência como uma construção dinâmica e negociada de referentes que ocorre nos textos e que está ligada à argumentatividade. Para a realização da pesquisa, propomos alguns questionamentos: de que modo os elementos de referenciação revelam a argumentação dos textos? Como o discurso e a semântica podem contribuir para a análise da construção da referência? Analisamos a presença de anáforas (co-referenciais e não-correferenciais), observando como esses elementos promovem a progressão temática e a construção da argumentação, por parte dos leitores. A hipótese da pesquisa, já confirmada, é a de que os elementos de referenciação revelam indícios de argumentatividade, sejam pelas escolhas lexicais, seja pela forma como os elementos são introduzidos e retomados ao longo do texto. Para discutirmos sobre as questões textuais e discursivas, baseamo-nos em Koch (1996); sobre o estudo da referenciação textual, em Cavalcante (2011) e sobre a semântica do ponto de vista, Raccach (2011). Os resultados revelam que a os processos de referenciação no texto promove a construção do sentido e auxiliam na interpretação do encaminhamento argumentativo sugerido pelo autor do texto.

Palavras-chave: Argumentação; Texto; Discurso; Referenciação; Anáfora.

Study of argumentation: analysis of the construction of a reference in the text through semantic and discursive point of view

Daniela Zimmermann MACHADO (UNESPAR – Paranaguá/ Université d'Orléans)
daniela.machado@unespar.edu.br

Abstract: In this study, we investigate the textual argumentation from the analysis of referentiation processes, having as analysis object two police novels. We understand the textual referentiation as a dynamic and negotiated construction of references that occurs in texts and connects with the argumentativeness. To carry out the research, we propose some questions: how do the elements of referentiation reveal the text argumentation? How can discourse and semantics can contribute to the analysis of reference construction? We analyze the presence of anaphora (co-referential and non-co-referential), observing how these elements promote the thematic progression and the argumentative construction, by the readers. The hypothesis of the research, already confirmed, is that the elements of referentiation reveal evidence of argumentativeness, either by the lexical choices or by how the elements are introduced and taken up throughout the text. To discuss textual and discursive issues, we base ourselves on Koch (2005); on the study of textual reference, in Cavalcante (2011) and on the semantics of the point of view, Raccach (2008). The results show that the process of referentiation in the text promotes the construction of the meaning and helps in the interpretation of the argumentative referral suggested by the author of the text.

Keywords: Argumentation; Text; Discourse; Referentiation; Anaphore.

Introdução

O presente estudo, gestado a partir da pesquisa de pós-doutorado¹, tem por objetivo geral explicar a relação existente entre o estudo da construção de uma referência no texto (também conhecido como o estudo da referenciação textual) e a argumentação. Assumimos que todo texto é demarcado por uma linha argumentativa (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005). De acordo com Fiorin (2015, p. 29), “todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso”.

Considerando esse posicionamento, afirmamos que a argumentatividade pode ser evidenciada por diferentes e inúmeros aspectos textuais e discursivos (e também por aspectos semânticos e cognitivos), dentre esses aspectos, optamos por discutir a referenciação textual, por entendermos que é um dos fenômenos mais interessantes para observarmos a explicitação de um ponto de vista. Além do mais, a construção de uma referência tem caráter intuitivo e intrínseco (o que pode ser evidenciado pelos aspectos semânticos e cognitivos que a definem). A referenciação textual diz respeito a toda forma de retomada (co-referencial e não- correferencial) presente na textualidade.

O trabalho de pós-doutorado, já brevemente apresentado em nota de rodapé, concentrou-se na discussão da construção de uma referência, especialmente a partir de modelos semânticos (semântica lexical, semântica cognitiva e semântica dos pontos de vista). Na pesquisa, selecionamos romances policiais (em língua francesa e em língua portuguesa) e trabalhamos com a parte inicial, parte introdutória desses textos. Mesmo partindo da análise de fragmentos iniciais introdutórios, foi considerado, para as análises, o sentido geral do romance. Neste artigo, o enfoque é um pouco diferente, procuramos analisar a referenciação textual a partir de aspectos semânticos e também discursivos. Certamente, as discussões semânticas realizadas na pesquisa de pós-doutorado têm espaço significativo neste trabalho, mas pretendemos, neste momento, discutir também sobre as questões discursivas, sobre o quanto o discurso é importante para a interpretação de um texto e para a construção de uma referência. Para este trabalho, selecionamos dois romances policiais da autora Patrícia Melo, *O Matador* e *Mundo Perdido*. Por questões metodológicas, aqui, também analisamos a parte inicial desses dois romances.

Organizamos o presente artigo da seguinte maneira: primeiramente, discutimos sobre a noção de argumentatividade, procurando explicar o que entendemos por argumentação e como este fenômeno é importante no estudo do texto, mesmo no estudo do texto literário; em um segundo momento, apresentamos o estudo da referenciação, discutindo acerca das questões discursivas e semânticas. Na seção subsequente, apresentamos os textos selecionados, juntamente com uma proposta de análise. Esta pesquisa

¹ Pesquisa intitulada *La construction textuelle dans les théories sémiotiques contemporaines* (em português: *A Referenciação textual nas teorias semânticas contemporâneas*), realizada na Universidade de Orléans, França, entre setembro de 2017 e dezembro de 2018.

é baseada fundamentalmente em Koch (1996), no tratamento de questões textuais e discursivas; em Cavalcante (2011), no estudo da referenciação textual e em Raccach (2011/2014), no que concerne à semântica dos pontos de vista (doravante SPV). A questão da argumentação é perpassada por todos esses autores, mas incluímos também algumas considerações de Fiorin (2015).

Assumimos que a construção de uma referência assegura a argumentatividade do texto. Dito de outra forma: a construção de uma referência é um dos fenômenos responsáveis pela argumentação do texto. Isso se dá, especialmente, pelas escolhas lexicais, escolhas do que narrar, escolha de que elementos são selecionados (mesmo intuitivamente) no momento da produção de um texto.

As análises mostram que há uma relação muito próxima entre a referenciação e a argumentação. O discurso, o texto e a semântica são caminhos para explicar o estudo da referenciação, e esses temas são relevantes para as reflexões sobre a argumentação.

1 O estudo da argumentação no texto

Na seção precedente, apresentamos como objeto de estudo e análise dois romances policiais da autora Patrícia Melo. A pergunta que formulamos nesta seção é: como analisar a argumentação de/em um texto literário? Antes de respondermos esse questionamento, apontamos uma discussão mais geral acerca da argumentação no texto.

Koch (1996) afirma que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor” (p. 19). A autora ainda afirma que:

(...) partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão mas principalmente de coerência textual. (KOCH, 1996, p. 23)

Na passagem, destacamos quando a autora afirma que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, entendemos que essa afirmação implica que a argumentação representa um dos fatores responsáveis pela constituição/organização de um texto, e até mesmo pela construção dos sentidos de um texto. Compreender aspectos da argumentação significa compreender o próprio funcionamento do texto. A referenciação textual é um dos elementos de coesão, também faz parte desse processo de estruturação textual. Há muitos pontos de encontro para se pensar na relação entre argumentação e referenciação.

Considerando que a argumentatividade é inerente à linguagem, a proposta de se trabalhar com esse fenômeno torna-se cada vez mais necessária e relevante, uma vez que este trabalho busca observar, no

interior dos discursos, as pistas (deixadas pelo autor do texto) responsáveis pela construção do sentido e dos posicionamentos do autor de um texto. Para esclarecermos mais alguns pontos cruciais sobre a argumentação no texto, partimos para a discussão de Fiorin (2015):

Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem (FIORIN, 2015, p. 09).

Com base na passagem, reforçamos a ideia de que todo texto é intrinsecamente argumentativo. Há os textos em que a argumentação se dá de forma explícita, em gêneros em que o posicionamento do autor deve estar em evidência (e, por consequência, a sequência textual argumentativa caracteriza esse tipo de texto) e há textos em que esse posicionamento não aparece explicitado e a argumentação explícita não é marca do gênero em questão, vê-se o exemplo do próprio romance, dos textos descritivos ou narrativos, em que o domínio não é a sequência argumentativa. É exatamente neste segundo caso, em que a argumentação não é esperada nem explicitada que nos debruçamos nesta pesquisa. Independentemente do tipo de discurso, há uma linha argumentativa que perpassa todo dizer, por mais que pretendamos ser neutros, os discursos sempre são argumentativos, porque são dialógicos. Interessa-nos analisar a linha argumentativa que define todo dizer, todo tipo de dizer.

E neste momento, retomamos a questão posta no início da seção: como analisar a argumentação de/em um texto literário? Primeiramente, é importante deixar claro que analisar um romance policial nos coloca diante de um texto predominante narrativo. Podemos pensar na argumentação explicitada em alguns trechos, evidenciada, por exemplo, no posicionamento de algum personagem. Entretanto, quando pensamos que todo discurso é argumentativo, não é sobre o ponto de vista do personagem que estamos fazendo referência. Estamos fazendo referência, por exemplo, a alguma descrição que aparece no texto ou a própria narrativa desencadeada, uma vez que, quando se narra, escolhas sobre o que narrar e como narrar acontecem intrinsecamente. É nesse ponto que chamamos atenção para a referenciação textual, quando, por exemplo, em uma relação parte-todo, o autor opta por narrar determinada situação e não outra, quando o autor aspectualiza partes de um todo. Toda escolha do autor do texto pode representar uma marca de argumentação. Como já dissemos, os processos de referenciação é um dos elementos que podem ser observados no estudo da argumentatividade, obviamente não é só este o papel da referenciação, ela pode garantir a coesão, a coerência, dentre outras funções importantes na textualidade. Com o intuito de esclarecer o pensamento acerca das escolhas que o autor do texto faz, mencionamos Perelman e Tyteca (2005):

(...) a própria escolha das premissas e sua formulação, com os arranjos que comportam, raramente estão isentas de valor argumentativo: trata-se de uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para a utilização persuasiva. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73)

Temos na passagem, duas questões que merecem atenção e que reforçam as considerações já apresentadas: a primeira delas é o valor argumentativo que é evidente nas premissas, ou seja, parte-se de um entendimento de que, no discurso, a argumentação está sempre presente. O segundo aspecto que chamamos atenção é que, na argumentação, mais do que introduzir elementos, o indivíduo manifesta uma relação argumentativa, afinal toda apresentação de elementos novos está, na verdade, dialogando com dizeres anteriores.

Um outro aspecto central para pensarmos na argumentação no/do texto é a questão da inferência. Fiorin (2015) afirma que “o texto diz mais que aquilo que está enunciado: ele apresenta pressuposições, subentendidos, consequências não ditas, etc”. (p. 31) O autor ainda afirma que as inferências fazem parte do processo argumentativo, são elas as responsáveis pela progressão do discurso. Isso posto, temos mais um ponto de encontro com o estudo da referenciação, elementos que são responsáveis pelas associações postas no discurso e que também são responsáveis pela progressão do discurso, uma vez que elas garantem a progressão temática do texto. Em resumo: as marcas de referenciação estabelecem um ponto de encontro com a construção argumentativa de um texto e este ponto de encontro pode ser definido a partir da escolha lexical que tanto diz respeito à referenciação quanto à argumentação.

Sobre a definição do termo inferência, Koch (2008) levanta uma questão crucial:

Questão importante na conceituação das inferências é a das representações mentais. Tal questão diz respeito às relações entre inferências e estas representações, ou seja, as estruturas cognitivas ativadas pelo texto em processamento, bem como os tipos de relação existentes entre as inferências que são produzidas e a representação mental construída pelo interlocutor durante a compreensão. Tal representação pode ser vista como um conjunto de traços consistentes de modelos mentais a um nível superestrutural. Visto que a informação dos vários níveis é apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas. (KOCH, 2008, p. 136)

A representação mental é algo muito interessante e que destacamos nesta pesquisa. Consideramos que a representação mental deve ser observada no trabalho com o texto, com o discurso, com a argumentação e com a referenciação textual. A representação mental é individual, por mais que o texto apresente um suporte e dê uma orientação/ um direcionamento ao leitor para a construção dos sentidos, a representação mental é exclusiva de cada um. Nesse jogo mental, questões cognitivas e semânticas ganham um espaço importante de discussão. No tocante ao estudo da referenciação textual, termo que, em francês, optamos por alterar para “la construction d’une référence”, “a construção de uma referência” (em português), exprime exatamente a questão da representação mental. Embora de forma geral se use a

expressão “construção da referência”, preferimos mencionar “construção de uma referência”, pois, no primeiro caso, com o definido, estaria pressuposto que há uma única forma de representação mental possível para uma relação anafórica, por exemplo. Quando tratamos *da construção de uma referência*, estamos considerando uma das muitas representações que são possíveis a partir do uso da língua.

Ressaltamos que o que realmente importa é estabelecer a distinção entre o referente e a representação do referente. Poderemos observar, mais adiante, nas análises dos textos e no tratamento da referenciação, que temos dois elementos que caracterizam o processo de referenciação - um que é introduzido, que é a expressão nova, chamada objeto-do-discurso (podendo ser uma anáfora). Tratamo-lo enquanto objeto-do-discurso, pois se trata de expressões que fazem parte do discurso e não do mundo. Quanto à expressão dada a qual se faz referência, chamamos de elemento fonte, bem como propõem Marcuschi & Koch (2002), ou ainda de âncora (Marcuschi, 2005). Essas definições são importantes no momento da análise dos textos.

Na seção seguinte, apresentaremos, em detalhe, o que envolve o estudo da referenciação, ou da construção de uma referência. Certamente, após esta discussão, talvez a articulação entre as noções de referenciação e de argumentação se estabeleça de forma mais clara.

2 A construção de uma referência: aspectos semânticos e aspectos discursivos

Numa tentativa de articular esta seção com a anterior, começamos nossa discussão fazendo menção a Perelman (1970) que afirma que a escolha dos termos, em um texto, raramente vai se apresentar sem uma carga argumentativa. Dito de outra forma: a seleção lexical tem relação com a construção argumentativa do texto, o que já deixamos claro no decorrer deste texto. O estudo da referenciação compreende as questões lexicais, pois diz respeito às relações de co-referência e não co-referência entre elemento fonte (âncora) e anáfora.

Neste trabalho, a referenciação textual, efetuada por meio de formas nominais referenciais, consiste na construção e na reconstrução dos objetos-do-discurso. Para Koch, a discursivização ou textualização do mundo através da linguagem não faz referência a um simples processo de elaboração de informações, mas a um processo de (re) construção do próprio real. Aqui, novamente, podemos estabelecer uma relação com a representação mental realizada pelo leitor.

A fim de esclarecimentos, Koch diz que as anáforas podem ser co-referenciais (as anáforas propriamente, segundo Cavalcante) que fazem referência a algum elemento já mencionado, é o caso, em nosso estudo, das anáforas diretas; e as anáforas não-correferenciais (não estabelecem relação com elementos já mencionados, para Cavalcante, seriam elementos de referência e não anáforas), é o caso, em nosso trabalho, das anáforas indiretas (doravante AIs), que muitas vezes são inferíveis no discurso, a partir dos inúmeros fatores discursivos (contexto de produção).

No estudo da referenciação, é muito importante analisar a construção das anáforas a partir do aspecto discursivo, tendo em vista que muitas das relações se efetivam discursivamente. Ou seja, há construções que apenas o contexto auxilia na interpretação do sentido, é no texto e no discurso que ocorre a negociação para a construção dos sentidos. Entretanto, há processos semânticos que explicam a relação entre elemento fonte e anáfora (ou objeto do discurso), e esses processos não podem ser negligenciados. No trabalho de pós-doutorado, trabalhamos com algumas correntes teóricas que explicavam e fundamentam a relação semântica entre elemento fonte e anáfora.

Mencionamos brevemente as contribuições dos principais pesquisadores utilizados nos nossos trabalhos sobre referenciação.

Na discussão acerca da semântica cognitiva, baseamo-nos em Talmy (2001). O autor traz uma proposta de representação cognitiva da estrutura da linguagem. Talmy (2001) apresenta pelo menos quatro sistemas esquemáticos que caracterizam a representação cognitiva: 1) estrutura configuracional; 2) ponto de perspectiva; 3) distribuição de atenção; 4) força.

Dentre esses quatro sistemas esquemáticos, destacamos o domínio do espaço, que parece explicar um dos tipos de relação associativa, a meronímica. (Ex.: “Paulo podou a árvore, mas os galhos superiores ficaram intactos”). Temos no conjunto unitário (árvore) a disposição de elementos concebidos como discretos (tronco, folhas, galhos). A associação meronímica se explica pela relação todo/parte. Escolhemos, dentre os elementos discretos, um deles para estabelecer a relação com o elemento do conjunto (no caso, a âncora). Poderiam ter sido outros: as folhas, por exemplo.

Em “Paulo foi morto. O assassino não foi encontrado.” “O assassino” preenche um espaço desse sistema configuracional, representando um argumento do verbo (ou seja, o agente); há a distribuição da atenção, que vem a explicar, completar o sentido da sentença, além de trazer elementos que se associam. Há algumas possibilidades diante da sentença “Paulo foi morto”, porém essas possibilidades estão atreladas a “ser morto”. Vemos que há um apelo cognitivo, e não podemos completar a sentença de qualquer forma, com qualquer tipo de complemento e sim com aqueles que satisfazem a cadeia causal. Aqui caberia uma relação com o que a locução “ser morto” pode lexicalizar. Vemos nesses dois breves exemplos que os sistemas esquemáticos que caracterizam a representação cognitiva podem fundamentar relações de associação na língua.

No que diz respeito à semântica lexical, para defender a existência dos primitivos semânticos, Jackendoff (1983, p. 53) traz como argumento central as dêixis pragmáticas que explicam as relações dessas categorias. Vejamos:

[THING] [aquilo]
[PLACE] [aqui]
[DIRECTION] [para lá]
[ACTION] [aquilo]
[EVENT] [aquilo]
[MANNER] [assim]

[AMOUNT] [Como resposta, o autor sugere “x minutos” como uma ideia de quantidade].

No esquema acima, temos uma visão geral das categorias sugeridas por Jackendoff (1983), em que o autor mostra a partir das dêixis pragmáticas possíveis relações existentes (e recorrentes) na língua. Chamamos atenção às categorias [THING] e [EVENT] especialmente, por explicarem, respectivamente as relações meronímicas e actanciais.

No exemplo *Os vizinhos escutaram um barulho na casa da esquina. As janelas estavam arrombadas*, caso de anáfora associativa meronímica, temos uma relação entre “casa” e “as janelas”; tal relação é ontológica, ou seja, constitutiva, inclusive conceitualmente, e pode ser explicada a partir da estrutura semântica de [THING] – em que o termo “casa” seria um [THING] que lexicaliza sua constituência. Temos, no conceito de “casa”, um campo semântico, conceitos que estão disponíveis: porta, janela, telhado, entre outros. Dentre esses, foi selecionado “as janelas”. O segundo exemplo, *Paulo foi morto. O assassino não foi encontrado*, já comentado anteriormente, “o assassino” é lexicalizado pela locução verbal “foi morto”. A relação entre “foi morto” [EVENT] e “o assassino” (participante deste evento) é de [ACTION] e [EVENT].

No exemplo, “o assassino” funciona como AA actancial. Obviamente, no princípio de lexicalização exposto por Jackendoff, não há uma relação direta entre sua teoria e o caso de AA explicitado, mas podemos nos apropriar desse princípio para assumirmos que “ser morto” lexicaliza o agente “o assassino”, pois a locução “ser morto” prevê agentes.

Para apresentar o quadro teórico da semântica dos Pontos de Vista (SPV), é preciso destacar que, segundo Raccah, « une argumentation vise à faire adopter un point de vue tout en supposant admis d’autres points de vue »² (RACCAH, 2014, p. 79). A SPV propõe descrever um sistema unificado, as orientações argumentativas e os pontos de vista. Segundo Raccah (2014), é necessário admitir que as palavras ordinárias impõem restrições sobre os pontos de vista e, de forma mais precisa, sobre a natureza dos pontos de vista que os enunciados podem evocar. Todo ponto de vista se apoia sobre outros pontos de vista e os pontos de vista, atribuídos a algumas palavras, podem ter seu valor alterado com a passagem do tempo.

A SPV pode ser considerada como parte do domínio das semânticas instrucionais que podem ser consideradas como aplicações à semântica, de uma concepção manipulatória da comunicação humana, mas não no sentido negativo do termo. Esse tipo de semântica, considerando a necessidade de justificar o acesso aos observáveis e as atribuições causais que sua descrição postula, leva em conta: a) as experiências destinadas a testar a maneira como as hipóteses teóricas consideram os fatos, mas também b) as experimentações destinadas a testar as hipóteses descritivas prévias à aplicação de modelos, aqueles que permitem construir os fatos por eles-mesmos.

Em nosso estudo, este modelo é relevante na medida em que mostra que há marcas na língua que revelam a argumentatividade.

² Em português: uma argumentação visa obter um ponto de vista, assumindo outros pontos de vista” (RACCAH, 2014, p. 79)

3 Análise de textos

Selecionamos para a análise trechos iniciais de dois romances de Patrícia Melo, já brevemente apresentados: *O matador* (Companhia das Letras, 1995) e *Mundo Perdido* (Companhia das Letras, 2006).

No primeiro deles, a narração se passa através do personagem Máiquel que, em decorrência de uma aposta, se envolve no mundo do crime, transformando-se num matador profissional.

No segundo livro, *Mundo perdido*, Patrícia Melo continua a contar a história de Máiquel, mesmo protagonista de *O matador*. Dessa vez, já se passaram dez anos desde a história anterior e ele se tornou foragido da polícia. Nesta história, resumidamente, o personagem retorna a São Paulo para receber uma herança e toma a decisão de procurar a filha, Samanta. Máiquel procura se distanciar da vida criminosa, mas ele não consegue escapar da violência com a qual conviveu.

Já em um primeiro contato com os dois romances apresentados, podemos perceber o quanto as questões discursivas tornam-se significativas para a análise textual. Temos dois romances que “dialogam entre si”, *Mundo perdido* pode ser considerado a continuação da obra *O matador*. Há dialogismo (explícito) entre essas obras. Além disso, as questões discursivas estão atreladas também ao conhecimento de mundo dos leitores, ao conhecimento acerca das obras (e estilo) da autora, ao conhecimento discursivo do leitor, no sentido de observar os acontecimentos narrados e relacioná-los às situações cotidianas. A capacidade de observar e reconhecer ações como sendo “violentas”, por exemplo, diz respeito às situações discursivas vivenciadas por cada indivíduo, por cada leitor.

Além das questões discursivas, se observarmos semanticamente as relações que se estabelecem entre os léxicos, vemos o quanto o discurso e a semântica podem trazer contribuições significativas para a análise de textos. Passamos à análise dos dois trechos selecionados, identificados como texto 1 e texto 2:

Texto 1:

O matador, Patrícia Melo

Tudo começou quando eu perdi **uma aposta**

Sentei na cadeira, Arlete, a dona do **salão**, colocou uma capa de corte sobre a minha camisa, eu de olho nas propagandas, mulheres bonitas pregadas **na parede**. Um tom discreto, ninguém notaria. Arlete não entendeu nada quando falei que pintaria meu cabelo de castanho-aloirado. Ela riu, achou que era gozação. Era **a aposta**, o São Paulo tinha perdido de dois a zero para o Palmeiras.

Arlete passou uma pasta grudenta no **meu cabelo** e disse que era preciso ficar vinte minutos com aquilo. A touca de plástico piorou tudo. Eu tinha levado uma navalha, a aposta incluía o bigode. Mirei o espelho, sem coragem. Fazia cinco anos que eu usava bigode, desde que tinha visto um filme na televisão com o Charles Bronson. Lembrei que minha vida sem bigode tinha sido uma merda, os anjos, Deus, os guardiões do bem, todos ali, no meu bigode. Arlete, ao ver minha indecisão, tomou a navalha das minhas mãos e começou a me barbear. Ela era bronzeada de sol, o corpo bonito, pernas firmes. Roçava os peitos no meu braço, na minha cara, respirava em cima da minha boca, uma coisa diabólica. (...)

Primeiramente, chamamos atenção às palavras em destaque (negritadas e sublinhadas), selecionamos como negritadas as palavras âncoras (ou fonte), que, na relação parte-todo, mereonímica, representam o todo, a maior porção, a âncora. Vemos que a palavra “salão” funciona como âncora para o termo “na cadeira”, pois sabemos que, quando vamos a um salão, normalmente, sentamos em uma cadeira apropriada

para o corte de cabelo. Na sequência do texto, observamos uma série de termos que estão interligados, são eles “meu cabelo”, “uma pasta grudenta”, “a touca de plástico”, “uma navalha”, “o bigode”, “o espelho”. Há relações léxico-estereotípicas entre esses termos que garantem a manutenção do tema e, ao mesmo tempo, a progressão temática e a progressão da própria narrativa. Discursivamente, podemos interpretar que o personagem principal perdeu a aposta e, com isso, teria que cortar o cabelo e tirar o bigode. Ações como essas fazem parte do universo das apostas, que, no texto, ele explica, dizendo que perdeu a aposta pelo fato de o time do São Paulo ter perdido para o Palmeiras.

Observamos que as descrições das ações se efetuam a partir do que Adam (1999) chama de aspectualização, ou seja, a partir de um termo, aspectualizamos tantos outros. Isso se observa tanto com a descrição das ações no salão (sentei na cadeira; Arlete colocou uma capa de corte; Mirei o espelho, entre outras), quanto com a descrição do corpo de Arlete, no final do trecho analisado “o corpo”, “pernas firmes”, “os peitos”. A relação entre “as propagandas” e “na parede” é construída discursivamente, uma vez que é preciso acionar o conhecimento de mundo de que, normalmente, propagandas são fixadas nas paredes de salões de beleza.

Em todos esses casos, estamos atrelando relações associativas, Kleiber (2001) afirma que as anáforas associativas é um tipo específico de anáfora indireta. Entretanto, para este autor, as anáforas associativas (AAs) devem seguir inúmeros critérios para que possa ser de fato uma AA. Por exemplo, o elemento anafórico deve ser precedido de um determinante, justamente para mostrar que se trata de algo que é conhecido pelo leitor. Importante destacar que o autor trabalha com frases fabricadas, todos os exemplos mencionados pelo pesquisador apresentam os critérios que ele define. No texto analisado, notamos que a primeira vez que o termo é mencionado, ele aparece indeterminado: “uma aposta” e “uma navalha”, já na segunda vez em que esses elementos são mencionados, temos a definitude do termo “a aposta” e “a navalha”. Outros elementos, já conhecidos, aparecem determinados, como “o bigode”, que se associam aos demais termos da narrativa. Quando o personagem narra as partes do corpo de Arlete, notamos a ausência de determinantes, o que nos leva a compreender que, na textualidade, os critérios podem se alterar, ou seja, por conta da textualidade, temos formas variadas de relacionar os elementos que se associam. Teremos anáforas indiretas, mas não associativas.

Quando nos dedicamos à análise dos termos e suas relações, podemos nos concentrar nas questões especificamente semânticas. Como um modelo semântico pode explicar, por exemplo, a relação entre “salão” e “cadeira”? Tal relação é intrínseca? Todo salão terá uma cadeira? E entre “salão” e “espelho”? E entre “o corpo” e “pernas”? Vemos que algumas dessas relações, a exemplo da relação entre “corpo” e “as pernas”, são mais intrínsecas que as demais. E essas relações são explicadas tanto por Talmy, por Jackendoff quanto por Raccach. Há questões semânticas que são fundamentais para que essa relação ocorra, seja cognitivamente, seja lexicalmente. Questões menos intrínsecas tendem a ter uma explicação discursiva.

Diante dessa breve explanação, perguntamo-nos acerca da questão da argumentação: como identificar, neste romance, o aspecto argumentativo? E como relacioná-lo à referenciação? Inicialmente, faz-se necessário afirmar que, aqui, analisamos parte do texto, o fragmento inicial. Numa análise mais completa, poderíamos fazer menção ao título da obra e ver como o sentido é construído e como toda a argumentação é constituída a partir das escolhas lexicais. No caso do fragmento selecionado, podemos nos ater em algumas construções argumentativas como quando o protagonista descreve a vida dele sem o bigode. Vemos que essa argumentação está já articulada ao início do texto, à aposta. No trecho “a touca de plástico piorou tudo”, evidencia também argumentatividade. No enunciado “Arlete passou uma pasta grudenta no meu cabelo”, a descrição que o personagem faz da pasta já evidencia certa argumentatividade, evidencia um ponto de vista sobre a situação pela qual o personagem está passando. Vemos que as escolhas lexicais se organizam a partir da referenciação e estão articuladas à argumentação do texto.

Passamos ao segundo texto, *Mundo Perdido*, de Patrícia Melo.

Texto 2:

Sou foragido. E havia muita gente no cemitério. De onde vinham os crioulos? Fiquei aflito, nem me aproximei. Um monte de crioulos, duas mocinhas de shorts, não estou nem aí, estava escrito na camiseta de uma delas. Não gosto de tumulto. Evito ao máximo. É o meu truque. Sou foragido.

O segredo, dizia um rapaz que me escondi quando fugi de São Paulo, o segredo, se você não quer ser preso, é não andar com mais de três. Nem sozinho. E, se estiver sozinho, enfia um jornal debaixo do braço, vão pensar que você é honesto. Para ele, não havia problema se você se metesse em trens lotados, andasse em avenidas apinhadas, se todos te vissem por aí, todo mundo é ninguém, ele falava. Multidão não tem problema, contanto que você evite estádio de futebol e baile funk, que é confusão na certa.

Neste segundo trecho, vemos uma construção textual um pouco diferente. Há a narração de um fato, seguido de considerações do autor. Neste início de texto, as questões discursivas ganham um espaço, talvez mais interessante que as questões semânticas. Embora tenhamos relações associativas, não temos construções de anáforas associativas e as indiretas, que aparecem, estão completamente atreladas ao discurso. Pensar, por exemplo, que se deve evitar “estádio” e “baile funk”, é um construto social, faz relação a espaços sociais que podem representar confusão para o protagonista.

Vemos que as escolhas lexicais do texto “crioulo”, retomados por “um monte de crioulos”, “duas mocinhas”, a forma escolhida pelo autor, para descrever a multidão é discursiva. Não há nada de necessariamente intrínseco. As relações semânticas normalmente são intrínsecas. Relacionar “multidão” a “crioulos” é discursivo.

Em termos de argumentatividade, vemos que, neste trecho, todas as explicações que ele apresenta é para justificar o enunciado “sou foragido”. A narrativa é construída com base nessa condição do protagonista e a argumentação, por sua vez, organiza a construção do texto.

Considerações finais

Analisar a construção argumentativa de um texto, considerando os elementos de referenciação e os modelos semânticos e discursivos que definem a relação da construção de uma referência, não é tão acessível, quando pensamos em um nível textual. A análise frasal é mais facilmente justificada a partir de modelos semânticos, mas a análise textual, embora também traga elementos semanticamente fundamentados, precisa considerar o discurso que caracteriza o texto em questão.

Vimos que a referenciação e a argumentação são fenômenos textuais que organizam o texto e uma tem um papel importante, quando comparadas e relacionadas. Ambas são intrínsecas e intuitivas, todo leitor, ao fazer uso da língua, mesmo que não se dê conta, faz uso dos processos de referenciação, estabelece representações mentais a todo momento e, em todos os seus dizeres, manifesta argumentatividade.

Estudar a construção de uma referência, a partir da semântica e do discurso significa observar aspectos cognitivos, sociais e linguísticos que fazem parte da construção dos sentidos na língua.

Referências

- ADAM, Jean Michel. **Linguistique textuelle**: Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.
- ADAM, Jean Michel. **Les textes types et prototypes** - récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- FIORIN, José Luiz. **A argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- JACKENDOFF, Ray. **Semantics and cognition**. London, England, 1983.
- KLEIBER, Georges. **L'anaphore Associative**. Paris: PUF, 2001.
- KOCH, Ingedor Vilhaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KOCH, Ingedor Vilhaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedor Vilhaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p.33- 52.
- MACHADO, Daniela Zimmermann. **Estudo léxico-estereotípico**: o fundamento semântico das anáforas associativas. Curitiba, 2013. 164f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedor Vilhaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M.B.M.; RODRIGUES, A.C.S. **Gramática do Português falado**. Vol. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.
- PERELMAN, Chaïm. **Le champ de l'argumentation**. PUB, Bruxelas, 1970.
- PERELMAN, Chaïm; TYTECA, Lucie Olbrechts. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1996].
- PLANTIN, Christian. **A argumentação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RACCAH, Pierre-Yves. **L'inscription des biais socio-cognitifs dans la langue**. Limoges, Lambert-Lucas, 2014.
- RACCAH, Pierre-Yves. Linguistique critique : une exploration cognitive. **Intellectica**, v. 56, 2011, p. 305-314. DOI: 10.3406/intel.2011.1156.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1998].
- TALMY, Leonard. **Toward a cognitive Semantics**, vol. 1. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 2001.

La creatividad en los discursos de cambio social: Del 15M al post-15M en España

Esperanza MORALES-LÓPEZ (UDC)¹
e.morales.lopez@udc.es

Resumen: Abordamos en este trabajo la creatividad discursiva del movimiento ciudadano español conocido como 15M y las derivaciones posteriores que hemos denominado post-15M. Desde el punto de vista teórico-metodológico, nuestro punto de partida es el análisis del discurso desde una perspectiva constructivista. Como ilustración de ello, nos centramos en el análisis de dos de sus rasgos discursivos: la metáfora y la ironía. Analizamos también las funciones comunicativas que se construyen con tales recursos: (a) la construcción de un nuevo marco o narrativa que explica la política española al servicio de las élites financieras y (b) la persuasión a la ciudadanía de que es necesario reconstruir dicha democracia sobre bases nuevas.

Palabras clave: Constructivismo; Análisis Crítico del Discurso; 15M; Post-15M; Discursos de Cambio Social; Discursos de los Movimientos Sociales.

Creativity in the discourses of social change: From 15M to post-15M in Spain

Esperanza MORALES-LÓPEZ (UDC)
e.morales.lopez@udc.es

Abstract: In this work we focus on the discursive creativity of the Spanish citizen movement known as 15M and the subsequent derivations that we have called post-15M. From the theoretical-methodological point of view, our starting point is the analysis of discourse from a constructivist perspective. As an illustration of this, we have selected the analysis of two of their discursive features: metaphor and irony. We also analyze the communicative functions that are constructed with such resources: (a) the construction of a new framework or narrative that explains Spanish politics at the service of financial elites and (b) persuading citizens that it is necessary to reconstruct such democracy on new bases.

Keywords: Constructivism; Critical Discourse Analysis; 15M; Post-15M; Discourses of Social Change; Discourses of Social Movements.

¹ Esta investigación es parte del actual Proyecto CODISCO (“La construcción discursiva del conflicto: territorialidad, imagen de la enfermedad e identidades de género en la literatura y en la comunicación social”). Financiado por MINECO y Fondos Feder, Ref. FFI2017-85227-R. Periodo: 2018 - 2020. <http://cei.udc.es>.

O filósofo español Ortega y Gasset dizia há cerca de um século que o problema era a Espanha e a solução era a Europa. Hoje não podemos dizer o mesmo respeito de Portugal, pois se Portugal é o problema, a Europa, esta Europa, tão pouco é a solução” (SANTOS, 2012, p.13).

Introducción

Comenzamos este artículo con las palabras del portugués Sousa Santos, aplicadas a Portugal, pero que igualmente se pueden decir de España, sobre todo a partir de la crisis de 2008, viendo cómo Europa, la Europa rica liderada por Alemania, ha gestionado la crisis de la deuda soberana en los países periféricos del sur. Esta Europa, en manos del neoliberalismo y capitalismo más radical, que no ha resuelto el tema de los paraísos fiscales y que ha cargado sobre las espaldas de la clase media y trabajadora de nuestros países el desorden de la deuda pública, ya no es ninguna solución. Quizás hoy Ortega y Gasset volvería a pensarse bien lo que dijo hace un siglo, en un contexto bien diferente.

Tras la crisis de 2008 (con la caída de Lehman Brothers y la consecuente burbuja inmobiliaria), el movimiento ciudadano del 15M en España supuso una llamada de atención sobre todo lo que estaba pasando, al constatar el servilismo de los partidos políticos mayoritarios, PSOE y PP, ante las decisiones de Angela Merkel y de la Troika. El principal lema del 15M “No somos mercancía en manos de políticos y banqueros” reflejó muy bien tanto el problema de Europa como el de nuestros países del sur (la “periferia interna” de Europa, SANTOS, 2012, p.28): la connivencia entre la política y la especulación financiera. Y el drama de la propuesta socialdemócrata de la Tercera vía, que impidió la civilización de este adversario global.

En este trabajo queremos mostrar, en primer lugar, uno de los rasgos discursivos más relevantes de este movimiento ciudadano de protesta, conocido como 15M: su creatividad, expresada en eslóganes multimodales muy diversos. El 15M, también denominado en sus inicios como “movimiento de los indignados”, inició su andadura con acampadas en las principales plazas españolas el 15 de mayo del 2011 (véase figura 1, de una de las acampadas de Barcelona). En Pujante y Morales-López (2013) y Montesano Montessori y Morales-López (2015), hemos dado ya amplia cuenta de este rasgo, por lo que aquí solamente mostraremos un ejemplo ilustrativo de ello. Con todo, entender bien la relevancia del 15M es importante en este momento porque es difícil hacer un seguimiento de la nueva política en España y de la emergencia y consolidación de otros movimientos sociales (los que hemos denominado “post-15M”) sin anclarlos en lo que fue el 15M. En segundo lugar, nos detendremos en el análisis de discursos de otros grupos sociales y activistas distintos que, siguiendo la estela del 15M, han realizado aportaciones significativas también en dicha creación discursiva; en particular, nos centraremos en el análisis de fragmentos discursivos que utilizan la metáfora y la ironía. Además de la descripción de tales recursos, nos preguntaremos por su función tanto persuasiva como ideológica, con lo cual volveremos a retomar las ideas iniciales de Sousa Santos en su diagnóstico sobre nuestros países y sobre Europa.

1 Consideraciones teórico-metodológicas

En el ámbito del análisis del discurso, a partir de la segunda mitad del siglo XX, hay que tener en cuenta las investigaciones realizadas tanto en América como en Europa para entender el desarrollo de esta disciplina. En primer lugar, el interés por la interacción comunicativa desde la antropología americana, que se concreta en las subdisciplinas de la Antropología lingüística y de la Sociolingüística interaccional, interesadas en la construcción de las identidades socio-culturales a través del análisis de la forma como la gente se comunica cotidianamente. A esta tradición hay que añadir las reflexiones del sociólogo Goffman sobre la construcción del individuo en el espacio micro-social de las interacciones en el seno de los grupos sociales (más detalles en MORALES-LÓPEZ, 2004).

En el ámbito europeo, según Macdonell (1986, p.1-4), fueron dos las razones que provocaron, a partir de los sesenta y setenta, un cambio en la manera de considerar cómo se construye el significado. Por un lado, fue muy relevante la influencia de Voloshinov (1929) y Bajtín (1975), quienes mostraron que los discursos están siempre ligados a instituciones diversas y a sus contextos; no son homogéneos, difieren según quien los profiera; tampoco su distribución es homogénea, sino jerárquica. Por otro lado, la influencia de las publicaciones de Foucault hizo reconocer que todo discurso ofrece una determinada perspectiva epistemológica; asimismo debe ser considerado y analizado en relación con muchos otros discursos (Pujante 2017; en este trabajo se pueden encontrar también otras referencias del análisis del discurso francés). El análisis del discurso se consolida también en Europa con un grupo de investigadores que se adscriben el Análisis crítico del discurso (ACD, o CDA, en inglés), tales como Wodak, Van Dijk y Chilton, entre otros (más datos de estos autores en MORALES-LÓPEZ, 2011). En el ámbito latino, una investigadora destacada en este grupo de análisis crítico del discurso es Adriana Bolívar (2001, 2009 y 2016, entre otros), sobre el discurso político de Hugo Chávez. En España, el análisis del discurso es un área bastante fructífera, con diversos grupos ya consolidados, tal como puede observarse en la *web* de la asociación EDISO (www.portalediso.org).

En nuestro grupo de investigación CODISCO, después de haber seguido las distintas investigaciones del ACD y la tradición retórica-argumentativa a lo largo de los años, y de haber aplicado muchas de sus propuestas a nuestros análisis de discursos diversos, creemos que es necesario explorar nuevos caminos más constructivistas, que ofrezcan una visión unificada de la construcción de significado. Nuestra propuesta apunta en la siguiente dirección (MORALES-LÓPEZ y FLOYD 2017): (a) aunar la dimensión demostrativa del conocimiento con la tropológica (WHITE, 1973, 1978, 2017, siguiendo la estela del humanista VICO 1744); (b) considerar la relación dialéctica forma-función (por ejemplo, a partir de las inspiraciones de Halliday, pero también de la retórica clásica y la teoría de la argumentación (PIQUER, 2016; igualmente, el caso de la retórica constructivista, desarrollada por PUJANTE, 2003, 2016 y 2017; y MOLPECERES ARNÁIZ, 2014 y 2017), así como la semiótica (VICENTE, 2017); y (c) revitalizar la dialéctica entre la construcción de significado y la acción de los actores sociales que actúan en contextos socio-políticos y socio-históricos concretos, por medio de

perspectivas interdisciplinarias y/o transdisciplinarias que tengan en cuenta otras disciplinas humanísticas y sociales.

Además, en mi propia investigación, me siento muy cercana a las propuestas constructivistas del análisis del discurso surgido desde la etnografía. Como he escrito en Morales-López (2016a), la etnografía es un método de investigación en las ciencias sociales, que incluye las siguientes características: a) El investigador comienza su trabajo con la etapa denominada observación participante. b) Los datos proceden siempre de discursos o interacciones reales, recogidos normalmente de manera naturalística. c) El tratamiento posterior de estos datos se realiza a través del análisis cualitativo de los mismos (lo que interesa es el significado que emerge, se construye a partir de los recursos formales seleccionados). Un rasgo también importante de la etnografía es que no es solamente un método de recogida de datos, sino una perspectiva teórico-metodológica sobre la manera de estudiar la comunicación humana; incluye así tanto una visión ontológica como epistemológica (BLOMMAERT y JIE, 2010). Por tanto, bien en la etapa inicial de la observación participante como en la grabación de los datos y posterior análisis es crucial la relación dialéctica entre estos datos y la teoría, y entre los datos y los contextos local y global en los que se insertan los discursos analizados (MORALES-LÓPEZ, 2012).

Me interesa asimismo la propuesta funcionalista de Halliday. En un artículo de 1970 enfatiza que su punto de partida es siempre el de la función: lo importante es lo que los usuarios hacen con el lenguaje, con qué propósitos concretos y específicos de una cultura. Sin embargo, el estudio de las funciones comunicativas en sí mismas, como la propuesta del antropólogo Malinowski o la de Bühler, continúa Halliday, puede ser un objetivo en sí mismo para la investigación sociológica o psicológica; pero es insuficiente para quienes se interesan por la naturaleza del lenguaje. Igualmente, un análisis puramente estructural, que no preste atención a las funciones comunicativas, es una investigación meramente descriptiva, incapaz de llegar a principios explicativos sobre el funcionamiento del lenguaje.

La solución que ofrece Halliday para indagar en la relación dialéctica entre las funciones y las formas que las vehiculan es partir de que la unidad básica de la comunicación es el acto de habla. Una noción que el hablante elige, en una situación comunicativa dada, de entre un conjunto de opciones relacionadas. Estas opciones representan el potencial de significado del lenguaje; un potencial que se realiza de forma sistemática, constituyendo lo que se conoce como la gramática de una lengua. De las formas y construcciones posibles, el hablante selecciona una opción concreta, en relación siempre con el contexto de situación en el que se sitúa (HALLIDAY, 1970: 174). Por tanto, como continúa diciendo Halliday en otro de sus libros (1982, p.50, 55 y 69), la creatividad en el lenguaje no consiste en producir nuevas frases, sino en un potencial de significado, donde el significado es creado por el comportamiento de un actor en un contexto particular de situación. Esto lleva a considerar la representación del lenguaje, reiteramos, en la forma de opciones: conjuntos de significados alternativos que dan cuenta del potencial total de significado. Desde esta perspectiva, no se hace ninguna distinción entre el lenguaje y el comportamiento lingüístico: lo que el

hablante “puede significar” se identifica con lo que “puede decir”, en el sentido de realización de ello (MORALES-LÓPEZ, 2019a).

En la búsqueda de propuestas interdisciplinarias constructivistas, en los últimos años he asumido también muchas de las ideas del filósofo de la historia Hyden White (1973, 1978), en la tradición del humanista Vico (1744). Ello implica un análisis del discurso que integre lo pragmático, lo retórico y lo argumentativo, según el tipo de discurso que se analice (MORALES-LÓPEZ, 2017a, b, 2019b).

Para Vico (1744, § 404 y 498), los tropos básicos del razonamiento humano son cuatro: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía. El primero es propio de la lógica poética, la de los primeros pobladores, y el último es el propio de la lógica abstracta que se fue desarrollando con la evolución del pensamiento humano. White (1973, p.15) sitúa el fundamento del relato o narrativa histórica de los autores del siglo XIX que analiza no en los hechos ocurridos en sí, sino en las diferentes construcciones verbales, de tipo poético y tropológico, que predominan en dichos textos. De la relación entre el contenido y la forma, surgen las distintas concepciones que explican tales hechos. Por tanto, desde la visión de White, no es posible contraponer lo histórico a lo mítico; la diferencia entre uno y otro tipo de conocimiento reside en el supuesto de que el historiador parte de hechos hallados previamente, mientras que en el discurso mítico o de ficción se trabaja con hechos inventados. Y tras este encuentro con los datos, el historiador tiene que explicarlos en los tres estadios siguientes: a) explicitar la trama que conllevan; b) revelar su argumentación; y c) mostrar sus implicaciones ideológicas (por este último estadio, White se refiere a un conjunto de prescripciones para tomar posición en el mundo de la praxis social y actuar sobre él para cambiarlo o mantenerlo en su estadio actual). Las implicaciones ideológicas de un determinado texto histórico aportan la dimensión ética de dicha obra, mientras que la trama aporta la percepción estética y la argumentación la operación cognoscitiva.

La combinación de estos tres niveles, modos de tramar, argumentación e implicación ideológica, no puede hacerse de manera indiscriminada si lo que se quiere es proporcionar una visión coherente del campo histórico. En opinión de White (1973, p.39ss.), la base de la coherencia es de naturaleza poética y lingüística. En este sentido, el historiador actúa como un gramático distinguiendo primeramente los elementos léxicos, gramaticales y semánticos que configuran el nivel figurativo o poético (para este autor, el nivel profundo de la imaginación histórica), como paso previo a la explicación y representación de los hechos que después ofrecerá en su narración. Este protocolo lingüístico puede realizarse a partir de los cuatro tropos básicos del lenguaje poético: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía.

En el análisis del discurso creo que es importante también incluir la perspectiva cognitiva, porque en el estudio del lenguaje no podemos prescindir de una dimensión clave en la relación sociedad (grupos sociales, contextos, culturas) y discurso. Así el resultado lo constituye la triada sociedad – discurso – cognición. Pero, en el momento presente, la clave está en plantearse qué tipo de dimensión cognitiva es más cercana a las propuestas teóricas anteriores y a nuestro objeto de estudio. El planteamiento que yo he

elegido parte del constructivismo de los biólogos Maturana y Varela (también denominado “constructivismo radical”). Veamos, en primer lugar, el siguiente fragmento de Maturana:

“... [V]ivimos inmersos en las coordinaciones conductuales que involucran las palabras y la reflexión lingüística, y por ello y con ello, en la posibilidad de la autoconciencia... En otras palabras, toda nuestra realidad humana es social, y somos individuos, personas, solo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje.

Conversar ‘cum versare’, ‘dar vueltas con el otro’. El lenguaje como proceso no tiene lugar en el cuerpo (sistema nervioso) ... sino en el espacio de coordinaciones conductuales consensuales que se constituye en el fluir de sus encuentros corporales recurrentes... Las palabras son, por tanto, modos de coordinaciones conductuales consensuales” (1996, p.13, 19-20).

Según este autor, el foco se traslada desde el lenguaje como producto (las lenguas) al lenguaje como proceso, “emergencia” (enacción), en un proceso biosocial y ecológico (véase también detalles en MATURANA y VARELA, 1990; CAPRA, 1996; LARSEN-FREEMAN y CAMERON, 2008; MORALES-LÓPEZ, 2017a, b). En este marco, la mente (la cognición) es “el proceso de vivir” de un individuo en relación comunicativa con los otros; lo que Maturana y Varela (1991) denominan lenguajeo o lenguajear. El enfoque se traslada desde la construcción metafórica de la mente como “contenedor”, con límites claros, que es la posición del cognitivismo clásico, a la de la mente como parte de una ecología integral (no sólo biológica, sino biológica y cultural a la vez), desde la que emergen los diferentes procesos cognitivos (entre ellos el lenguaje y las lenguas como aquello que nos hace específicamente humanos).

En consecuencia, en este proceso, lo importante son las redes de interacción que crean los individuos por medio del lenguaje en los diferentes grupos sociales. El mundo que cada uno ve no es “el mundo”, sino “un mundo” (racional y emocional al mismo tiempo) que traemos a la mano con otros (MATURANA y VARELA 1990: 245). De las interacciones emergen los diferentes patrones lingüísticos; los límites entre estos patrones (lenguas, variedades, etc.) no son infranqueables, sino con lindes o bordes difusos (según sea la dirección de nuestras interacciones, basadas en la competencia o en la cooperación).

La pregunta que nos hacemos en este momento es la siguiente: ¿Por qué se hace necesario adoptar una perspectiva más constructivista en el estudio de los discursos de los movimientos sociales? Desde hace unos años, mi investigación en el análisis crítico del discurso se ha centrado en el estudio de los discursos que he denominado “de cambio social”. Entre ellos he estudiado los creados por diversos movimientos sociales (Movimiento de Mujeres en Ecuador, el 15M, la cooperativa integral catalana, etc.; más información en MORALES-LÓPEZ, 2012 y 2016a, b). Estos discursos activan *propuestas ideológicas* con las que los actores pretenden *construir* una determinada visión del mundo para provocar cambios en las instituciones. La aceptación de la realidad como construcción social inserta en un contexto y en una comunidad concreta implica también la idea de que esta realidad puede ser mejorable y, por tanto, es posible construir alternativas (a los discursos dominantes) que puedan abrir caminos nuevos para la resolución de los

problemas socio-políticos y/o socio-económicos no resueltos (SANTOS, 2005: 97-98). El discurso puede tener, precisamente, esta capacidad de conseguir efectos causales en la vida social y conseguir cambios en ella (FAIRCLOUGH y FAIRCLOUGH, 2012: 100).

Con este objetivo, el trasfondo que guía mi investigación (y la de buena parte de investigadores de mi proyecto CODISCO), en la perspectiva constructivista mencionada, es la idea de que la realidad no es algo independiente del observador, ni de sus circunstancias sociales y contextuales. Es, más bien, una construcción en cuyo proceso han intervenido tanto el conocimiento y las emociones de dicho observador, como las constricciones impuestas por la relación de este observador con los otros sujetos de su grupo o grupos sociales, y con su entorno relevante. Por ello, la metodología de análisis de White me parece un buen complemento para completar el trabajo en ACD.

En su análisis del discurso histórico, White (1987, p.200) propone una perspectiva semiótica, basada en la teoría del lenguaje como un sistema de signos que permite considerar un texto como testigo de acontecimientos concretos; igualmente, analizar su ideología como un proceso en el que distintos tipos de significado son producidos y reproducidos, al mismo tiempo que determinados sistemas de signos se focalizan y otros quedan relegados a una posición periférica. Las diferencias formales no se reducen a un simple cambio de estilo, sino que implican un proceso dinámico (explícito o latente) de cambio de código, a manera de indicios de contextualización. White (1987, p.210-211) advierte además que esta perspectiva semiótica considera el texto como una mediación compleja entre diversos códigos posibles, concluyendo que la forma de un texto está también implicada en su significado ideológico.

Las diferencias formales, indica White (1978, p.22), puestas en correlación con modos diversos de conocimiento, permiten también mediar entre ideologías, considerándolas como construcciones alternativas de la realidad. Como ya hemos indicado, este autor llega a establecer una tipología de los textos (históricos) en torno a los cuatro tropos fundamentales ya señalados por Vico: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía. La perspectiva tropológica permite, además, una valoración del discurso estética y ética a la vez, lo que muestra que la perspectiva constructivista no conduce al relativismo: “Al final del día, el mejor criterio para considerar una perspectiva sobre la historia mejor que otra es de tipo estético o moral” (WHITE, 1973, p.11; WHITE, 2017).

Finalmente, desde una perspectiva empírica, a través de los distintos grupos sociales que he investigado, la pregunta que me planteo como hipótesis es la siguiente: qué características tienen los discursos de los movimientos sociales para que puedan considerarse de cambio social. Precisamente, en un momento en el que también estamos viendo regresiones en este aspecto: ejemplos de grupos políticos de izquierda radical (procedentes de los movimientos sociales) que han acabado aliados con grupos de casi extrema derecha (un ejemplo es el caso de la CUP, en el contexto catalán), la entrada en el parlamento andaluz de Vox, el primer partido político de extrema derecha en España, etc.

2 Ejemplos para el análisis: del 15M al post-15M

Como ilustración del planteamiento teórico-metodológico anterior, propongo mostrar los principales resultados del análisis longitudinal que hemos llevado a cabo de los discursos de contrapoder surgidos en España desde el 15 mayo de 2011 con el movimiento del 15M (PUJANTE y MORALES-LÓPEZ, 2013; y MONTESANO MONTESSORI y MORALES-LÓPEZ, 2015). La característica más importante de este movimiento ciudadano masivo fue, como hemos anticipado, la creación de eslóganes muy innovadores, dirigidos tanto al conjunto de la ciudadanía como a la clase política dominante.

A lo largo de los años, e inspirados en el discurso de este movimiento inicial, han surgido nuevas iniciativas ciudadanas y políticas con discursos también muy creativos. Son los que hemos denominado “discursos post-15M” (MONTESANO MONTESSORI y MORALES-LÓPEZ, 2018; y MORALES-LÓPEZ, 2016a y b, 2017, 2019b). Los recursos formales para expresar esta creatividad han sido diversos, pero en esta comunicación me detendré en dos: metáfora y la ironía. Veamos los ejemplos seleccionados:

(1) El 15M

Como acabo de señalar, una característica del 15M fue la elaboración de mensajes muy creativos, normalmente recogidos en eslóganes multimodales, que se escribían bien a mano bien en ordenador, y que no solo se colgaban en los distintos *stands* de las plazas (figura 1), sino también se distribuían masivamente a través de las redes sociales. Hemos elegido como ilustración el siguiente:

Figura 1²



² Todas las figuras en este trabajo proceden de grupos de activistas, son anónimas y se han distribuido de manera abierta (open source) a través de Internet y/o whatsapp. No tienen copyright.

Este eslogan estaba colgado en una cabina telefónica cerca de una oficina del Banco Santander, un banco español, pero con gran proyección internacional. Este banco tenía en aquel momento una campaña publicitaria con el lema siguiente: “Centrados en ti”. Lingüísticamente, lo destacado de este mensaje era la individualización que realizaban del cliente, a quien además trataban incluso con el pronombre de solidaridad, en lugar del pronombre de cortesía *usted*.

Los activistas del 15M transforman este lema publicitario en otro irónico, con dos partes: “Centrados en robar” y “Pase por caja para robarle”. En el primero, transforman el lema personalizado del banco en otro con un significado más general que resume, según el 15M, las actividades económicas fraudulentas realizadas por el banco en la etapa previa a la crisis: hipotecas basura, fraude financiero, depósitos en paraísos fiscales, etc.; es decir, literalmente, “robar”. Todo ello provocó la ruina de pequeños ahorradores e inversores, así como el desahucio de mucha gente de su primera vivienda. Por ello, lo que recoge el segundo lema es la idea reiterada de que el banco ha estado robando a cada uno de los clientes que se acercaban a su oficina, justo la idea opuesta del mensaje original de “Centrados en ti”. En las dos partes del eslogan del 15M, la ironía se construye con la descripción literal de lo que realmente hizo el banco, pero expresado por medio de la estructura lingüística que este había seleccionado para auto-promocionarse. Es decir, han utilizado el marco del propio banco, pero recontextualizado con un significado bien distinto (más ejemplos pueden encontrarse en PUJANTE y MORALES-LÓPEZ, 2013; y MONTESANO MONTESSORI y MORALES-LÓPEZ, 2015).

(2) Discursos post-15M.

La creatividad discursiva mencionada puede también rastrearse en discursos posteriores tanto en el discurso de los movimientos sociales como en el de los nuevos partidos o plataformas políticas surgidas tras el 15M (MONTESANO MONTESSORI y MORALES-LÓPEZ, 2019; y MORALES-LÓPEZ y MONTESANO MONTESSORI 2019). Hemos seleccionado los siguientes para el propósito de este artículo:

(2.1.) La cooperativa integral catalana (CIC).

Tal como he mostrado en Morales-López (2016a, b), una de las conclusiones finales de las asambleas del 15M fue la creación de alternativas económicas al capitalismo neoliberal: nuevas cooperativas, grupos de consumo, etc. Uno de los ejemplos posibles es la CIC que ha intentado desarrollar un entramado socio-económico muy diverso en Cataluña. Mi trabajo etnográfico con ellos y el posterior análisis de los datos que llevé a cabo reveló que el principal recurso retórico-cognitivo utilizado en sus discursos era la metáfora, una gran diversidad de ellas, a partir de las cuales intentaban construir el imaginario eco-social que tenían en marcha. Veamos alguno ejemplos ilustradores de mi investigación:

(2.1.1) En la asamblea, se tiene que tener un objetivo común: salir del capitalismo. Por tanto, ha de haber una auto-construcción común, en la que tiene que aparecer los valores mínimos para compartir y las estrategias de cómo conseguirlo...

(2.1.2) La asamblea abierta es necesaria para garantizar el desarrollo práctico de experiencias asamblearias de este tipo, una forma de entrenamiento para restituir un sistema de autogobierno

asambleario, soberano y subsidiario sobre el imaginario del concejo abierto, la asamblea popular soberana de vecinos y vecinas de un municipio o territorio determinados.

(2.1.3) La Casx [su cooperativa de crédito] es el “banco bueno” de la CIC. No genera beneficio; es una caja común, de confianza, con una finalidad social: se presta a personas y grupos que lo necesitan, con un plan de devolución... Y ¿si no se devuelve? Si no se devuelve el dinero, no hace ningún tipo de represión; igual pasa si te lo hace un amigo”.

En (2.1.1) se explica el objetivo de la asamblea (es decir, su forma de autogobierno asambleario) usando una metáfora ontológica (LAKOFF y JOHNSON, 1980, p.25-30): *salir del capitalismo*. El uso de este lexema verbal “salir” identifica el capitalismo con un contenedor (*container*) en el interior del cual la actividad económica ha quedado atrapada y del cual solamente se puede escapar con la ayuda del grupo. Este esquema se activa frecuentemente en la conversación cotidiana, aunque no en contextos ideológicos, como en el caso de los ejemplos “salir de las drogas/del alcohol”. En este caso, se ha creado además una analogía adicional porque los efectos del capitalismo se identifican de manera muy negativa con ciertas sustancias nocivas para la salud.

En el siguiente ejemplo (2.1.2) se realiza una comparación del gobierno de la CIC con una estructura institucional medieval: el “concejo abierto”, la forma tradicional de gobierno de los municipios medievales de la Península Ibérica y que la unificación del estado en el siglo XVI provocó, poco a poco, su desaparición. Por tanto, aquí aparece una equiparación analógica entre dos momentos históricos, el del post-15M y el medieval (en cuanto etapa pre-capitalista).

Finalmente, en (2.1.3), para proveer a las necesidades de financiación de sus distintos trabajadores autónomos y a las necesidades generales, la CIC dispone de una cooperativa de crédito, la Casx, calificada metafóricamente como un “banco bueno”. Esta expresión fue creada por oposición al término de “banco malo”, una especie de entidad financiera, promovida por el Gobierno español del PP (a instancias de la Troika) para recoger las distintas operaciones fallidas de los bancos y cajas de ahorro (principalmente, ligadas a la burbuja inmobiliaria) y sanear el sistema financiero, tras la crisis de Lehman Brothers en 2008. La metáfora del “banco bueno” crea y activa un modelo completamente opuesto al imaginario común de lo que es un sistema de ahorro (sobre todo en el contexto español actual tal plagado de fraudes bancarios). La alusión a la metáfora incluye también un argumento por medio de un ejemplo: una especie de ilustración que tiene como función reforzar la adhesión a una regla conocida y admitida. Según la tradición retórica (PUJANTE, 2003), la ilustración ha de impresionar vivamente, y esto es lo que sucede en el ejemplo que se presenta: ante un caso de morosidad, en la Casx se actúa sin ninguna represión, comparando la situación con la de un amigo que no cumple lo pactado; una ilustración que contrasta emocionalmente con las imágenes de dolor de ciudadanos desahuciados aparecidas en los medios de comunicación, tras los continuos desahucios producidos en España en los últimos años.

En Morales-López (2016d), los lectores pueden consultar otras metáforas creadas por la CIC; en todas ellas, constatamos la reflexión que Salvador (2018, p.73) realiza sobre el poder de la creación metafórica: nos hacen ver una realidad bajo una luz reveladora, movilizan emociones o suscitan adhesiones a su propuesta ideológica. Son auténticas “herramientas multiuso” en la comunicación humana.

(2.2) “El amigo de Draghi”.

Con el fin de mostrar la recurrencia de la ironía en otros discursos post-15M, he seleccionado la entrevista realizada en un canal de televisión a Miguel Ángel Revilla, un político de Cantabria, una región pequeña del norte de España. El señor Revilla fue el presidente de dicha región hasta 2011, como líder del Partido Regionalista de Cantabria, en coalición con el PSOE (Partido Socialista Obrero Español). En 2015, a la edad de 72 años, su partido recuperó el poder, por cuatro años más, con el apoyo del PSOE y la abstención de Podemos (el nuevo partido surgido tras el 15M; más detalles en https://es.wikipedia.org/wiki/Miguel_%C3%81ngel_Revilla). La relevancia de su figura política no se circunscribe a su región en la que aún sigue siendo presidente, sino por su papel activo en los medios de comunicación estatales y en las redes sociales, sobre todo en los últimos años para denunciar la corrupción política y económico-financiera de las élites neoliberales en el mundo y en nuestro país. Principalmente, su labor activista se ha centrado en la defensa de algunos colectivos que sufrieron fraudes generalizados de la banca al invertir sus ahorros en operaciones bursátiles de riesgo, a pesar de ser la mayoría de ellos personas mayores e iletradas; es buen conocedor de este tema, por ser economista y con experiencia laboral como director de una sucursal bancaria. A diferencia de otros discursos post-15M, realizados por activistas de izquierdas (agrupados en colectivos diversos y ahora también en nuevos partidos políticos; véase al respecto, MORALES-LÓPEZ, 2016b, y MONTESANO MONTESSORI y MORALES-LÓPEZ, 2019; y MORALES-LÓPEZ y MONTESANO MONTESSORI, 2019), Revilla ha sido, y continúa siéndolo, un político independiente, de centro-izquierda, muy crítico con el neoliberalismo. Ha publicado varios libros sobre los efectos tan perniciosos de la economía neoliberal y sobre la necesidad de regular los mercados.

Desde el punto de vista discursivo, el principal rasgo de su estilo comunicativo es el uso recurrente de la ironía, hecho que se puede observar claramente en el discurso seleccionado, de 23 marzo de 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=WLm1EbQgMv4>), pero que también es posible rastrearlo en muchas otras de sus intervenciones públicas hasta la actualidad (véase también MORALES-LÓPEZ, 2019b). La elección que he hecho de este discurso concreto se debe a que fue una entrevista realizada en un programa de debate político-social relativamente nuevo en aquel momento, La Sexta Noche, emitido en directo por la cadena privada La Sexta, los sábados por la noche, en tiempo de máxima audiencia. En ese momento, era uno de los pocos programas televisivos que trataba de contrarrestar con voces bastante plurales la interpretación de la crisis que se estaba ofreciendo desde el poder estatal; desde 2011 y hasta el 1 junio de 2018 en manos del Partido Popular, un partido de derechas, liderado por el presidente Mariano Rajoy, fiel seguidor de la política de austeridad de Angela Merkel. En la actualidad, por una moción de censura motivada por una sentencia

judicial por corrupción contra el Partido Popular, el Partido Socialista tomó el poder, en coalición con otros partidos de izquierdas; las elecciones se realizaron el 28 de abril de 2019; pero, como no fue posible la formación de un nuevo gobierno, se repitieron el 10 de noviembre de 2019. Tras ellas, se consiguió un gobierno de mayoría progresista liderado por el PSOE, en coalición con Unidas Podemos. Veamos los distintos fragmentos de la entrevista (R: Revilla. P: Periodista entrevistador).

(2.2.1)

1. R: [...] [24 minutos] Bueno, pues vamos a ver lo que está pasando.
2. Voy a, previamente, explicar
3. qué ha ocurrido
4. en los últimos cincuenta años,
5. y muy específicamente en los últimos veinticinco,
6. pues ha ocurrido una cosa terrible,
7. y es que hemos sustituido
8. la economía real,
9. la economía productiva,
10. laaa... del empresario,
11. por una economía
12. que está regida por los especuladores.
13. Hoy los que ganan dinero
14. no son los empresarios
15. queeee... cotizan a la seguridad social,
16. que su mayor orgullo es tener
17. una empresa con trabajadores
18. y mantenerlos,
19. hasta el punto que te voy a relatar
20. una conversación
21. que el año pasado
22. escuché yo,
23. dos empresarios,
24. a los que conozco.
25. Uno
26. fabrica tubos
27. y tiene trescientos obreros;
28. el otro,
29. yo no sabía lo que era.
30. El de los tubos,
31. el que tiene trescientos obreros
32. le explicaba
33. que el año pasado
34. no había tenido beneficios
35. y que no había sacado prácticamente ni para
36. un buen sueldo
37. a su riesgo como empresario.
38. Y el otro le dice:
39. “Pues yo,
40. no tengo más que un empleado,
41. que encima es jubilado,

42. y he ganado doscientos mil euros”.
43. Y le pregunta el otro:
44. “¿Pero a qué te dedicas?”
45. Y le contestó:
46. “Soy broker”.
47. Palabra inglesa.
48. Es decir,
49. compro,
50. vendo,
51. intermediario,
52. especulo, eh.
53. ¡Broker!
54. Que suena como una cosa, eh.
55. P: Como sin importancia.
56. R: Si, sin importancia.
57. ¡Cómo se montan los tinglados en este momento!
58. Voy a dar un hecho real,
59. Y podría reproducir lo que voy a hacer aquí
60. a lo largo del año
61. tres o cuatro veces;
62. en los últimos quince años,
63. cincuenta.
64. Pero voy
65. a explicarlo en concreto.

En las líneas (9)-(12), plantea la tesis o premisa argumentativa inicial de la entrevista, de manera bastante general: la sustitución en los últimos años de la economía real (basada en la producción de bienes) por la especulativa. A continuación, añade un argumento por medio de un ejemplo (PERELMAN y OLBRECHTS-TYTECA, 1958) para demostrar su planteamiento inicial. Construye así una pequeña narrativa, (22)-(56), en donde dos supuestos empresarios, conocidos suyos, dialogan sobre sus beneficios; culturalmente, uno de ellos es el prototipo tradicional del empresario industrial del norte español desde el siglo XIX, que ha dado siempre trabajo y se ha enorgullecido de ello, pero que está sufriendo las consecuencias de la crisis actual; el otro es un personaje de la nueva economía financiera, el *bróker* especulador, tema que Revilla conoce bien (sobre ello ha escrito varios libros). Con el diálogo ficticio entre estos personajes y la contraposición de dos formas opuestas de hacer economía empieza a construir la ironía. En primer lugar, destaca la enumeración léxica de lo que significa ser un bróker: *compro, vendo, intermediario* y *especulo*, (49)-(52). Esta acumulación aporta un significado negativo a esta nueva profesión, corroborada con el significado también negativo de la expresión coloquial “cómo se montan los tinglados...” (57). El inicio de la ironía da paso a la parte clave en el siguiente fragmento (2.2.2): un nuevo argumento por medio de un ejemplo basado en la crisis de la deuda soberana española en 2012, coincidente con la del resto de los países del sur de Europa.

(2.2.2)

66. Estoy hablando del día veintiséis de julio
67. del año 2012,
68. que era un jueves.
69. La bolsa estaba en 5.969,
70. que es el índice.
71. En aquel momento, la prima de riesgo española
72. rondaba los 600
73. y la bolsa estaba pues aquí (señala en la pizarra el número 5.960),
74. aquí, abajo del todo.
75. Este señor,
76. que tiene pinta de ser un vendedor de un
77. hipermercado de ropa de lujo [risas del público],
78. este señor es muy importante [enfocan en la pizarra una foto de Dragui con una cita suya que dice “El banco hará todo lo posible para proteger el euro. Será suficiente”].
79. Este señor es el que maneja la...
80. la máquina de los billetes del Banco Central Europeo,
81. es italiano,
82. pero está a las órdenes de la señora Merkel,
83. y se apellida Draghi.
84. Este es un “baranda” importante de las finanzas.
85. Viene de Goldman Sachs,
86. una quiebra monumental.
87. Bueno, es un dato, ¿no?
88. Trabajaba antes allí.
89. E: Buen currículum, ¿no?
90. para el puesto que ocupa ahora.
91. R: Sí,
92. venía de allí.
93. Entonces esto que voy a decir ahora,
94. es mentira,
95. pero pudo no ser mentira.
96. Y con eso ya me cubro ¿no?
97. P: Sí,
98. no te acabo de seguir.
99. R: No fue así, pero pudo ser así.
100. P: ¡Ah! O sea, ya.
101. R: Bueno,
102. este señor, este señor
103. dice el 26 de julio del 2012
104. esto que está aquí y que recogieron todos los medios de comunicación del mundo:
105. “El banco hará
106. –el banco, habla del Banco Central Europeo, eh, no está hablando de Bankia,
107. Banco Central Europeo–
108. Hará todo lo posible
109. para proteger el euro y será suficiente.
110. El jueves que viene, es decir, el día 12-
111. el día 2, anunciaré las medidas”.
112. Imaginémonos,

113. ya sé que no fue así,
114. porque este señor es un señor serio.
115. Pero los buitres que dominan el mundo
116. con esos cincuenta y dos paraísos fiscales que almacenan
117. el sesenta por ciento de la masa monetaria del mundo
118. y que tienen como objetivo comprar y vender,
119. desestabilizar monedas,
120. y hacer negocios fabulosos,
121. imagínate que el día 25, día de Santiago,
122. Draghi le dijo a un amigo,
123. nada más una palabra breve:
124. “Compra”.
125. No tendría que pedir más explicaciones,
126. “si me lo dice Draghi...”.
127. No fue así, pero pudo ser así, ¿no?
128. P: Sí, pudo, pudo.
129. R: Pudo, ¿no?
130. P: Pudo, sería ilegal, pero pudo, ¿no?
131. R: Pero pudo.
132. P: Pudo, pudo.
133. R: Con lo cual Revilla está cubierto.
134. P: Sí, sí, sí, sí.
135. R: Vale [murmillos del público].
136. “Compra”,
137. y quien compra no es uno,
138. es toda una masa de dineros que están en la isla del Gran Caimán,
139. que están en todos los paraísos fiscales,
140. Andorra...
141. Mira, las Islas del Gran Caimán
142. tienen 30.000 habitantes,
143. menos que Torrelavega.
144. Hay en la Isla del Gran Caimán 540 bancos.
145. P: ¡Más que en Torrelavega!
146. R: 700 oficinas financieras
147. y es el quinto mercado mundial en fondos y capitales.
148. P: Un paraíso fiscal, vamos.
149. R: Mucho más que España.
150. El quinto del mundo, eh, China, Japón,
151. Alemania, Estados Unidos,
152. quinto la Isla del Gran Caimán.
153. Esos están esperando como caimanes [risas del público].
154. Bien, Draghi pudo decir,
155. no lo dijo,
156. pero pudiera haberlo dicho,
157. “Compra”.
158. ¿Qué ocurrió
159. desde este jueves a este jueves 2 de agosto?
160. Bien, todo el mundo expectante
161. ante lo que iba a anunciar el jueves el señor Draghi:
162. “Será algo espectacular”.

163. Más o menos la gente esperaba:
 164. “Compraremos todos los bonos de la Unión Europea,
 165. incluso los bonos de Chipre,
 166. al interés de la Merkel,
 167. al 1,5 a 10 años y al 0,5 a 2 años.
 168. No vamos a permitir que se especule con el euro”.
 169. Y entonces automáticamente ocurre esto,
 170. que lo tengo aquí en un grafiquito,
 171. pero que es esto.
 172. P:Que la bolsa se dispara.
 173. R: ¡En una semana!
 174. ¿Qué supone esto?
 175. Un 14,5% de revalorización en una semana, lo cual supuso
 176. un incremento en el valor de la bolsa española de 35.000 millones de euros
 177. y en la europea,
 178. que fue en la misma línea,
 179. de 450.000 millones de euros,
 180. multiplicar por 170.
 181. Estamos hablando de algo astronómico, ¿no?
 182. Que se sale de las producciones de cualquier empresa de España.
 183. ¿Y qué ocurrió el miércoles?
 184. No ocurrió, pero pudo haber ocurrido,
 185. el amigo
 186. -esto es una hipótesis, una fantasía-
 187. le volvió a llamar y dijo:
 188. “Vende”.
 189. ¡No dijo más!
 190. No hacía falta más.
 191. ¿Por qué?
 192. Porque el jueves Draghi no hizo nada
 193. ni dijo nada
 194. y los titulares:
 195. “Draghi cede ante Alemania y hunde a España e Italia”
 196. Y la bolsa hizo así: ¡PLASH!
 197. Los que compraron aquí [señala el 25 de julio en la pizarra] y vendieron aquí [señala el 2 de agosto en la pizarra]
 198. que fueron no muchos,
 199. pero los que tienen el dinero
 200. han ganado más dinero que todo lo que puede ganar
 201. una empresa con 12.000 obreros,
 202. pagando religiosamente los sueldos.
 203. Esta es la economía de los nuevos piratas,
 204. lo que yo llamo la economía de los listos.

Sitúa en (66)-(74) los datos objetivos de su siguiente ejemplo, con lo cual se presenta ante la audiencia como una autoridad en el tema. A continuación, se refiere al personaje Draghi, de manera irónica, como un pelele (a través de la metáfora creativa “vendedor de hipermercado de ropa de lujo”), una especie de vasallo del capitalismo alemán (utiliza, en su lugar, una metonimia al nombrar a su máxima exponente, la señora

Merkel), además de una trayectoria poco fiable como empleado de uno de los más potentes bancos de inversión, Golman Sachs. La ironía de este fragmento se completa con el uso del término coloquial “baranda”, que se dice de alguien con poca autoridad, justo para referirse al máximo dirigente de la banca en Europa. Las risas del público corroboran que esta audiencia también está percibiendo la función comunicativa de dicha ironía.

Sin embargo, el clímax de la ironía se construye a partir de (93) en donde prosigue con su ejemplo narrativo sobre cómo se llevan a cabo las operaciones especulativas de la nueva economía. El primer recurso discursivo que utiliza es el contraste entre la construcción epistémica de certeza y de duda (y/o ficción) para mostrar el contraste entre lo legal y lo que realmente se hace desde esta nueva economía: “es mentira, pero pudo no ser mentira”, en (94)-(95), “No fue así, pero pudo ser así” en (99) y en (127)-(132); “no lo dijo, pero pudiera haberlo dicho”, en (155)-(156); “imaginémonos, ya sé que no fue así, porque este señor es un señor serio, pero... imagínate que...”, en (112)-(121); “No ocurrió, pero pudo haber ocurrido, el amigo -esto es una hipótesis, una fantasía-...” en (184-186). Con este recurso, construye diversos actos de habla, con los que realiza acusaciones muy serias sobre la connivencia del Banco Central Europeo con los especuladores, aunque al mismo tiempo logra proteger su imagen por medio del estilo discursivo ficcional; formula incluso comentarios explícitos en esta misma dirección: “y con esto ya me cubro” (96) y “con lo cual Revilla queda cubierto” en (133). El contraste provoca la ironía, aspecto que queda poco a poco también evidente para el periodista; al principio, un poco confuso con el recurso que Revilla está construyendo, aunque al final acaba co-participando en dicha construcción, en (97) y (100).

El segundo recurso es el diálogo ficticio entre Draghi y un supuesto amigo al que le va dando varias órdenes muy directas: “compra” (124), (136) y (157) y “vende” (188). En medio de estos actos directivos intercala la narrativa en la cual nos va descubriendo quién es el amigo de Draghi, un bróker (como el personaje al que se había referido al principio de la entrevista) y a nombre de quien trabaja: “una masa de dineros que están en la isla del Gran Caimán” (138). Entre (141)-(153), refuerza este poder económico con un argumento de cantidad con el que quiere probar lo que sucede en dichas islas (acumulación de bancos y de movimiento económico en un espacio tan reducido, comparado incluso con una pequeña localidad de su región, Torrelavega), y con la metáfora del caimán lanzándose contra sus presas, equiparable a lo que se hace desde este paraíso fiscal en la economía real.

La narrativa prosigue con la descripción (muy didáctica, utiliza para ello una pizarra) de lo que pasa en la bolsa a lo largo de un periodo concreto de tiempo: “¿Qué ocurrió desde este jueves [día de Santiago, 25 julio] a este jueves 2 de agosto?” (158)-(159). Ofrece datos precisos de los distintos movimientos que se producen, a manera de argumentos externos al discurso, con los que quiere mostrar la fiabilidad de su información, en (172)-(182). Asimismo, contrasta, en forma de diálogo, las expectativas de los operadores económicos sin información privilegiada (162)-(168), frente a lo que realmente ocurrió y sirvió de beneficio

a los especuladores: “Porque el jueves Draghi no hizo nada ni dijo nada y los titulares: “Draghi cede ante Alemania y hunde a España e Italia”. Y la bolsa hizo así: ¡PLASH!”, en (192)-(196).

Vemos cómo Revilla está construyendo en su narrativa dos mundos paralelos, el de la economía legal y el de la especulativa; esta segunda economía consigue sus beneficios astronómicos porque tiene aliados muy poderosos que le aportan la información que necesita en momentos claves. Entre (197) y (204) acaba la narrativa con la coda, la parte de evaluación ética de lo que sucede en esta economía, y cómo es imposible que la economía legal (la que da trabajo y paga impuestos) pueda sobrevivir con ella. Las metáforas léxicas finales (“los nuevos piratas”, “los listos”) completan los recursos utilizados y con ello el contraste irónico de todo el proceso narrativo.

(2.3.) Plataformas rurales contra las macro-granjas.

Continuando con la ilustración de los dos recursos utilizados en los discursos post-15M, mostramos como ejemplo final el uso de la metáfora/comparación con función irónica en dos eslóganes, creados al estilo de los del 15M, por las distintas plataformas rurales contra la apertura de macrogranjas en distintas zonas, principalmente Castilla. Mostramos así dos ejemplos de dicho activismo reciente (los dos eslóganes son de 2018) en una zona que hasta el momento no había sido tan activa como la de las ciudades. Sin embargo, las posibilidades de difusión de los mensajes a través de las redes sociales están activando también a la ciudadanía del rural en su lucha, en este caso, contra la ganadería extensiva de las grandes corporaciones de la alimentación y a favor de un entorno sostenible como el que defiende la ganadería extensiva (la de las pequeñas explotaciones familiares y ecológicas).³

(2.3.1) Diálogo entre Don Quijote y Sancho (figura 2).

Figura 2



³ La lucha es contra las grandes explotaciones de ganadería intensiva (principalmente cerdos, pero también aves y vacas), promovidas por determinadas multinacionales, con capital extranjero, en connivencia con los gobiernos regionales. Generan muy pocos puestos de trabajo debido a su tecnificación, pero requieren de mucha cantidad de agua. Asimismo, en el caso de los cerdos generan, como residuo orgánico, los denominados purines, que tienen que ser vertidos a los campos con el peligro de que se filtren en los acuíferos (esto ha ocurrido ya en zonas del norte de España, cuyas aguas ya no son potables).

En este eslogan, la lucha de la ciudadanía (de Castilla, de donde proviene este mensaje) contra las macrogranjas se identifica con la lucha de dos castellanos ilustres, Don Quijote y Sancho, contra las fuerzas del mal de las novelas de caballerías. Se produce así una identificación entre los dos mundos (el mal actual proviene ahora del capitalismo neoliberal); una especie de *blending* (en el sentido de FAUCONNIER y TURNER, 2002), un “espacio cognitivo mezclado” en el que el diálogo entre Don Quijote y Sancho, expresado al estilo del castellano antiguo, se refiere implícitamente a lo que está ocurriendo hoy en Castilla: las aguas se han contaminado (“no hay fuentes ni molinos”) porque los residuos de los cerdos (en su lugar Sancho utiliza el término rural de “gorrinos”), los purines, han contaminado todo.

(2.3.2) “Eau de purin”.

Uno de los efectos más perversos de las macrogranjas es la de los residuos que genera por la acumulación de tantos animales juntos. Los purines se recogen cada día disueltos en agua y se almacenan en balsas abiertas al aire, a la espera de ser dispersados por los campos. Ello produce graves problemas de olores, además de contaminación en el entorno y en la salud humana. A pesar de estos efectos negativos, la normativa no es aún muy estricta para evitar la apertura de estas instalaciones. Las plataformas centran entonces su objetivo persuasivo en convencer a la población del rural para que se opongan a su instalación y no sea aprobada la licencia de apertura por las distintas instituciones locales. Es el caso del siguiente eslogan (figura 3):

Figura 3



Como se observa, el olor intenso del purín (el residuo de las heces de los cerdos) se identifica con una colonia intensa, como esas de calidad que se anuncian en los medios de comunicación (como prototipo, una marca francesa). De esta forma, quienes están teniendo un papel tibio en contra de las macrogranjas pueden sentirse activados por mensajes como estos que activan los efectos perversos en la salud y la vida diaria de sus pueblos.

Interpretación y consideraciones finales

Los eslóganes analizados y en general todos los del 15M (PUJANTE y MORALES-LÓPEZ, 2013; MONTESANO MONTESSORI y MORALES-LÓPEZ, 2015), así como los mostrados del post-15M (más datos en MORALES-LÓPEZ, 2016a, b, y 2017) muestran una rica variedad de recursos retórico-pragmáticos empleados. En este artículo nos hemos centrado en la creatividad de la metáfora y la ironía, aunque también se utilizan otros como la recontextualización de canciones populares y refranes, películas contemporáneas, metonimias, sinédoques, etc. Todos ellos cumplen, en nuestra opinión, un papel semiótico clave; desde nuestra perspectiva constructivista no son simples “adornos” del lenguaje, sino que están al servicio de la construcción de la realidad que estos grupos están intentando imaginar. Podríamos considerarlos también como los “nuevos imaginarios” de los que hablaba Castoriadis (1975).

Tomados en conjunto, construyen nuevas narrativas (en el sentido de White; es decir, nuevas construcciones ideológicas o marcos cognitivos), con funciones comunicativas diversas, entre ellos: (a) crear soluciones socio-culturales, socio-políticas y económico-financieras más humanas y sostenibles para mejorar la vida de la gente; y (b) persuadir a la ciudadanía de que el *statu quo*, dominante hasta el momento, ya no sirve porque está fundamentado sobre el capitalismo neoliberal que ha arruinado a las clases trabajadoras y medias. En cuanto a la primera función, podría considerarse parte de la función ideativa de Halliday (1970, también 1982, p.62-63), que definía como la posibilidad del lenguaje de ser un medio de expresión de nuestra experiencia (exterior o interior); en el caso que nos ocupa, los ejemplos analizados nos han mostrado mucho más que la expresión de una experiencia personal: es el intento de estos activistas por crear alternativas socio-económicas a un sistema económico que actúa sin competencia (SANTOS, 2018: 23 lo considera una especie de “fascismo social” con diferentes formas) por medio de los recursos discursivos que les ofrece su lengua propia y que hasta hace bien poco considerábamos casi exclusivos del discurso literario. Así nos lo imponía el academicismo positivista que obligaba a mirar las disciplinas como compartimentos estancos; en su lugar, hoy necesitamos “planteamientos transversales” con los que, desde otras miradas teóricas, abordemos la complejidad de las nuevas realidades de nuestro entorno (SALVADOR y SAMPRIETO, 2018: 15).

En cuanto a la segunda función, estaríamos aludiendo al binomio persuadir/convencer que la retórica clásica atribuía a todo discurso en el ágora (PUJANTE, 2003). El 15M y los distintos discursos del post-15M han mostrado claramente que su finalidad se dirige también a hacer evidente, a las clases trabajadoras, que

la crisis del 2008 ha tenido agentes concretos (la clase política corrupta y los *lobbies* económico-financieros que operan desde los paraísos fiscales); la democracia actual ha quedado desvirtuada porque actúa en beneficio de dichos *lobbies*. Santos (2018, p.59), habla de inversión de la democracia: siempre tiene la certeza de conseguir sus resultados.

Como comentario final, resaltamos que el análisis de los recursos metafóricos y de la ironía seleccionados para este trabajo ha ilustrado una pequeña parte del recorrido del activismo socio-político en España desde el 2011. Los lectores pueden consultar otros trabajos nuestros (con ejemplos distintos y en los que intervienen otros actores), pero todos ellos evidencian un tiempo distinto al de la democracia consolidada que el bipartidismo anterior del Partido Popular y el Partido Socialista nos habían querido transmitir. Se han creado nuevas narrativas que explican de manera distinta la relación entre la política y el poder económico: un poder, este segundo, que ha conseguido imponer su hegemonía en la vida política de las democracias europeas, principalmente las del sur de Europa, negando cualquier alternativa posible. En contraste, la fuerza ideológica del 15M y del post-15M ha sido la de mostrar a través de sus discursos creativos que sí existen tales alternativas, pero que, para ello, la ciudadanía ha de ser mucho más activa en oponerse a ese discurso dominante. De ahí la función persuasiva que impregna todo su discurso. Igualmente, la Europa que nos iba a salvar de nuestros problemas clásicos (a los que aludía Ortega y Gasset, en la cita inicial de SANTOS, 2012) ha quedado completamente desacreditada. Con todo, lejos del anti-europeísmo de ciertos partidos ultranacionalistas de derechas, para el 15M y el post-15M la solución pasa por crear otra bien distinta, al servicio de la mayoría ciudadana.

Referencias

- BAJTÍN, Mijael. **Teoría y estética de la novela**. Madrid: Taurus, 1989.
- BLOMMAERT, Jan & JIE, Dong. **Ethnographic fieldwork. A beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BOLÍVAR, Adriana. El personalismo en la democracia venezolana y cambios en el diálogo político. **Discurso y Sociedad**, v. 3, n. 1, 2001, p. 103-134.
- BOLÍVAR, Adriana. 'Democracia' y 'revolución' en Venezuela: un análisis crítico del discurso político desde la lingüística basada en corpus. **Oralia**, v. 12, 2009, p. 27-54.
- BOLÍVAR, Adriana. El discurso de la afectividad en la interacción política. In: BAÑÓN HERNÁNDEZ, Antonio Miguel, ESPEJO MURIEL, María del Mar, HERRERO MUÑOZ-COBO, Bárbara & LÓPEZ CRUCES, Juan Luis (Org.) **Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez**. Almería: Universidad de Almería, 2016, p. 61-79.
- CAPRA, Fritjof. **La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos**. Barcelona: Anagrama, 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. **L'institution imaginaire de la société**. París: Seuil, 1975.
- FAIRCLOUGH, N. & FAIRCLOUGH, Isabela. **Political discourse analysis. A method for advances students**. Londres: Routledge, 2012.
- FAUCONNIER, Gilles, & TURNER, Mark. **The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.
- HALLIDAY, Michael A. K. Language structure and language function (1970). In: HALLIDAY, Michael A. K. (Org. Webster, Jonathan J.). **On grammar**. London: Continuum, 1970[2002], p. 173-195.
- HALLIDAY, Michael A. K. **Exploraciones sobre las funciones del lenguaje**, Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S. A., 1982.
- LARSEN-FREEMAN, Diane & CAMERON, Lynne. 2008. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.
- MACDONELL, Diane. **Theories of discourse. An introduction**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- LAKOFF, George, & JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- MATURANA, Humberto. **La realidad: ¿objetiva o construida?** Barcelona/ México DF: Anthropos, Universidad Iberoamericana, 1996.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano**. Barcelona: Debate, 1999.
- MOLPECERES ARNÁIZ, Sara. **Mito persuasivo y mito literario. Bases para un análisis retórico-mítico del discurso**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2014.
- MOLPECERES ARNÁIZ, Sara. Posthumanish and the city: The construction of identity and ideological conflict in discourses regarding the new technological self. In: MORALES-LÓPEZ, Esperanza & FLOYD, Alan (Orgs.)

- Developing new identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies.** Amsterdam: John Benjamins., 2017, p. 203-226.
- MONTESANO MONTESSORI, Nicolina y Morales-López, Esperanza. Multimodal narrative as an instrument for social change. Reinventing democracy in Spain: the case of 15M. **CADAAD**, 7 (2), 2015, p. 200-221.
- MONTESANO MONTESSORI, Nicolina y MORALES-LÓPEZ, Esperanza. The articulation of 'the people' in the discourse of Podemos. In: ZIENKOWSKI, Jan & BREEZE, Ruth (Orgs.) **Imagining the peoples of Europe: Populist discourses across the political spectrum.** Amsterdam: John Benjamins, 2019, p. 123-148. DOI: <https://doi.org/10.1075/dapsac.83.06mon>
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. Las aproximaciones americanas al análisis del discurso oral: perspectivas de futuro. In: PUJANTE, David (Org.) **Caminos de la Semiótica en la última década del siglo XX.** Universidad de Valladolid, 2004, p. 109-123.
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. Hacia dónde va el Análisis del discurso. **Tonos Digital**, v. 21, 2011. Disponible em: <http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-21-discurso.htm>).
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. Discourses of social change in contemporary democracies: The ideological construction of an Ecuadorian women's group based on "solidarity economy and finance. **Text and Talk. An interdisciplinary Journal of Language, Discourse and Communication Studies**, v. 32 (3), 2012, p. 329-348.
- MORALES LÓPEZ, Esperanza. De la perspectiva etnográfica al análisis crítico del discurso: investigación en un grupo de mujeres ecuatorianas. In: CRESPO, Begoña; MOSKOWICH, Isabel & NÚÑEZ-PUENTE, Carolina (Orgs.) **Queering women's and gender studies.** Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, 2016a, p. 45-66.
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. Frame construction in post-15M speeches. **Res Rhetorica**, v. 1, 2016b, p. 50-67. Disponible em: <http://resrhetorica.com/index.php/RR/article/view/2016-1-4>.
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. La ironía en los discursos de cambio social. **Oralia**, v. 19, 2016c, p. 177-200.
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. Metáforas para el cambio social. **Discurso & Sociedad**, v. 10, n. 4, 2016d, p. 781-807. Disponible em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v10n04/>. También en: MORALES-LÓPEZ, Esperanza & FLOYD, Alan (Orgs.) **Developing new identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies.** Amsterdam: John Benjamins., 2017, p. 249-272. DOI: 10.1075/dapsac.71.12mor.
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. Epilogue. In: MORALES-LÓPEZ, Esperanza & FLOYD, Alan (Orgs.) **Developing new identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies.** Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 249-272.
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. Discourse analysis: Constructivist perspective and transdisciplinarity. In: BASTARDAS-BOADA, Albet, MASSIP-BONET, Àngels & BEL-ENGUIX, Gemma (Orgs.) **Applications of complexity theory in language and communication sciences.** Berlin: Springer, 2019a, p. 187-205.
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza. The dialectics form-function in the analysis of irony in political discourse. **RESLA**. En prensa.
- MORALES-LÓPEZ, Esperanza y Floyd, Alan. (Orgs.) **Developing new identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies.** Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 227-248. DOI: doi 10.1075/dapsac.71.
- PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de la argumentación: La nueva Retórica.** Madrid: Gredos, 1958.

- PIQUER, Adolf. **L'argumentació. Teoria i pràctica**. Valencia: Bromera, 2016.
- PUJANTE, David. **Manual de Retòrica**. Madrid: Castalia, 2003.
- PUJANTE, David. Constructivist Rhetoric within the tradition of rhetorical studies in Spain. **Res Rhetorica**, v. 1, 2016, p. 30-49.
- PUJANTE, David. The discursive construction of reality in the context of Rhetoric. Constructivist Rhetoric. In: MORALES-LÓPEZ, Esperanza & FLOYD, Alan (Orgs.) **Developing new identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies**. Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 42-65.
- PUJANTE, David & MORALES-LÓPEZ, Esperanza. 2013. Discurso (discurso político), constructivismo y retórica: los eslóganes del 15-M. **Language, Discourse, & Society**, v. 2, n. 2, 2013, p. 32-59. Disponible em: <http://www.language-and-society.org/journal/issues.html>. También en: MORALES-LÓPEZ, Esperanza & FLOYD, Alan (Orgs.) **Developing new identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies**. Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 227-248. DOI: doi 10.1075/dapsac.71.
- SALVADOR, Vicent. Sobre el coneixement analògic. La metàfora en el discurs de la biotecnologia. **Mètode**, v. 97, 2018, p. 73-77.
- SALVADOR, Vicent y SAMPRIETO, Agnese. 2018. Presentación: Elogio de la transterritorialidad académica. **Studia Iberica et Americana (SIBA)**. Monograph 5: 2018, p. 13-18.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **El milenio huérfano**. Madrid: Trotta, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Portugal. Ensaio contra a autoflagelação**. Coimbra: Almedina, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Izquierdas, uníos**. Barcelona: Icària, 2018.
- VICENTE GARCÍA, Francisco. Critical analysis of an educational discourse practice: the literary text commentary. In: MORALES-LÓPEZ, Esperanza & FLOYD, Alan (Orgs.) **Developing new Identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies**. Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 159-180.
- VICO, Giambattista. **The New Science**. New York: Cornell University Press, 1948 [1744].
- VOLOSHINOV, Valentin N. **El marxismo y la Filosofía del Lenguaje**. Madrid: Alianza, 1992 [1929].
- WHITE, Hayden. **Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX**. México DF: Fondo de Cultura Económica 2001 [1973].
- WHITE, Hayden. 1978. **Tropics of discourse. Essays in cultural criticism**. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- WHITE, Hayden. Constructionism in historical writing. In: MORALES-LÓPEZ, Esperanza & FLOYD, Alan (Orgs.) **Developing new identities in social conflicts: Constructivist perspectives on discourse studies**. Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 1-15.

Estratégias argumentativas: o emprego do intertexto na construção dos efeitos de sentido e do *ethos* discursivo no gênero crônica

Fábio GUSMÃO DA SILVA (UFRJ)
fabiogusmaos@bol.com.br

Resumo: Neste trabalho, recorte de uma tese de doutoramento, analisamos um texto do gênero Crônica, publicado na revista semanal brasileira *Veja*, cujo articulista emprega estratégias argumentativas e procedimentos linguístico-discursivos com intuito de criar efeitos de sentido, de verdade ou de realidade para persuadir o seu interlocutor. Nessa perspectiva, o enunciador do texto organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens que faz do seu interlocutor, bem como emprega estratagemas, neste caso, o intertexto como uma marca explícita na construção de seu estilo, analisado em sua relação enunciativa com o *ethos* discursivo, para argumentar. Logo, o recorte teórico utilizado, na análise, baseia-se em preceitos da Semiologia do Discurso, de Patrick Charaudeau (2008 e 2011), em pressupostos da Linguística Textual, de Ingedore Koch (2004 e 2008) e de postulados da Análise do Discurso desenvolvidos por Dominique Maingueneau. O conceito de *ethos* está em consonância com o da Análise do Discurso, especificamente com as pesquisas de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2001, 2005 e 2008), em que se leva em consideração a posição enunciativa do enunciador, ou seja, uma das imagens de si que o enunciador do texto projeta em seu discurso.

Palavras-chave: Argumentação; Crônica; Semiologia do discurso; Intertextualidade; *Ethos* discursivo.

Argumentative strategies: the use of intertext in construction of effects of sense and *ethos* discursive in genre chronic

Fábio GUSMÃO DA SILVA (UFRJ)
fabiogusmaos@bol.com.br

Abstract: In this work, a profile of doctoral thesis, we analyze a text of the genre Chronic, published in the Brazilian weekly magazine *Veja*, whose columnist uses argumentative strategies and linguistic-discursive procedures to create effects of meaning, truth or reality for persuade your interlocutor. In this perspective, the enunciator of the text organizes its discursive strategy in function of a game of images that makes its interlocutor, as well as employs stratagems, in this case, the intertext as an explicit mark in the construction of its style, analyzed in its enunciative relation with the discursive *ethos*, to argue. Therefore, the theoretical clipping used in the analysis is based on the precepts of the Discourse Semiology, by Patrick Charaudeau (2008 and 2011), in the assumptions of Textual Linguistics, Ingedore Koch (2004 and 2008) and the postulates of Discourse Analysis developed by Dominique Maingueneau. The concept of *ethos* is in line with that of Discourse Analysis, specifically with the researches of Patrick Charaudeau and Dominique Maingueneau (2001, 2005 and 2008), which takes into account the enunciative position of the enunciator, in other words, one of the images of himself that the enunciator of the text projects in his speech.

Keywords: Argumentation; Chronic; Semiology of discourse; Intertextuality; *Ethos* discursive

Introdução

Este trabalho, um pequeno recorte de uma tese de doutoramento cuja investigação é ampliada, tem como proposta estudar a construção de um *ethos* discursivo, uma das imagens de si que o cronista Diego Mainardi projeta em seu discurso. Sabemos que a *crônica* é o único *gênero* literário produzido essencialmente para ser veiculado no âmbito midiático, que sua classificação como *gênero* textual é bastante complexa por possuir um teor opinativo muito acentuado. Com comentários, muitas vezes, críticos e polêmicos, com marcas de subjetividade que são mais explícitas, caracterizadas pela liberdade de expressão, esse *gênero* privilegia, assim, o efeito de aproximação do escritor em relação ao leitor. Justamente por ser um *gênero* textual de composição mais livre, o cronista escreve sobre temas variados de diversas áreas, bem como emprega diferentes estratégias para abordar um assunto ou transmitir o seu ponto de vista acerca de um determinado fato.

A inquietude, entretanto, para desenvolvermos a pesquisa não está atrelada a essas características perceptíveis nos textos desse cronista. Ela nasceu no momento em que nos deparamos com a leitura de suas crônicas e identificamos o emprego de um recurso linguístico-discursivo muito recorrente: o uso da *intertextualidade*, que ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (*intertexto*) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva do indivíduo. Dessa forma, a hipótese norteadora do trabalho é a de que, por meio dos elementos intertextuais utilizados em suas crônicas, Mainardi revelaria um *ethos* de inteligência, evidenciando a imagem de alguém cujo repertório cultural é bastante vasto em relação a diferentes áreas do conhecimento. Para esse trabalho, escolhemos analisar uma crônica, publicada em 28 de julho de 2010, em que o articulista dialoga com um clássico da literatura brasileira: *Vidas Secas* de Graciliano Ramos.

Nessa perspectiva, o conceito de *ethos*, empregado neste trabalho, está em consonância com o da *Análise do Discurso*, especificamente com as pesquisas de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, em que se leva em consideração a posição enunciativa do enunciador, quer dizer, a imagem de si que Mainardi projeta em seu discurso por meio dos *recursos intertextuais*.

Assim, para a fundamentação teórica, o primeiro pressuposto apresentado baseia-se nos preceitos da *Semiolinguística do Discurso*, de Patrick Charaudeau (2008 e 2011) – mais especificamente sobre o *Contrato de Comunicação* e os *Modos de Organização do Discurso* –, uma das vertentes teóricas da *Análise do Discurso*, de linha francesa, que privilegia o fenômeno da linguagem e entende o discurso como um “jogo comunicativo”, cujas peças são a sociedade e suas produções languageiras. Essa teoria analisa o significado do texto “em função do projeto de influência e da ação persuasiva do sujeito enunciador sobre o sujeito receptor/destinatário em determinados contextos e em situação interativa.” (BARBISAN. et. al., 2010, p. 172).

Em seguida, discorreremos sobre um outro pressuposto que está atrelado à Linguística Textual, o fenômeno da *intertextualidade* – pelo viés de Koch, Bentes e Cavalcante (2008) – que consiste na presença de um determinado texto em outro, chamado também de *intertexto*, previamente produzido e que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva.

Depois disso, abordaremos os postulados da *Análise do Discurso* desenvolvidos por Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau inerentes ao *ethos* discursivo. A terminologia *ethos*, na perspectiva da *Análise do Discurso*, diz respeito tanto aos textos orais quanto aos escritos, nos quais os enunciadores oferecem uma imagem de si por meio do discurso. Essa noção refere-se às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal, entendida como a imagem de si, evidenciada nas marcas de subjetividade, elaboradas pelo enunciatário para a construção dos efeitos de sentido, bem como levar o enunciatário aos propósitos de persuasão pretendidos pelo enunciatário.

Por último, passaremos à análise em que evidenciaremos a estreita relação entre os pressupostos teóricos da *Semiolinguística do Discurso*, da *Linguística Textual* e da *Análise do Discurso*, utilizados como referência para esse trabalho, a partir da análise da crônica *Vou embora*, de Diogo Mainardi, bem como teceremos as considerações finais inerentes ao percurso traçado, à imbricação entre o transcurso teórico percorrido e às análises realizadas, para, então, apresentarmos as fontes de referência que constituíram a fundamentação teórica para a produção deste texto.

1 A teoria Semiolinguística do Discurso

A teoria *Semiolinguística do Discurso*, uma das vertentes da *Análise do Discurso*, considera todo ato de linguagem como resultado da combinação de dois componentes – “o verbal e o situacional –, bem como privilegia a análise que o sujeito enunciatário projeta de si mesmo em seu discurso, num emprego de restrições e de manobras.” (PAULIUKONIS e GOUVÊA 2012, p. 55)

Com intuito de explicar os pressupostos norteadores da *Semiolinguística*, Charaudeau (2007, p. 13) vale-se do próprio nome dessa teoria, concebida por ele, e segmenta a partícula *sémio* da palavra *linguística*. O primeiro termo, do grego *semeiois*, evoca o fato de que a construção do sentido e sua configuração constroem-se por meio de uma relação forma-sentido, sob responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação. A segunda parte, *linguística*, significa, para o autor, o principal material da forma em questão – a das línguas naturais. Estas, por sua dupla articulação, pela particularidade combinatória de suas unidades, impõem um procedimento de semiotização do mundo, diferentemente das outras linguagens.

Assim, a constituição de uma determinada imagem, pelo viés da *Semiolinguística*, pode ser visualizada por meio de um duplo recorte: o da enunciação ampliada – em que se leva em consideração a análise do contexto, incluindo os protagonistas e os parceiros, bem como as circunstâncias de produção do ato

comunicativo – e o da enunciação restrita – com o enfoque nos procedimentos linguísticos que se constituem como pistas na construção de uma imagem de um enunciador ou de um *ethos* legitimador da fala enunciada. No tocante a esse aspecto, Charaudeau (1999, p. 27) defende em sua teorização que o sentido do discurso depende das circunstâncias da enunciação e dos destinatários aos quais o discurso é dirigido.

No espaço enunciativo, ganham importância dois princípios básicos que fundamentam todo ato comunicativo: *o princípio da alteridade* e *o princípio da identidade*.

O primeiro postula que todo ato de linguagem ocorre a partir da troca entre parceiros, que devem se reconhecer como semelhantes, uma vez que partilham saberes e finalidades comuns. Mas, além disso, devem se reconhecer também como diferentes, pois cada um dos parceiros desempenha um papel, como o de sujeito emissor, aquele produtor do ato de comunicação (sujeito comunicante) e de sujeito receptor desse mesmo ato (sujeito interpretante). (CHARAUDEAU, 2007, p. 15).

Já o *princípio da identidade* está centrado no próprio indivíduo. É por meio dele que se permite dizer: quem sou realmente e que imagem de mim projeto para o outro. Segundo Pauliukonis e Gouvêa (2012, p. 56), a *identidade* desse sujeito é muito complexa, uma vez que se articulam dados biológicos e psicossociais que são atribuídos pelos outros e pelo próprio comportamento do sujeito. Todos esses comportamentos caminham para a construção de duas *identidades: a social e a discursiva*.

Para Charaudeau (2009, p. 309), existem três razões que o levam a considerar essa temática inerente à *identidade social* e à *discursiva* como relevantes. A primeira relaciona-se ao fato de, no domínio das ciências humanas e sociais, não haver sociologia, nem psicologia social, tampouco antropologia que não considerem relevantes os mecanismos linguageiros.

A segunda refere-se às ciências da linguagem propriamente ditas, já que o tema das *identidades* sociais mostra a necessidade de diferenciar a língua do discurso, “num sentido inverso ao de uma certa representação que pretende que o discurso seja secundário em relação à língua: na realidade, o discurso é que é fundador da língua.” (CHARAUDEAU, 2009, p. 309)

A terceira e última razão é a da existência de um sujeito que se constrói por meio de sua *identidade discursiva*, que, no entanto, nada seria sem uma *identidade social* a partir da qual ele pudesse definir.

Nesse sentido, a filosofia contemporânea tem tratado essa questão como o fundamento do ser: a *identidade* é que propicia ao sujeito tomar consciência de sua existência, de seu saber, de suas ações e de seus julgamentos. Então, a *identidade* implica a tomada de consciência de si mesmo.

Para que haja, no entanto, a tomada de consciência, de acordo com Charaudeau (2015, p. 18), é relevante que exista a tomada de consciência identitária, que se perceba uma diferença e que se estabeleça uma certa relação com o outro.

Assim, a consciência de si mesmo existe na mesma proporção da consciência que se tem da existência do outro. Diante dessa relação, temos o *princípio de alteridade* que se institui por meio de trocas entre os parceiros, permitindo que cada um deles se reconheça como semelhante e diferente do outro. É essa

diferença do outro que faz com que eu olhe para mim mesmo, comparando-me a ele e procurando identificar os aspectos semelhantes e diferentes. (CHARAUDEAU, 2015, p. 18)

Dessa forma, cada um dos parceiros da troca linguageira está engajado num processo recíproco – mas não simétrico – de reconhecimento do outro e de diferenciação. Nessa perspectiva, Charaudeau assevera que, segundo este princípio, “cada um se legitimando e legitimando o outro através de uma espécie de ‘olhar avaliador’ – o que permite dizer que a *identidade* se constrói através do cruzamento de olhares – existe o outro e existo eu, e é do outro que recebo o eu”. (CHARAUDEAU, 2009, p. 309).

A *identidade* do sujeito, portanto, resulta de um mecanismo bastante complexo, uma vez que nele articulam-se dados biológicos (somos o que nosso corpo é), dados psicossociais atribuídos ao sujeito (somos o que dizem que somos) e dados construídos por nosso próprio comportamento (somos o que pretendemos ser).

No ato de linguagem, além do *princípio de alteridade* e de *identidade*, outros dois princípios estão presentes: o da *influência* e o da *regulação* que fundamentam esse ato. Esses dois contribuem para completar o quadro enunciativo: o primeiro procura envolver e afetar emocionalmente o parceiro, que é alvo de sua influência, enquanto o segundo, o da regulação, torna possível e necessário recorrer-se a estratégias que regulam a intercompreensão.

Se é necessário um outro, para que haja comunicação, o modelo comunicacional da *Semiolinguística do Discurso* compreende um ato de troca entre dois parceiros, ligados pelo princípio da intencionalidade e da regulação, realizado em uma determinada situação de influência comunicativa e regulado por um *contrato comunicativo*, conceito que passamos a discutir.

1.1 O contrato de comunicação

É comum pensarmos que a teoria da comunicação do linguista russo Roman Jakobson (1992), concebida para demonstrar que a comunicação humana se estrutura a partir dos elementos emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente, seja suficiente para explicar o ato comunicativo. Com base, entretanto, nos recentes estudos no campo da linguagem, especificamente com pesquisas inerentes à *Semiolinguística do Discurso*, de Patrick Charaudeau, o ato de comunicação não pode ser analisado somente como resultado da simples produção de uma mensagem que um emissor envia a um receptor.

De acordo com Charaudeau (2008, p. 67), podemos representar o ato de comunicação por meio de um dispositivo cujo centro é ocupado pelo sujeito falante – o locutor (ao falar ou escrever), em relação ao outro parceiro – o interlocutor. O linguista ressalta também que o texto, oriundo de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante dentre as categorias de língua e os modos de organização do discurso, em função das restrições impostas pela situação, representa o resultado material desse ato.

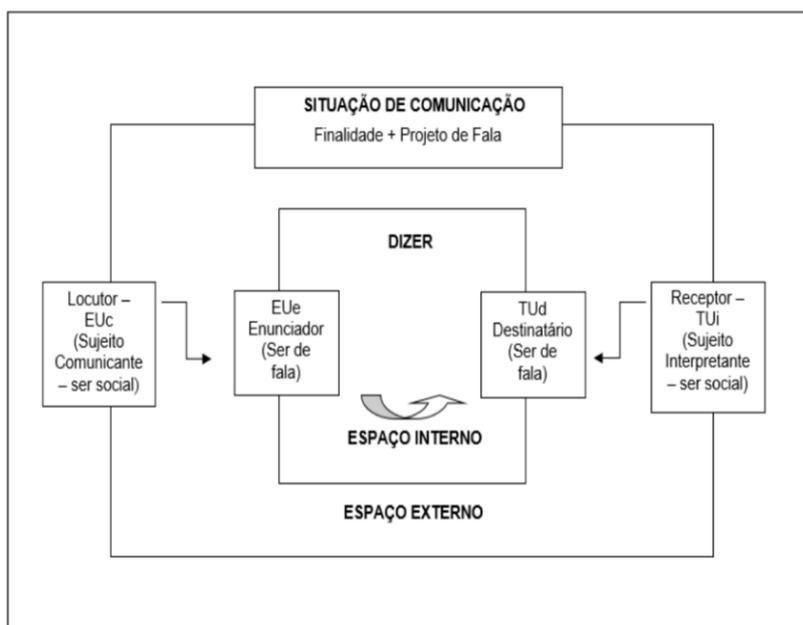
Segundo o recorte teórico da *Semiolinguística*, o ato de linguagem é uma *mise-en-scène* (encenação) em que os participantes interagem condicionados por um contrato de comunicação, que pressupõe a obediência a princípios implícitos construídos socialmente e partilhados pelos interlocutores.

É o contrato que rege as expectativas mútuas dos sujeitos do ato da linguagem. Esse ato pressupõe uma intencionalidade dos sujeitos, depende da *identidade* dos parceiros e realiza-se em um tempo e em um espaço determinados. O contrato de comunicação impõe a obediência a dois princípios básicos: a exigência de um *saber comum partilhado*, que pode ser de ordem linguística, experiencial ou interdiscursiva, presente na troca linguageira, e o *direito à palavra* que um parceiro deve conceder ao outro para que se processe o jogo comunicativo.

Ainda, levando em conta os preceitos dessa teoria, todo ato é o resultado de operações linguístico-discursivas, realizadas por instâncias subjetivas, a partir de situações bem definidas. Esse modelo busca articular o discurso com uma rede interdisciplinar de acontecimentos textuais e sociais, realizado por duas atividades complementares: a da *produção* e a da *interpretação*, regidas por espaços de *estratégias* – os diferentes tipos de configurações discursivas de que o sujeito comunicante dispõe para satisfazer as condições do contrato e atingir seus objetivos comunicativos – e *restrições* – condições mínimas que devem ser respeitadas para que se efetue a comunicação.

Ambas se processam em uma *mise-en-scène* discursiva de que participam entidades subjetivas: o Eu Comunicante (EUc), o Eu Enunciador (EUe), o Tu Interpretante (TUi) e o Tu Destinatário (TUd). O primeiro (EUc), sujeito responsável pela produção, tem uma intenção e um projeto de fala, quando se engaja numa interação com um outro parceiro, o Tu Interpretante. Ambos, seres sociais, atuam no circuito externo da linguagem, lugar das condições de produção e de interpretação, da ação ou do fazer do discurso. A esses dois sujeitos, associam-se o Sujeito Enunciador e o Sujeito Destinatário, seres discursivos, pertencentes ao circuito interno da linguagem, ao local do dizer, produzido por operações e/ou manobras linguístico-discursivas realizadas durante a coenunciação, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 1. A representação do ato de linguagem



Fonte: Charaudeau (2008, p. 52).

Nesse cenário, constrói-se o *contrato de comunicação*. Assim, esse conceito, segundo Pauliukonis e Gouvêa (2012, p. 57), “permite aos parceiros se reconhecerem um ao outro por meios dos traços identitários e reúne as necessárias condições para conceber um ato de comunicação”: o objetivo do ato, o objeto temático de troca e as coerções materiais que as circunstâncias determinam. Levando em consideração os preceitos da Teoria da *Semiolinguística*, o ato de comunicação é um fenômeno que combina o dizer e o fazer, articulados num duplo circuito comunicativo – (circuito interno – dizer) e (circuito externo – fazer) – indissociáveis um do outro.

O fazer é o lugar da instância situacional em que atuam os sujeitos comunicante e interpretante, que são seres sociais da troca. Já o dizer é o lugar da instância discursiva, em que o sujeito enunciador e o sujeito destinatário, que são seres da palavra, atuam como protagonistas.

Dessa forma, o ato de comunicação não pode ser considerado simplesmente como uma mera produção de uma mensagem enviada por um emissor a um receptor. Esse ato deve ser visto como um encontro dialético de quatro instâncias subjetivas que determinará os dois processos: o primeiro é o de produção – um EU-comunicante que se dirige a um TU-destinatário; o segundo é o de interpretação – um TU-interpretante que idealiza uma imagem do EU-comunicante pelo que ele apresenta como sujeito enunciador.

Tanto o EU-comunicante quanto o TU-interpretante são sujeitos de ação, na concepção do autor, que participam de uma encenação ou *mise-en-scène* discursiva no ato de comunicação no momento em que atuam como parceiros. Juntamente a esses dois sujeitos, ligam-se mais dois que são de “ordem discursiva”: o sujeito comunicante se anuncia como sujeito enunciador (EUe) e constrói uma imagem de si enquanto se dirige a um destinatário (TUd) que também é idealizado.

Assim, por meio desse processo interlocutivo, acontece um desdobramento dos lugares enunciativos, que são realizados por quatro enunciadores. Logo, a *Semiolinguística* considera o ato de comunicação como um “jogo”, já que esse ato se mantém em uma constante manobra de equilíbrio e de ajustamento entre as normas (restrições) de um determinado discurso e entre a margem de manobras permitida pelo mesmo discurso.

Por conseguinte, todos os atos são vistos como “encenações”, com a mesma acepção empregada no teatro, resultadas da combinação de uma determinada situação de comunicação com um determinado emprego de marcas linguísticas, bem como com uma determinada organização discursiva, a que Charaudeau chama de *modos de organização do discurso*, conceito discutido na seção a seguir.

1.2 Os modos de organização do discurso

O projeto de fala do sujeito encerra uma condição essencial ao ato comunicativo: os modos de organização do discurso. Charaudeau advoga que, dependendo da finalidade comunicativa, o sujeito organizará a matéria linguageira numa estrutura específica, com vistas à enunciação, à narração, à descrição ou à argumentação.

O modo de organização descritivo consiste em fazer existirem os seres do mundo, ao nomeá-los, ao determinar o lugar que ocupam no espaço e no tempo, e ao qualificá-los. De acordo com Barbisan *et. al.* (2010, p. 186), “se o descritivo organiza o mundo de maneira taxionômica, descontínua e aberta, o narrativo organiza-o de maneira sucessiva e contínua, numa lógica cuja coerência é marcada por seu próprio fechamento (princípio / fim).”

O modo de organização narrativo é caracterizado por uma dupla articulação: a organização da lógica narrativa, ou melhor, a construção de uma sequência de ações segundo uma lógica acional que vai constituir a trama da história; e a organização da encenação narrativa, que é a realização de uma representação narrativa. Esse modo leva em conta as ações humanas, confronta-se com uma forma de realidade visível e tangível, enquanto o modo de organização argumentativo está em contato somente com um saber que tenta considerar a experiência humana (BARBISAN *et. al.*, 2010, p. 186).

Por último, o modo de organização argumentativo autoriza a construção de explicações sobre asserções acerca do mundo em uma dupla perspectiva de razão demonstrativa e de razão persuasiva. Esse modo de organização está em contato apenas com um saber que tenta levar em conta a experiência humana por meio de certas operações do pensamento. Esse saber se dá por meio de certas operações do raciocínio e pode ser refutado ou não pelo interlocutor.

O modo será argumentativo se permitir organizar, numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor, as relações de causalidade que se instauram entre essas ações, com auxílio de vários procedimentos que incidem sobre o encadeamento e o valor dos argumentos.

A racionalidade refere-se aos fenômenos do universo que são percebidos pelas experiências individuais e sociais do ser humano, o qual está inserido num quadro espacial e temporal determinado e efetua as operações de pensamento que constroem as explicações. Esse procedimento tem por objetivo a busca pelo verossímil.

Por conseguinte, a atividade discursiva de argumentar, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa da busca da racionalidade que tende a um ideal de verdade inerente às explicações dos fenômenos do universo. Não se trata, porém, apenas de um ideal, pois mesmo que esses fenômenos tenham uma explicação, ou melhor, uma razão de ser no universo, eles são percebidos por meio de uma filtragem dupla: a da experiência individual e social do indivíduo e a das operações de pensamento que constroem um universo discursivo de explicação, que depende de esquematizações coletivas.

A busca do verossímil, em lugar do verdadeiro, é uma questão fundamental do processo argumentativo, uma vez que o verossímil depende das representações socioculturais compartilhadas pelos membros de um determinado grupo, em nome da experiência ou do conhecimento. Assim, para haver argumentação, não é necessário apenas emitir propostas sobre o mundo. Toda asserção pode ser argumentativa desde que se inscreva em um dispositivo argumentativo composto de proposta, proposição e persuasão.

2 Intertextualidade

A *intertextualidade* é considerada um dos grandes temas a que se têm dedicado tanto os linguistas das áreas da Linguística Textual e da *Análise do Discurso* de linha francesa quanto os estudiosos da Teoria e da Crítica Literária. Esse recurso linguístico constitui um importante fenômeno no que se refere à construção de novos textos e de novos sentidos a textos que já foram construídos anteriormente, incorporados a outras produções já escritas ou que ainda serão concebidas.

Nessa perspectiva, não há um texto autônomo e livre das interferências dos aspectos intertextuais. Segundo Valente (2002, p. 177), o fenômeno da *intertextualidade* pode ser considerado hoje um recurso linguístico de largo emprego nas mais variadas linguagens. Quem o desconhece certamente encontrará dificuldades na leitura de textos – tanto da linguagem literária quanto da não-literária – que o incorporam.

O conceito de *intertextualidade*, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 9), surge na década de 60, com a crítica literária Julia Kristeva, que fundamenta essa noção com base nos postulados do dialogismo bakhtiniano, de que um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado ou compreendido de forma isolada.

Para Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” Ele ainda afirma que não existem textos puros, uma vez que todo texto parte de outro já existente. Authier-Revuz (1990, p. 25), parafraseando Bakhtin, alude que “somente 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 do outro.” Nenhuma palavra, portanto, é neutra, mas carregada, habitada, atravessada e ocupada pelos discursos alheios.

Nesse mesmo sentido, Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 288) aludem que a *intertextualidade* designa, ao mesmo tempo, uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros.

Por isso, uma vez que há sempre, em um texto, a presença do outro naquilo que dizemos (escrevemos) ou ouvimos (lemos) é que Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 9-10) postularam a existência de uma *intertextualidade* ampla, constitutiva de todo e qualquer discurso, a par de uma *intertextualidade stricto sensu*, esta última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto.

Esse fenômeno ocorre quando, em um determinado texto, inserimos outro texto, chamado de intertexto, previamente produzido e que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva. “Em se tratando de *intertextualidade stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação.” (KOCH; BENTES e CAVALCANTE, 2008, p. 17)

Além disso, Koch, Bentes e Cavalcante (2008) postulam também a existência de uma *intertextualidade* em sentido amplo (*lato sensu*), constitutiva de todo e qualquer discurso, e uma *intertextualidade* em sentido restrito (*stricto sensu*), atestada pela presença, necessariamente, de um *intertexto*, recategorizadas como: temática, estilística, explícita, implícita e *autotextualidade*. Assim, a *intertextualidade* em sentido *lato sensu* revela-se pela existência da presença do outro naquilo que dizemos ou ouvimos em seu sentido amplo. Nessa perspectiva, “as ligações que podem ser estabelecidas entre textos e outro(s) texto(s) ocorrem não apenas com enunciados isolados, mas com modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos.” (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2008, p. 85).

Na fronteira entre a *intertextualidade* em sentido amplo e a *intertextualidade* em sentido restrito, estão, segundo as referidas autoras, a *intertextualidade* intergenérica e a *intertextualidade* tipológica.

A *intertextualidade* intergenérica ocorre quando um determinado texto, pertencente a um determinado gênero, apresenta-se com outras molduras comunicativas, ou seja, com a estrutura composicional de um outro gênero textual, utilizada pelo autor com o propósito de produzir determinados efeitos de sentido. Isso ocorre, por exemplo, com o uso de fábulas, contos de fada, cartas etc. em colunas de jornais, funcionando como artigos de opinião, ou como gêneros irônicos ou argumentativos tais como as charges políticas. Isso revela a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez.

Já a *intertextualidade* tipológica está atrelada aos tipos textuais empregados nos textos. Esse tipo de *intertextualidade* decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais (narrativos, expositivos, argumentativos, descritivos etc.) um conjunto de características comuns, em termos

de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, modo, lugar etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe. Para Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 77), cada gênero textual vai eleger uma ou mais sequências ou tipos para a sua elaboração. Então, como exemplo, podemos mencionar que, num conto, encontraremos a par das sequências narrativas, responsáveis pela ação do enredo, sequências descritivas cuja função é atribuir à trama a descrição dos ambientes, dos personagens e das situações, bem como sequências expositivas quando há a intromissão do narrador.

Acreditamos, portanto, que essa concepção de *intertextualidade* adotada por Koch, Bentes e Cavalcante (2008), abordada em termos de diálogo, é extremamente produtiva porque “ao mesmo tempo que explicita as diferenças, revela as semelhanças de pontos de vista e trajetórias e, no dizer de Bakhtin, de personalidades” (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2008, p. 147).

3 Ethos

Quando falamos de *ethos*, é imprescindível retomarmos a tradição antiga, já que a estilística, orientada pelos estudos do texto e do discurso, encontra sustento na tradição retórica, focalizando principalmente aos preceitos de Aristóteles, responsável por sistematizar a Retórica como a arte da persuasão. Segundo Amossy (2005, p. 9), todo ato de empregar a palavra, tanto escrita como falada, requer a construção de uma imagem de si e, para isso, não é fundamental que o locutor faça seu autorretrato, especifique suas qualidades nem é necessário que fale explicitamente de si. Suas crenças implícitas, sua competência linguística e seu estilo são suficientes para construir a representação de sua pessoa.

Nesse sentido, o locutor, aquele que fala, que produz um ato de linguagem em uma situação de comunicação – que neste caso é o colunista Diego Mainardi – efetua uma representação de si em seu discurso. Essa representação é chamada de *ethos*, um termo emprestado da retórica antiga que designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para persuadir seu alocutório.

De acordo com Fiorin (2015, p. 70), em termos mais atuais, dir-se-ia que o *ethos* não se explicita no enunciado, mas na enunciação enunciada, nas marcas deixadas no enunciado. Ele ressalta ainda que a análise do *ethos* do enunciador nada tem do psicologismo que, muitas vezes, pretende infiltrar-se nos estudos discursivos. “Trata-se de apreender um sujeito construído pelo discurso e não uma subjetividade que seria a fonte de onde emanaria o enunciado, de um psiquismo responsável pelo discurso.” (FIORIN, 2015, p. 70) O *ethos* é, portanto, uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito.

A terminologia *ethos*, na perspectiva da *Análise do Discurso*, diz respeito tanto aos textos orais quanto aos escritos, nos quais os enunciadores oferecem uma imagem de si por meio do discurso. Essa noção, retomada em ciências da linguagem e, principalmente, na *Análise do Discurso*, refere-se às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal.

De acordo com Maingueneau (2008a, p. 18-19), “o *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito) – diretamente.”

O dito é aquele concebido por meio das referências diretas ao enunciador em que ele mostra diretamente suas características, dizendo que é essa ou aquela pessoa, enquanto o mostrado, de forma indireta, estaria no domínio daquilo que não é explicitado, da imagem que não está diretamente incluída no texto e que não é dito diretamente pelo enunciador, mas reconstituído e inferido pelas pistas fornecidas por ele no discurso e seguidas pelo co-enunciador, ou seja, pelo destinatário ou enunciatário.

O *ethos* pré-discursivo se refere à imagem que o coenunciador constrói do enunciador, antes mesmo que este pronuncie algo, inferidos a partir dos estereótipos, por meio dos quais o co-enunciador lança mão para representações culturais fixas, de modelos pré-construídos para atribuir algumas características e não outras ao enunciador.

Essa noção de *ethos* compreende não apenas a dimensão vocal, mas a um conjunto de características físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador. “Ao fiador, cuja figura o leitor deve construir a partir de diversas ordens, são atribuídos um caráter e uma corporalidade, cujo grau de precisão varia segundo os textos.” (MAINGUENEAU, 2001, p. 98).

O termo fiador compreende uma representação construída pelo leitor a partir de pistas textuais, recebe caráter ou traços psicológicos e corporalidade (constituição corporal, vestimenta e mobilidade espacial) que se sustentam em um conjunto partilhado ou cristalizado de representações sociais passíveis de avaliação coletiva. Por conseguinte, “o *ethos* implica, com efeito, uma disciplina do corpo apreendido por intermédio de um comportamento global.” (MAINGUENEAU, 2001, p. 99) Assim, pode-se dizer que o *ethos* relaciona-se com a construção de uma corporalidade do enunciador por meio de um tom lançado por ele no âmbito discursivo. Para Maingueneau (2001), o “caráter” está relacionado a uma gama de traços psicológicos, enquanto a “corporalidade” diz respeito a uma compleição corporal, ou seja, a uma disposição física e também à maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social.

Nos textos escritos, não há representação direta dos aspectos físicos do orador, mas há pistas que indicam e levam o enunciatário a atribuir uma corporalidade e um caráter ao enunciador, categorias que interagem no campo discursivo. O caráter e a corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação que pode confirmá-las ou modificá-las. Esses estereótipos culturais circulam nos domínios de diferentes áreas: literatura, fotografia, cinema, publicidade etc.

Logo, por meio do *ethos*, o destinatário está convocado a um lugar inscrito na cena da enunciação que o texto implica. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 95), a noção de cena de enunciação, em *Análise do Discurso*, é frequentemente empregada em concorrência com a situação de comunicação, e essa enunciação acontece num espaço instituído. Assim, quando se menciona o termo cena de enunciação,

é relevante ressaltar que a enunciação não acontece somente em um espaço instituído, definido pelo gênero de discurso, mas também sobre a dimensão construtiva do discurso que se coloca em cena e instaura seu próprio espaço de enunciação. Essa “cena de enunciação” compõe-se de três cenas, que Maingueneau (2005, p. 75) se propôs a chamar de cena englobante, cena genérica e cenografia:

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma “instituição discursiva”: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. Há gêneros do discurso cujas cenas de enunciação se reduzem à cena englobante e à cena genérica: o despacho administrativo ou os relatórios do especialista, por exemplo, se conformam às rotinas de uma cena genérica fixa. Outros gêneros do discurso têm maior possibilidade de suscitar cenografias que se afastam de um modelo preestabelecido. (MAINGUENEAU, 2008, p. 75)

Assim, desde que haja enunciação, alguma coisa da ordem do *ethos* encontra-se liberada, já que é por meio de sua fala que um locutor ativa no intérprete a construção de determinada representação de si mesmo, “pondo em risco o domínio sobre sua própria fala; é-lhe necessário, então, tentar controlar, mais ou menos confusamente, o tratamento interpretativo dos signos que ele produz.” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 73)

Charaudeau (2011, p. 118) salienta que *ethos* é o resultado de uma encenação sociolinguageira que depende dos julgamentos cruzados que os indivíduos de um grupo social fazem uns dos outros ao agirem e falarem. Ele reforça também que podemos identificar, nos diferentes discursos, construções distintas de *ethos* como o de sério, de virtuoso, de competente, de potente, de caráter, de humanidade, de chefe, de solidariedade e de inteligência. O *ethos* de inteligência faz parte dos *ethé* de identificação na medida em que pode provocar o fascínio e o respeito dos indivíduos por aqueles que demonstram tê-lo e assim os faz aderir a ele. As imagens desses *ethé* de identificação são extraídas do afeto social: o cidadão, mediante um processo de identificação irracional, funda sua *identidade* na do político.

Para Charaudeau (2011, p. 145), a inteligência é um aspecto muito difícil de ser definido, entretanto, nesse caso, trata-se de considerá-la um imaginário coletivo que testemunha o modo como os membros de um grupo social a concebem e a valorizam. Nesse *ethos*, duas figuras que se opõem disputam a primazia, mesmo que, muitas vezes, elas existam em um mesmo indivíduo: o nível cultural e a associação entre a astúcia e a malícia.

A primeira está relacionada, pelo menos na França, ao preceito honnête homme cultive, segundo o qual o homem culto não pode ser senão um homem de bem. Essa figura está relacionada ao capital cultural que o político herdou de formação e de seu meio social, mas deve ser confirmada pelos comportamentos atuais. Sua formação, sua presença em manifestações artísticas, em exposições ou em programas culturais corroboram para a figura de um intelectual.

A outra, mais complexa e sutil de ser determinada, é a astúcia ou, antes, a malícia. Essa figura se refere a um saber jogar com o ser e o parecer: “saber dissimular certas intenções, fazer crer que se tem certos objetivos para melhor atingir seus fins.” (CHARAUDEAU, 2011, p. 146). Para a realização de certos projetos, o político não pode revelar todas as suas pretensões. Assim, algumas vezes, ele simulará ir a uma determinada direção e logo depois tomará outro caminho completamente oposto. Desse modo, é empregada sempre quando é necessário camuflar algumas intenções a fim de realizar projetos relevantes. A astúcia se faz acompanhar sempre por certa dose de embuste, assim como ilustram as fábulas de La Fontaine.

A malícia pode ser notada de maneira positiva quando testemunha a sutileza e a habilidade do político; as eventuais trapaças que ele praticar lhe seriam perdoadas em nome da necessária eficácia, como, por exemplo, candidatar-se a um mandato eleitoral para colaborar com um candidato do mesmo grupo político, depois se retirar; ou ainda concordar com um adversário e, entretanto, tomar a decisão contrária. Será notada de maneira negativa quando a astúcia for colocada a serviço da dissimulação ou da simulação moral que permite ao político envolver-se em negócios corruptos, bem como desviar bens públicos, fabricando, sempre uma imagem de virtude.

Assim, em linhas gerais, vimos quais foram os pressupostos que constituem a base para o nosso trabalho. Revisitamos conceitos da *Semiolinguística do Discurso*, apresentamos os preceitos inerentes à *Intertextualidade* até chegarmos à noção de *Ethos* Discursivo, para procedermos à análise de uma das crônicas de Mainardi.

4 Análise

Levando em consideração alguns preceitos da *Semiolinguística do Discurso*, principalmente os de *Contrato de Comunicação e Modos de Organização do Discurso*, de Patrick Charaudeau, pressupostos da *Linguística Textual*, mais especificamente de *Intertextualidade*, de Koch, Bentes e Cavalcante, além de alguns postulados da *Análise do Discurso* desenvolvidos por Dominique Maingueneau referentes ao *ethos* discursivo, passamos à análise publicada em 28 de julho de 2010:

Figura 1



Diogo Mainardi podcast em www.veja.com/diogomainardi

Vou embora

Fabiano, o retirante de *Vidas Secas*, é igual a um bicho. Graciliano Ramos compara-o a um cavalo. Ele compara-o também a um tatu, a um macaco, a um cachorro e a um pato. Se Fabiano é igual a um bicho, eu sou igual a Fabiano. Está lá, na primeira parte do romance:

“A sina [de Fabiano] era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras”.

“Oito anos depois de desembarcar no Rio de Janeiro, de passagem, estou indo embora. Um vagabundo empurrado pela vagabundagem. É uma sina: andar para cima e para baixo, à toa”

Oito anos depois de desembarcar no Rio de Janeiro, de passagem, estou indo embora. Um vagabundo empurrado pela vagabundagem. É uma sina: andar para cima e para baixo, à toa. Sim senhor, tomei amizade à cidade. O Rio de Janeiro — e, em particular, Ipanema, que me hospedou — tornou-se para mim um verdadeiro chiqueiro das cabras.

Os quatro protagonistas de *Vidas Secas* — Fabiano, Sinhá Vitória, o menino mais velho e o menino mais novo — vagam silenciosamente pela caatinga, “onde avultam as ossadas e o negrume dos urubus”. Quando o menino mais velho, sedento e faminto, cai na lama rachada,

tomado por uma vertigem que o impede de dar um passo a mais, Fabiano diz:

— Anda, excomungado.

Eu, minha mulher, o menino mais velho e o menino mais novo vagamos rumorosamente pelos corredores desertos do aeroporto Tom Jobim, onde avultam as ossadas e o negrume da Air France. Quando o menino mais velho, que caminha com um andador, resolve empacar, recusando-se a dar um passo a mais, eu digo, sim senhor:

— Anda, excomungado.

Fabiano tem medo de ser preso. Eu também tenho medo de ser preso. Fabiano tinha uma cadela chamada Baleia. Eu vi uma baleia, algumas semanas atrás, no mar de Ipanema. Fabiano, para matar a fome, acaba comendo seu papagaio. Eu, antes de ir embora do Rio de Janeiro, tratei de comer todas as sobras da geladeira, inclusive um ovo de Páscoa coberto de bolor.

Nas primeiras linhas de *Vidas Secas*, Fabiano parte, sem saber para onde. Nas últimas linhas do romance, ele parte novamente, sonhando com “uma terra desconhecida e civilizada”, onde os meninos iriam para a escola e sua mulher nunca mais teria de lamber o focinho ensanguentado de uma cadela. Depois de comparar Fabiano a um cavalo, a um tatu, a um macaco, a um cachorro e a um pato, Graciliano Ramos, nos instantes finais, apieda-se e, bisonhamente, humaniza-o. Fabiano sonha em parar de andar para cima e para baixo, à toa. O que eu digo? Eu digo:

— Anda, excomungado.

Nota da Redação:
Diogo Mainardi permanece colunista de VEJA.

veja | 28 DE JULHO, 2010 | 157

Fonte: Mainardi (2010, 157).

Sabemos que o enunciador lança mão de estratégias argumentativas e de procedimentos linguístico-discursivos para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com intuito de persuadir o seu interlocutor. Nessa perspectiva, o enunciador, neste caso Mainardi, organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens que ele faz do seu interlocutor. “É em razão desse complexo jogo de imagens que o falante usa certos procedimentos argumentativos e não outros.” (FIORIN, 2007, p. 18) Podemos pensar, então, que o cronista sabe que o seu interlocutor já conhece os temas tratados em sua crônica, seu modo de enunciar, bem como comunga das ideias propagadas por ele na defesa de seu posicionamento acerca de um determinado fato.

Charaureau (2007, p. 24) elucida que um modelo de *análise do discurso* deve dar conta de todos os *atos de linguagem*, tanto de diálogos quanto de textos escritos. Logo de início, devemos distinguir as características do *Contrato de Comunicação*, pois são elas que definem o *ato de linguagem* em sua *função e finalidade* comunicativas. O texto em apreço é uma crônica, publicada em uma revista impressa e, por isso, está inserido em uma situação, em que os parceiros não estão fisicamente em presença nem há um contato de troca imediata.

Por conseguinte, neste *Contrato de Comunicação*, que diz respeito ao *gênero crônica*, o texto é de caráter *monológico* porque tanto Mainardi quanto o seu leitor estão ligados por um contrato de troca postergada. Nesse ato de linguagem, o sujeito produtor é Mainardi, e o sujeito receptor é o leitor desse cronista.

No caso da crônica *Vou embora*, podemos identificar que a função desse texto é deixar o leitor de Mainardi a par da mudança do cronista para a Itália, país onde residirá com sua família.

Pelo fato de ambos se reconhecerem, devido à partilha de saberes, o primeiro escreve para o segundo que interpreta o primeiro. Temos, então, identificado o primeiro princípio básico que fundamenta todo o *ato comunicativo*, segundo Charaudeau: *o princípio da alteridade*.

O outro princípio que compõe o *ato de comunicação* é o *princípio da identidade*, que, segundo esse pesquisador, é mais complexo, já que, além de articularem dados biológicos e psicossociais, o indivíduo tem duas *identidades: a social e a discursiva*.

A *identidade social* de Mainardi está atrelada à figura do cronista da revista *Veja*. A *identidade discursiva* está relacionada à imagem de um indivíduo que tem o direito à palavra e que, por intermédio dela, constrói a imagem de escritor polêmico que aborda os acontecimentos do cotidiano e que também critica, principalmente, os fatos ligados à política.

Levando em consideração essas *duas identidades*, encontram-se os quatro sujeitos identificados por Charaudeau: ligados aos seres sociais estão os sujeitos que “fazem”, ou seja, o EU comunicante (EUc) – Mainardi, o ser “de carne e osso” – e o TU interpretante (TUi) – o leitor de suas crônicas, também ser “de carne e osso”; ligados aos seres discursivos, estão os sujeitos que “dizem”, isto é, o EU enunciador (EUe) – o falante/escritor ideal, o ser discursivo – e o TU destinatário (TUd) – o ouvinte/leitor ideal. O EUe é, portanto, uma imagem construída pelo sujeito produtor da fala (EUc) – neste caso, “o ser de carne e osso” Mainardi – e representa seu traço de intencionalidade, nesse ato de *produção de linguagem*.

No título da crônica – *Vou embora* –, Mainardi já nos dá pistas sobre a temática de que tratará em seu texto: a sua saída do Brasil. Em seguida, o EUc produz *atos de linguagem* construindo a imagem de um EUe que apresenta o personagem da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, descrevendo o retirante da seguinte forma:

Fabiano, o retirante de Vidas Secas, é igual a um bicho. Graciliano Ramos compara-o a um cavalo. Ele compara-o também a um tatu, a um macaco, a um cachorro e a um pato. Se Fabiano é igual a um bicho, eu sou igual a Fabiano. Está lá, na primeira parte do romance:

“A sina [de Fabiano] era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras”.

Todo o *ato de linguagem* envolve diferentes estratégias para o EUC, responsável por um certo *efeito de discurso*, produzido sobre o interpretante, que tem inúmeras possibilidades interpretativas

Nessa perspectiva, podemos inferir que muitos *efeitos de sentido* são produzidos pela recorrência aos *intertextos*, como acontece na crônica em estudo. No entanto, para o TUI identificar a imagem de Mainardi, construída pelo EUE, como a de uma pessoa culta, com um vasto saber em diferentes áreas do conhecimento, não basta apenas a ocorrência de elementos *intertextuais*.

É necessário que o TUI também comungue desse mesmo conhecimento para que ele identifique, por meio desse recurso, a imagem de um sujeito inteligente. Logo, o TUI também necessita conhecer a obra de Graciliano Ramos para que o diálogo *intertextual* faça sentido, bem como perceber o conhecimento de Mainardi em relação à literatura brasileira.

À medida que avançamos na leitura do texto, no terceiro parágrafo, observamos que o EUC constrói a imagem de um EUE crítico quando relata a sua saída do Rio de Janeiro, depois de residir oito anos no bairro de Ipanema, que se tornou, para ele, como ocorreu com Fabiano, um chiqueiro de cabras, conforme podemos ler:

Oito anos depois de desembarcar no Rio de Janeiro, de passagem, estou indo embora. Um vagabundo empurrado pela vagabundagem. É uma sina: andar para cima e para baixo, à toa. Sim senhor, tomei amizade à cidade. O Rio de Janeiro — e, em particular, Ipanema, que me hospedou — tornou-se para mim um verdadeiro chiqueiro das cabras.

Mais adiante, identificamos uma outra passagem em que Mainardi — através de EUE — narra um episódio de sua família no aeroporto Tom Jobim, comparando-a à família de Fabiano, protagonista de *Vidas Secas*. Nela, observamos a menção a seu filho mais velho e à dificuldade do menino em andar, dificuldade que se deve a uma paralisia cerebral

Temos, nesse excerto, mais um *efeito de discurso* produzido pelo EUC sobre o seu interpretante, quando EUE compara os meninos de Mainardi aos meninos de Fabiano, pois, na obra, os filhos desse personagem não têm nome, são tratados apenas por “menino mais novo” e “menino mais velho”. Vejamos a passagem:

Eu, minha mulher, o menino mais velho e o menino mais novo vagamos rumorosamente pelos corredores desertos do aeroporto Tom Jobim, onde avultam as ossadas e o negrume da Air France.

Nesse mesmo fragmento, observamos que o EUC novamente faz uma crítica, por meio de uma linguagem conotativa, à companhia aérea *Air France*, pelo acidente ocorrido, durante o voo entre a cidade do Rio de Janeiro e Paris, em que a aeronave se despenhou no Oceano Atlântico, com 228 pessoas, na noite de 31 de maio de 2009.

Depois disso, o EUC provoca mais um efeito de discurso em seu texto, ao recorrer, por três vezes, à comparação, para igualar os seus atos aos de Fabiano, conforme podemos observar:

Fabiano tem medo de ser preso. Eu também tenho medo de ser preso. Fabiano tinha uma cadela chamada Baleia. Eu vi uma baleia, algumas semanas atrás, no mar de Ipanema. Fabiano, para matar a fome, acaba comendo seu papagaio. Eu, antes de ir embora do Rio de Janeiro, tratei de comer todas as sobras da geladeira, inclusive um ovo de Páscoa coberto de bolor.

Levando em consideração que, no *ato de linguagem*, há uma situação de troca, é relevante analisarmos a crônica com base no modelo de estruturação dos atos de linguagem nos três níveis propostos por Charaudeau: *situacional, comunicacional e discursivo*.

Assim, os *atos de linguagem* que constituem a crônica em análise têm como *finalidade* anunciar a mudança do cronista Mainardi para outro país. A *identidade* dos parceiros dessa troca comunicativa caracteriza-se pela presença do (EUC), o cronista Mainardi e o (TUi), o leitor ideal da crônica.

O domínio do saber refere-se à mudança do cronista para outro país. Por último, o *dispositivo*, que corresponde às circunstâncias pelas quais ocorre a troca comunicativa equivale à revista Veja. Assim, esses dados configuram o primeiro *nível de estruturação do ato de linguagem*: o *nível situacional*.

Já o *nível comunicacional* de estruturação do discurso, que se refere ao lugar onde estão determinadas as *maneiras de falar (escrever)* e aos papéis languageiros dos sujeitos, pode ser identificado no texto por meio da intercalação entre o texto do próprio Mainardi e os fragmentos retirados da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Além disso, pode ser reconhecido também pela constante comparação do cronista com o retirante Fabiano.

O *nível discursivo* de estruturação do *ato de linguagem* constitui o lugar de intervenção do sujeito enunciador que deve atender a determinadas condições para a realização. Esse nível é identificado a partir das seguintes características de Mainardi:

a) Ele é detentor de *legitimidade*, o que lhe confere o direito de informar seu leitor sobre a sua partida do Brasil. A *autoridade* de anunciar a sua saída desse país lhe é atribuída pela revista Veja, da qual ele é cronista.

b) Mainardi também tem *credibilidade*, pelo fato de escrever para a revista por mais de 10 anos, o que lhe permite ser um cronista polêmico, que aborda qualquer tema em suas crônicas e que, para informar que vai embora, compara-se, o tempo todo, com o personagem Fabiano, o retirante de *Vidas Secas*. Essa *credibilidade* pode ainda ser atribuída ao cronista pelo fato de ele ter recebido, em 1990, o prêmio Jaboti pela publicação, em 1989, de seu livro Malthus.

c) O cronista atende à condição de captação, na medida em que busca a persuasão e a sedução de seu leitor. Para isso, na crônica em apreço, ele utiliza a atitude de *dramatização*, já que ele descreve fatos relacionados aos dramas de sua vida, comparando a sua história com a do protagonista de um livro clássico da literatura brasileira.

Desse modo, temos as três condições: *legitimidade, credibilidade e captação*, para a constituição do terceiro nível do modelo de estruturação dos *atos de linguagem*, ou seja, o *nível discursivo*.

No que se refere ao *gênero crônica* em relação ao *Contrato de Comunicação* em que ela se constitui, temos um texto que se assemelha ao texto exclusivamente informativo. Assim como o repórter, o cronista busca inspiração nos fatos cotidianos para construir a base da *crônica*.

No entanto, há elementos que distinguem um texto do outro. O cronista inspira-se nesses acontecimentos diários, dando-lhes um toque próprio, incluindo textos com elementos ficcionais, fantasiosos, além de tecer críticas aos fatos mencionados em seus escritos, elementos que não encontramos no texto essencialmente informativo.

A crônica de Mainardi tem como temática a sua partida do Brasil, juntamente com sua mulher e seus dois filhos, depois de viver por oito anos na cidade do Rio de Janeiro

Mainardi, ao longo da crônica, emprega elementos *intertextuais* para comparar-se ao protagonista do romance de Graciliano Ramos e narra alguns episódios vividos por ele como, por exemplo, ter visto uma baleia recentemente, comer ovo de Páscoa coberto de bolor, vagar pelos corredores do aeroporto Tom Jobim e morar em Ipanema.

Em relação às características formais da crônica, na maioria dos casos, é um texto narrado em primeira pessoa em que o cronista dialoga com o seu leitor. É comum que a linguagem seja espontânea, simples, que se situe entre a oralidade e a escrita. Essas características podem ser observadas nas seguintes passagens:

Eu, minha mulher, o menino mais velho e o menino mais novo vagamos rumorosamente pelos corredores desertos do aeroporto Tom Jobim, onde avultam as **ossadas** e o **negrume** da Air France. Quando o menino mais velho, que caminha com um andador, resolve **empacar**, recusando-se a dar um passo a mais, eu digo, sim senhor:

Conforme podemos verificar, o texto de Mainardi segue o *espaço de restrições* do *contrato de comunicação* por apresentar a construção composicional do *gênero crônica*.

No que tange aos *Modos de Organização do Discurso*, identificamos, nessa crônica, as três funções do modo enunciativo: *alocutiva, elocutiva e delocutiva*, além do *modo descritivo, narrativo e argumentativo*.

Vejamos que, nos fragmentos abaixo, podemos perceber o comportamento *alocutivo*, isto é, aquele em que o sujeito falante enuncia a sua posição em relação ao interlocutor ao empregar o verbo no modo imperativo:

Depois de comparar Fabiano a um cavalo, a um tatu, a um macaco, a um cachorro e a um pato, Graciliano Ramos, nos instantes finais, apieda-se e, bisonhamente, humaniza-o. Fabiano sonha em parar de andar para cima e para baixo, à toa. O que eu digo? Eu digo
— Anda, excomungado.

O comportamento *elocutivo*, aquele em que o locutor enuncia o seu ponto de vista, foi empregado pelo cronista para comparar os atos de Fabiano aos seus, conforme podemos observar no seguinte excerto:

Fabiano tem medo de ser preso. Eu também tenho medo de ser preso. Fabiano tinha uma cadela chamada Baleia. Eu vi uma baleia, algumas semanas atrás, no mar de Ipanema. Fabiano, para matar a fome, acaba comendo seu

papagaio. Eu, antes de ir embora do Rio de Janeiro, tratei de comer todas as sobras da geladeira, inclusive um ovo de Páscoa coberto de bolor.

Por último, temos o comportamento *delocutivo*, aquele em que o locutor se apaga de seu ato de enunciação e não implica o seu interlocutor, conforme podemos ler na passagem que segue:

“A sina [de Fabiano] era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras”.

Com o intuito de cumprir a finalidade comunicativa, Mainardi *descreve, narra e argumenta*, empregando, desse modo, os quatro *modos de organização do discurso*. O modo *descritivo*, que tem por finalidade qualificar e identificar um elemento do processo de comunicação, pode ser encontrado na seguinte passagem:

Quando o menino mais velho, sedento e faminto, cai na lama rachada, tomado por uma vertigem que o impede de dar um passo a mais, Fabiano diz:
— Anda, excomungado.

O modo *narrativo*, aquele que constrói a sequência de ações segundo uma lógica acional que vai constituir a trama da história, pode ser identificado no seguinte excerto:

Eu, minha mulher, o menino mais velho e o menino mais novo vagamos rumorosamente pelos corredores desertos do aeroporto Tom Jobim, onde avultam as ossadas e o negrume da Air France. Quando o menino mais velho, que caminha com um andador, resolve empacar, recusando-se a dar um passo a mais, eu digo, sim senhor:
— Anda, excomungado.
Já o modo argumentativo pode ser verificado no seguinte fragmento:
Se Fabiano é igual a um bicho, eu sou igual a Fabiano

Verificamos, então, que, para construir seu texto, o cronista recorre a todos os *modos de organização do discurso*, valendo-se deles para informar sua partida de modo inusitado – comparando-se com um pobre retirante.

No que se refere ao *espaço de estratégias* (ou *manobras*), que todo *Contrato de Comunicação* permite que seja construído, podemos verificar algumas estratégias empregadas, pelo cronista, em seu texto. Uma delas é o emprego de vozes alheias, ou seja, Mainardi utiliza o *recurso da intertextualidade explícita* numa proporção muito maior em relação à sua voz na narrativa da partida, o que não é muito comum, ainda que se trate de uma crônica.

Assim, ele relembra mais a saga de Fabiano do que a sua própria saída do país, mostrando a história triste do personagem. Como ele compara constantemente a sua saga a de Fabiano, a sua saga também se torna triste. Provavelmente o objetivo do cronista tenha sido deixar o seu leitor apreensivo com sua partida, fato que lhe daria certo prazer, por sentir-se importante naquilo que faz.

Em relação à identificação dos *elementos intertextuais*, encontramos várias passagens em que o EUC retoma a história dos retirantes, com o deslocamento do protagonista Fabiano, do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, para comparar à sua saída do Brasil.

Por conseguinte, podemos verificar um exemplo de *intertextualidade explícita* – já que há menção do texto fonte – na seguinte passagem:

“A sina [de Fabiano] era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras”.

Além dessa passagem *intertextual*, há outras empregadas pelo EUC ao logo do texto, em que é possível identificarmos a analogia que o enunciador faz com o romance regionalista de 30, empregando a comparação tanto para se igualar a Fabiano quanto para igualar a sua família com os personagens desse romance. No excerto que segue, Mainardi descreve a sua família da mesma forma que Graciliano Ramos descreve a de Fabiano. Vejamos:

Os quatro protagonistas de *Vidas Secas* — Fabiano, Sinhá Vitória, o menino mais velho e o menino mais novo — vagam silenciosamente pela caatinga, “onde avultam as ossadas e o negrume dos urubus”. Quando o menino mais velho, sedento e faminto, cai na lama rachada, tomado por uma vertigem que o impede de dar um passo a mais, Fabiano diz:

— Anda, excomungado.

Eu, minha mulher, o menino mais velho e o menino mais novo vagamos rumorosamente pelos corredores desertos do aeroporto Tom Jobim, onde avultam as ossadas e o negrume da Air France. Quando o menino mais velho, que caminha com um andador, resolve empacar, recusando-se a dar um passo a mais, eu digo, sim senhor:

— Anda, excomungado.

No que concerne à noção de *ethos*, Maingueneau (2008a) apresenta dois conceitos importantes. O primeiro diz respeito ao *fiador*, cuja figura o leitor deve construir a partir de diversas ordens, principalmente, por meio da voz que se deixa falar na instância subjetiva, associando-se a uma cenografia explicitada, por meio de um tom, que o enunciador demonstra ao seu enunciatário.

Esse *fiador* pode ser comparado ao sujeito enunciativo (EUE), o falante/ escritor ideal, que corresponde a uma imagem que o sujeito comunicante (EUC), sujeito real, deseja transmitir no *ato de comunicação*.

Podemos dizer que o sujeito interpretante (TUI), que conhece a história e os textos de Mainardi, sabe que esse cronista aborda temas relacionados à sociedade e à política em suas crônicas. Esse mesmo TUI reconhece que os escritos de Mainardi são carregados de ironia, de sarcasmo, de polêmica e de *intertextualidade*, empregados pelo cronista para unir temas aparentemente díspares, com intuito de enriquecer sua narrativa, de construir seus argumentos e de atingir o propósito comunicativo que deseja.

Desse modo, o leitor (TUI), por meio da imagem prévia que tem do locutor, constrói representações, antes mesmo que este pronuncie algo. Temos aqui o que Maingueneau chama de *ethos pré-discursivo*.

Além disso, podemos constatar que os *estereótipos*, representações culturais fixas, de modelos pré-construídos, que interage com diversos fatores para a construção do *ethos*, estão presentes nessa imagem prévia. Podemos associar esses *estereótipos* principalmente a partir das características do cronista encontradas em seu texto: irônico, polêmico, crítico e inteligente.

O segundo conceito importante apresentado por Maingueneau referente ao *ethos* é o de *incorporação*, empregado para conceituar a relação que o *ethos* estabelece entre o discurso e o seu

destinatário. Para o linguista, a *incorporação* não é uniforme, e o enunciatário está convocado a um lugar inscrito na *cena da enunciação*, ou melhor, na situação de comunicação, que ocorre num lugar instituído e é composta por três cenas: *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*.

No que concerne a essas *cen*as, podemos identificar que a *cena englobante* desse texto analisado é de dupla filiação, uma vez que o tempo e o espaço curtos permitem-nos atribuir a um tratamento literário com temas veiculados na mídia. Nesse sentido, podemos relacionar essa cena englobante ao que Charaudeau denomina *espaço de restrições do contrato de comunicação*.

A *cena genérica*, definida pelo contrato associado a um gênero textual, contribui para a formação da opinião do leitor a respeito de fatos ou temas apresentados por Mainardi.

No gênero textual em questão, a sátira, a ironia, o uso da linguagem coloquial, os elementos *intertextuais*, a exposição dos sentimentos e a reflexão sobre o que se passa estão presentes nas crônicas. Vejamos um fragmento dessa crônica em que identificamos a sátira:

Eu, antes de ir embora do Rio de Janeiro, tratei de comer todas as sobras da geladeira, inclusive um ovo de Páscoa coberto de bolor.

Nessa perspectiva, levando em consideração a *cenografia*, um dos elementos que compõem a *cena enunciativa*, podemos pensar que Diego Mainardi, ao conceber essa crônica, recorre a uma determinada *cenografia* visando à persuasão de seu leitor. Como exemplo disso, temos a referência à obra *Vidas Secas* e às inferências tecidas por ele ao longo de seu texto *Vou embora* ao comparar a sua ida para a Itália com a viagem da família de Fabiano, protagonista do romance de Graciliano Ramos.

Como o *gênero textual crônica* não requer uma construção composicional padrão, é comum verificarmos o emprego de diversas *estratégias* de que o escritor lança mão para concebê-lo, principalmente de *elementos intertextuais*, e de outros recursos linguísticos que servem para colocar as marcas de subjetividade do escritor.

Assim, podemos identificar essas *estratégias* com o que Charaudeau denomina *espaço de estratégia* (ou de manobra), já que o cronista percorreu um caminho bem diferente daquele que identificamos geralmente em uma *crônica*, mas que todo *contrato de comunicação* permite que isso seja construído.

Desse modo, a *cena de enunciação* integra essas três cenas: a *englobante*, a *genérica* e a *cenografia*. Juntas, elas compõem um quadro dinâmico que torna possível a *enunciação* de um determinado discurso.

Como o *contrato de comunicação* exige um saber compartilhado para o mínimo entendimento entre as partes envolvidas no *ato comunicativo*, vale ressaltar que a referência, nesse caso o *intertexto*, é uma atividade que implica cooperação dos coenunciadores e poderá malograr, caso o coenunciador, por exemplo, se engane de referente. (MAINGUENEAU, 2001, p. 179-180)

Por isso, reconhecemos que os *intertextos*, tanto os explícitos quanto os implícitos, são de extrema relevância para que os efeitos de sentido do texto sejam atingidos, além de podermos tecer inúmeras relações *discursivas* com os fios de significados já existentes para a construção desse *ethos*.

Considerações Finais

Os pressupostos teóricos aos quais recorremos para fundamentar esse trabalho foram de extrema relevância, pois, por meio deles entendemos que o discurso é um “jogo comunicativo”, bem como compreendemos que o significado do texto é analisado em função do projeto de influência e da ação persuasiva do sujeito enunciador sobre o seu interlocutor em uma situação interativa determinada, de acordo com os preceitos da *Semiolinguística do Discurso*.

Compreendemos, ainda, que quem desconhece o fenômeno da intertextualidade certamente encontrará dificuldades na leitura de textos que o incorporam, uma vez que todo e qualquer texto está em constante diálogo com outros com os quais retoma, alude e também se opõe. No caso da crônica *Vou embora*, o mais importante não são as semelhanças que o enunciador diz ter em relação a Fabiano, personagem do romance *Vidas Secas*, mas exatamente o oposto: são as diferenças entre as classes sociais que evocam o efeito de sentido e captam o leitor ao provocar um sentimento de simpatia pela via da antipatia.

Além disso, tomamos conhecimento também de que, em qualquer enunciado, é possível identificarmos, por meio do discurso, uma imagem de si oferecida pelo enunciador para a construção dos efeitos de sentido, caracterizada como *ethos*. Nessa perspectiva, pudemos desvelar a imagem projetada por Mainardi, pelas pistas deixadas em seu discurso, pelas estratégias e pelos procedimentos linguístico-discursivos para criar efeitos de sentido, utilizando o intertexto como uma dessas estratégias, bem como mostrando o seu conhecimento de mundo, especificamente, no diálogo com um dos clássicos da literatura brasileira. Assim, evidenciando a imagem de alguém cujo repertório cultural é bastante vasto, corroborando, portanto, um dos *ethos* aludidos por Charaudeau.

Desse modo, acreditamos que esta investigação seja relevante não só para aqueles que estudam a relação entre língua e discurso e aos que se dedicam às pesquisas inerentes à Linguística Textual, mas principalmente para encorajar outros trabalhos cuja temática esteja atrelada aos temas abarcados neste trabalho.

Referências

- AMOSSY, Ruth. **Da noção retórica de ethos à análise do discurso**. In: *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 19, 1990, p. 25-42.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBISAN, Leci Borges; GOUVÊA, Lúcia Helena Martins; *et al.* Perspectivas discursivo-enunciativas de abordagem do texto. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Org.). **Linguística de texto e Análise da conversação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 171-224
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Intertextualidades, heterogeneidades e referenciação. **Linha d'Água**, v. 24, n. 2, 2011, p. 259-276.
- CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, Hugo et al. (Orgs.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Núcleo de Análise do Discurso: Carol Borges editora, 1999, p. 27-43.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Trad. Coordenação de Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2011
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009, p. 309-326.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBETTI, R. P. (Org.). **Discurso e (des) igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-29.
- FIORIN, José Luiz. O ethos do enunciador. In: CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. **Razões e sensibilidades: a semiótica em foco**. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.
- FIORIN, José Luiz. **Semiótica e comunicação**. In: *Galáxia*, n. 8. São Paulo: 2004b, p. 13-30.
- FIORIN, José Luiz. **A multiplicidade dos ethe: a questão da heteronímia**. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 65-69.
- GUSMÃO DA SILVA, Fábio. **A construção de um ethos por meio de recursos intertextuais**. Rio de Janeiro, 2016, 162 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de IzidoroBlikstein e José Paulo Paes. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAINARDI, Diego. Vou embora. **Revista Veja**, Editora Abril, Edição 2175 – ano 43 – número 30, p. 157, de 28 e julho de 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Org.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a, p. 11-29.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.
- MUSSALIN, Fernanda. Uma abordagem discursiva sobre as relações entre *ethos* e estilo. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 70-81.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Um texto como discurso: uma visão semiolinguística. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, n. 1, 2012, p. 49-70.
- VALENTE, André. Intertextualidade - aspectos da textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). **Língua e transdisciplinaridade- rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 177-193.

Música sul-mato-grossense: mitos, histórias e sentidos

Flávio FACCIÓNI (UFMS)

faccioniufms@gmail.com

Claudete Cameschi de SOUZA (UFMS)

claudetecameschi@gmail.com

Resumo: A música sul-mato-grossense se diferencia pelo ritmo que é constituída. Fronteiras, sujeitos, instrumentos, histórias e memórias. Os chamamés são construídos por meio da história e da memória, e, por seus sons, representam os povos que vivem no estado. Com esse ideal e interessados na temática indígena, propomos uma análise discursiva em três canções interpretadas pelo cantor Almir Sater: “Kikio”, “Serra de Maracaju” e “Sonhos Guaranis”, que contam e cantam o caminhar dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Por fim, problematizamos os mitos, as histórias e os sentidos que emergem desses discursos, procurando demonstrar como estes sujeitos são representados nas canções.

Palavras-chave: Música; Povos indígenas; Representações; Discurso; Sentidos.

Native music of Mato Grosso do Sul: myths, histories, and meanings

Flávio FACCIÓNI (UFMS)

faccioniufms@gmail.com

Claudete Cameschi de SOUZA (UFMS)

claudetecameschi@gmail.com

Abstract: The native music of Mato Grosso do Sul differs by its rhythm. Borders, individuals, instruments, histories, and memories. The *chamamés* are built by history and by memory, and, with their sounds represent the people that live in this state. With this ideal and interested in the indigenous theme, we propose a discourse analysis of three songs interpreted by the singer Almir Sater: "Kikio", "Serra de Maracaju" and "Sonhos Guaranis", which tell and sing the walk of the indigenous population in Mato Grosso do Sul. Finally, we discuss the myths, the histories, and the senses that emerge from these discourses, trying to demonstrate how these persons are represented in the songs.

Keywords: Music; Indigenous population; Representations, Discourse; Meanings.

Introdução

À Yraséma, a quien llamaban “murmullo de las aguas” porque poseía el don de la música y el canto. (MONTESINO, 2016, p. 27)

Leituras preliminares autorizam o entendimento de que o processo de exploração global em busca de novas rotas de comércio e expansão territorial, conhecido como Grandes Navegações, chegou as Américas no final do século XV. Os precursores deste fato histórico foram os europeus, em específico portugueses, espanhóis, holandeses, entre outras nações que buscavam o poderio econômico por meio do expansionismo (COSTA, 2016).

Ao localizarem novas terras e se instalarem, esses navegantes se depararam com povos que já habitavam a região e que já haviam se inserido em processo indenitários, por meio de interrelações entre eles, os indígenas. Diversos, heterogêneos e distintos dos europeus, o encontro entre esses povos (europeus e indígenas) provocou um grande e complexo choque de culturas, o que resultou em mais de quinhentos anos de dominação, marginalização, exclusão e extinção dos povos originários – autóctones (MELATTI, 2007).

Nesse prisma, os remanescentes, sobreviventes destes anos de “holocausto¹”, hoje, somam 0,5% da população brasileira, o que em números quantitativos corresponde a 896.917 indígenas, segundo o Censo Indígena (FUNAI, 2010). Parte dessas populações, encontra-se nas aldeias indígenas, reservas, terras indígenas, e outra parte em aldeias urbanas² e nas periferias dos grandes centros, conforme Cardoso de Oliveira (1976), e o curta-metragem “Do bugre ao Terena” (2012), e demais textos que dissertam sobre a temática indígena brasileira, em específico a de Mato Grosso do Sul, que possui, conforme Instituto Ambiental (ISA, 2018), a segunda maior população indígena de nosso país, em número de indivíduos.

Constatamos, portando, que as populações indígenas são, dentro das diversas esferas da sociedade, excluídas e marginalizadas pelo branco³. Sendo assim, problematizamos os efeitos de sentidos que emergem das representações de índio por meio da voz e composições do cantor sul-mato-grossense Almir Sater, considerando as particularidades de sua obra e de seu corpo.

O fato de ter certa musicalidade nos constituindo, levou-nos a aguçar os ouvidos ao ouvirmos, primeiro, a música *Serra de Maracaju*. Juntava-se, naquele momento, dois grandes interesses: a temática indígena e a música. A voz que ouvíamos era de Almir Sater, cantor e compositor sul-mato-grossense, com reconhecimento nacional e internacional. A partir de então, pusemo-nos ao levantamento de músicas compostas ou por ele interpretadas, nas quais representações de índios se fizessem presentes quer por formações discursivas históricas e culturais, quer em interdiscursos que se fazem presentes nessas músicas,

¹ Utilizamos o termo holocausto comparando os fatos históricos da Segunda Guerra Mundial com o processo histórico social vivenciado pelos indígenas nas américas.

² Aldeia Marçal de Souza, Aldeia Aldeinha, entre outras.

³ Entendemos, neste texto, a noção de ‘branco’, juntamente com Hall (2002), como todos aqueles indivíduos que não se declaram índios.

interpretadas por um artista que também é fazendeiro na mesma região em que fazendeiros e indígenas disputam território.

Por fim, expomos que as canções coletadas durante as pesquisas, foram três: Kikio, de Geraldo Espíndola, Sonhos Guaranis e Serra de Maracaju, de Almir Sater e Paulo Simões. Relacionando, assim, mitologia, história, memória e representações em um primeiro gesto de análise que apresentamos agora.

1 Aspectos teóricos e metodológicos

Os processos metodológicos acadêmicos são diversos e, a partir de distintos parâmetros, é possível realizar uma pesquisa. Nesta perspectiva plural, a Análise do Discurso tem uma abrangência heterógena, visto que envereda seus processos metodológicos por um parâmetro transdisciplinar, envolvendo a linguagem, ideologia e a psicanálise.

Trilhamos caminhos por meio da Análise do Discurso de linha francesa, dos estudos culturalistas e da arqueogenealogia de Foucault (2012), permeando-nos por uma investigação transdisciplinar, que envolve diversos processos metodológicos para encaminhar esta pesquisa ao desenvolvimento (in) concreto e plural. De fato, não utilizamos as teorias por completas, entretanto, como afirma Coracini (2011) devemos entrelaçar os “fios” das vertentes teóricas para que se teça um mosaico heterogêneo, possibilitando a utilização de visões amplas, o que resulta na consistência desta pesquisa.

Para problematizar representações sobre indígenas é necessário (re) conhecer os fatos históricos que rodeiam estes povos e que contribuem para suas constituições identitárias. Por conta disso, nos aprofundamos nos estudos históricos dos povos indígenas, de maneira decrescente, perpassando pelos Povos Indígenas no Brasil e os Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul. Para isso, prosseguimos com as leituras de viajantes, antropólogos e demais estudiosos que produziram a literatura histórica desses povos. Portanto, consideramos os textos de Mellati (2007); Taunay (1931); Metraux (1996); Cardoso de Oliveira (1976), observando a relação entre a história, os sujeitos, as formações discursivas e interdiscurso

A partir das investigações, deparamo-nos com canções que abordam, sobretudo, a cultura oral dos povos indígenas. Nesse sentido, incluímos nos estudos a mitologia, posto que o mito dos povos indígenas é cantado na música Kikio e ressaltado na canção Serra de Maracaju. Para isso, caminhamos entre o discurso, a música e a mitologia, utilizando os textos sobre mitologia de Rocha (1985), Cagneti e Pauli (2015), Munduruku (2005; 2011), Morais *et al* (1988), Montesino (2016), Eliade (2016) e Ruthven (1976).

Para compreender a música sul-mato-grossense, utilizamos os textos de Teixeira (2014); Rosa e Duncan (2009); e Fonseca e Simões (1981), para que fosse possível compreender a história, atualidade e discurso das músicas de Mato Grosso do Sul. Por fim, cruzando teorias, tecemos um texto que possibilita observar como os povos indígenas são representados, nas canções, pelos cantores do estado.

1.1 Entre fronteiras e relatos

No desenvolvimento da pesquisa, realizamos uma entrevista, em meados de junho de 2018, com os cantores e compositores Almir Sater e Geraldo Espíndola, importantes intérpretes da música sul-mato-grossense e que constituem autor e intérprete de canções a serem analisadas.

Este momento foi de grande importância para o desenrolar do trabalho, pois a partir das narrativas coletadas pudemos nortear os rumos desta investigação. Neste sentido, após as leituras, investigações e entrevistas fomos levados a outros espaços, afim de esmiuçar os discursos, chegamos ao Paraguai.

A entrevista de Geraldo Espíndola, levou-nos até a cidade de *Quyquyhó*, em que realizamos entrevistas com anciões e estudiosos. A expedição para a cidade de *Quyquyhó* foi realizada em dezembro de 2018 e foram coletadas cinco narrativas. As entrevistas realizadas não constituem corpus desta análise, mas são utilizadas como apoio às reflexões.

O *corpus* desta pesquisa se constitui em recortes de músicas compostas e interpretadas por Almir Sater, mas que, sobretudo, expressam a identidade sertaneja, pantaneira, agropecuária e sul-mato-grossense. É necessário, então, problematizar a música e suas relações com o estado de Mato Grosso do Sul, sejam elas históricas, sociais, identitárias ou estilísticas, com ênfase nas representações de índio que nelas circulam

É pertinente observar que as relações em que se inserem índios e o branco são, em grande parte – ou se não em sua totalidade, de conflitos. Neste caso, em que é possível notar situações de inquietações e que as representações podem ser transmitidas por meio das músicas, analisamos as representações de índio na música sul-mato-grossense. Portanto, as relações entre estes povos se dão, por exemplo, no convívio urbano, rural, sendo o último o mais intenso, visto que o atrito entre agronegócio e povos indígenas tem sido frequente desde os primórdios da colonização.

Nos discursos das canções, buscamos relações de poder entre as extremidades, visto que a música, sobretudo a chamada Música Popular, conforme salienta Napolitano (2002, p. 07) “ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”, ou seja, nesta perspectiva, os processos históricos, identitários, culturais e discursivos dos povos do Brasil estariam inseridos na arte musical. Sendo assim, haveria em seus entremeios diferentes relações, em geral de poderes, que se usa entre “dominador” e “dominado”.

Esse poder, que é empregado sobre os dominados, é conceituado por Michel Foucault, e percebemos que, segundo o estudioso, o poder é: o mecanismo utilizado nos ringues e que, pelo qual, se gladiam adversários; associa-se as estratégias colocadas em práticas no tabuleiro em que as peças se enfrentam; e a estrutura que os sujeitos utilizam para se confrontarem. Assim disserta Foucault (2019):

[...] deve-se compreender o poder, primeiro com o uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 2019. p. 100)

Conforme pontua Foucault o “poder”, assim delimitado a partir do “saber”, é utilizado durante a realização de afrontamentos entre os sujeitos, em uma situação de confronto e luta pelo poder. Pensando por essa vereda, Brandão (2002) conceitua o discurso como um espaço de “investimentos”, em que, apropriando-se do poder, o sujeito desenvolveria e colocaria em prática todos seus “investimentos”, sejam eles “sociais, históricos, ideológicos ou psíquicos”. Por esse processo o sujeito concretiza as situações e interage com os demais sujeitos, eis, então, o discurso.

Por este caminho, enveredando-nos por uma perspectiva discursiva, sob a vertente da Análise do Discurso de Linha Francesa, observamos que este texto é constituído por vários interdiscursos, ou seja, vários textos que se relacionam e internalizam nos textos outros. Por isso, utilizaremos a arqueogenealogia proposta por Foucault (2005) para questionar e desestabilizar os discursos.

2 Entre a voz e os efeitos de sentido: Kikio, Serra de Maracaju e Sonhos Guaranis

Neste momento, dedicamo-nos a reflexão das canções. Para isso, faremos as condições de produção de cada discurso e, por fim, buscamos problematizar os efeitos de sentido que estes discursos possibilitam emergir. Salientamos, ainda, que este gesto analítico é uma tentativa inicial de análise e que a análise completa estará no corpo da dissertação a ser defendida em 2020.

Kikio

Kikio, de autoria do cantor e compositor sul-mato-grossense Geraldo Espíndola, conta e canta o Mito da Criação dos Povos Tupi e Guarani e, para nós, o povoamento da América pelos povos indígenas. Seu lançamento é datado do ano de 1987, no disco de vinil “Reserva Nacional”.

Geraldo Espíndola, conta-nos, em entrevista⁴, que criou a música Kikio a partir do relato narrativo de um amigo pessoal. O narrador, de nacionalidade paraguaia, estudava, à época, medicina em Campo Grande/MS e contou a Espíndola o mito. Após o encontro, Espíndola (re) cria o mito da criação e nomeia-o de Kikio, transformando-o em música. Com essa notícia, interpretamos que Espíndola (1987) produz um enunciado que é atravessado por outros dizeres e que, neste caso, seria impossível buscar a origem desse dizer, visto que a tradição oral dos povos indígenas ultrapassa as fronteiras do tempo e transcende as gerações (PÊCHEUX, 2002).

⁴ Entrevista realizada em 15 de junho de 2018, na cidade de Três Lagoas/MS, durante uma apresentação do cantor na cidade. O contato se deu por meio da ajuda do Prof. Fabrício Ono e, depois, por meio da esposa de Geraldo, Dalila Saldanha.

Abaixo, podemos ler a obra de Espíndola (1987):

Kikio nasceu no centro, entre montanhas e o mar. Kikio viu tudo lindo, tudo índio por aqui. Índia América deu filhos, foi Tupi foi Guarani. Kikio morreu feliz deixando a terra para os dois. Guarani foi pro sul, Tupi pro norte. E formaram suas tribos cada um em seu lugar, vez em quando se encontravam pelos rios da América. E lutavam juntos contra o branco em busca de servidão. E sofreram tantas dores acudados no sertão. Tupi entrou no Amazonas, Guarani ainda chama. Kikio na lua cheia quer Tupi, quer Guarani. (ESPÍNDOLA, 1987)

Em nosso gesto analítico, a (re) criação de Espíndola (1987) é constituída de já-ditos e heterogeneidades, já que a (res) significação do autor é atravessada pela tradição oral dos povos indígenas, a mitologia. Além disso, identificamos que a exclusividade da música e do mito aos Povos Guarani e Tupi gera exclusão e silenciamento de outras etnias indígenas, suas culturas e, por consequência, processos identitários outros.

A construção da música Kikio (1987) é perpassada pela formação discursiva mitológica. É fato que não podemos resumir a visão geo-espacial indígena a visão ocidental, pois se sintetiza a uma visão cristã de mundo. Por outra vereda, em suas extensas diversidades, os povos indígenas possuem distintos olhares e perspectivas diferentes o que são refletidas nas narrativas e nos processos identitários. Conforme salientam e apresentam Cesarino (2015), Munduruku (2005; 2011) e Cagneti; Pauli (2015) a cosmologia indígena é constituída de elementos da natureza, pelos quais são explicados os fatos naturais. A visão cosmológica é associada ao sol; lua; estrelas; fenômenos naturais; animais; terra; e entre outros elementos que constituem a cosmovisão desses povos. A partir desta constituição são formadas as narrativas utilizadas para o ensino dos menores - a escola da vida - e para a transcendência da cultura étnica.

A mitologia é característica constitutiva na música Kikio, posto que, Segundo Gaarden (2012, p. 40) “os homens sempre sentiram necessidade de encontrar explicações para os processos naturais”. Neste caminho, observamos que Kikio é uma narrativa que tenta explicar a criação do homem e o povoamento da América. O mito se faz pela canção e o povoamento pelo movimento que os filhos de Kikio, Tupi e Guarani, fazem pelos rios e pela mata. Da mesma maneira, as notas musicais em uma partitura dão vida à música, em um movimento sonoro.

Observamos que, na criação de Espíndola (1987), os traços naturais como as montanhas, o mar, a lua, os rios [...] são semelhantes aos utilizados nas narrativas mitológicas, como é possível ver no texto *La creación del mundo guaraní* (MONTESINO, 2016), em que vemos a cosmologia indígena, a forma de ver o mundo e explicar os fatos que o homem não pode explicar. Neste sentido, a canção Kikio canta o surgimento do homem e sua resistência, melodiando, de maneira autoral (FERNANDES, 2016), a cultura oral dos povos indígenas. Conforme Kaka Werá Jecupe, índio Tapuia, “Nosso povo enxerga o ser como um som, um tom de uma grande música cósmica, regida por um grande espírito criador... porque fala e alma são uma coisa só...” (*apud* ESPÍNDOLA, 2015).

Problematizando os recortes e a canção, entendemos que a (re) criação de Espíndola (1987), conforme já apontado, é atravessada pelo mito da criação dos povos indígenas, já que sua obra canta a tradição oral dos povos indígenas, o ato de narrar, oralmente, suas crenças. Observa-se, dentro dos itens lexicais da canção, como, por exemplo o “mar”, “lua”, “montanhas”, “rios” [...], que sua construção corrobora para a autoria, posto que os itens selecionados fazem parte da cosmologia indígena, propiciando ao leitorado, reconhecimento (FERNANDES, 2016).

Em investigações, sobretudo geográficas, descobrimos no Paraguai uma cidade chamada *Quyquyhó*, que foneticamente tem o mesmo som da palavra Kikio. A partir dessa descoberta, decidimos conhecer o local e realizar entrevistas com anciões para que pudéssemos recolher informações e dialogar com a canção Kikio.

A cidade de *Quyquyhó* está situada entre montanhas, traço muito marcado na canção Kikio, pois seria o local em que teria nascido Kikio. Também, segundo a música, “Kikio nasceu no centro, entre montanhas e o mar”, mas não há mar próximo a cidade, o que há são vestígios históricos de que este mar, cantado na canção Kikio, seja o Mar de Xaraés. A escolha de Espíndola (1987), ao selecionar o léxico “mar”, causa grande subjetividade, já que não há mar, geograficamente, nos espaços cantados. Entretanto, observamos que ao chegarem os colonizadores na região do Pantanal e do Chaco Paraguai, estas imensas áreas foram mapeadas como Mar de Xaraés, devido a grande quantidade de água nessas regiões e suas semelhanças com o mar. Neste sentido, notamos a subjetividade que o item lexical “mar” causa no leitor, visto que se o sujeito não possui conhecimento histórico e cultural desta parte do Paraguai/Brasil, ele não compreenderá o significado que palavra “mar” expõe.

Ainda problematizando a palavra Kikio, com dupla possibilidade de escrita, é possível encontrar as seguintes grafias: Kikio e *Quyquyhó*. Diferentes na escrita, porém similares na fonética - homófonas. Mas o que significa a palavra Kikio? Três, pelo menos, são as definições prováveis, o que possibilita, sem dúvida, subjetividade e heterogeneidade no(s) efeito(s) de sentido sobre a palavra Kikio.

Na canção Kikio, o efeito de sentido que emerge é de uma figura materna, visto que “Índia América deu filhos, foi Tupi foi Guarani”, ou seja que a entidade divina, Kikio, deu a luz aos filhos, Tupi e Guarani. Assim, o enunciado nos leva a entender que Kikio pode ser uma representação do materno e, até mesmo, ‘da mãe terra/ da terra mãe’, de que tudo dá e fertiliza a vida.

Segundo entrevistas, a palavra *Quyquyhó* pode desempenhar sentidos outros. Os relatos mostram que *Quyquyhó* pode representar tanto um cacique quanto a uma ordem do cacique. Por meio dos dizeres, vimos que *Quyquy* era o nome do cacique da tribo que vivia na área onde, hoje, localiza-se a cidade de *Quyquyhó* e o morfema *ohó* em guarani significa ir-se. Nesta perspectiva, ao chegarem os espanhóis nesta região, perguntaram pelo chefe e os remanescentes responderam *Quyquy ohó*, para dizer que o cacique já não habitava mais a comunidade, que ele tinha fugido.

Outro sentido que, segundo as narrativas colidas, pode emergir é de que o cacique o povo que ali habitava ficou muito irritado com uma grande infestação de piolhos. Então, vendo o sofrimento de seu povo,

ordenou que os piolhos desaparecessem e deixassem a tribo livre da enfermidade. Tal relato pode ser verificado na tradução das palavras em guarani, visto que *Quy* significa piolho e *ohó* é o verbo ir-se. Logo, é possível observar uma relação semântica e histórica entre a narração e aos significados.

As heterogeneidades significativas da palavra Kikio e *Quyquhó* colaboram para a subjetividade dos sentidos que emergem. Assim, relacionando os três sentidos de Kikio há uma grande subjetividade e heterogeneidade entre os significados de cada uma. Música, história e mito, formações discursivas que constituem o compositor e o leitor, possibilitando ambiguidade aos sentidos que emergem na canção Kikio. Assim, vemos que a canção Kikio reflete, de maneira autoral, a mitologia indígena, porém subjetiva a interpretação, visto que os efeitos de sentido são múltiplos. Fato explicado pela linguagem e pelo inconsciente do autor, dado que nos lapsos ficam os rastros da língua(gem) e, na canção Kikio, esta lacuna é observada no título, já que não há em nenhum material de mitologia um ser que se chame Kikio. Assim, instaura-se a heterogeneidade da criação da canção e, por consequência, a subjetividade do nome Kikio.

É fato que a heterogeneidade faz parte da linguagem. Se a linguagem compõe os mitos e tantos outros gêneros textuais, logo eles são heterogêneos, assim como disserta Gregolin (2004). Por ser heterogênea, a materialidade linguística possibilita que os efeitos de sentidos sejam diversos. Para exprimir a heterogeneidade presente na obra de Espíndola (1987) problematiza-se, a seguir, três trechos da canção.

O primeiro se refere ao elemento textual “chama”, que pode tanto ser substantivo, quanto verbo. Substantivo, pois o elemento “chama”, a partir de toda a memória discursiva dos povos indígenas, faz emergir um sentido de luta, em que os povos lutam “a ferro e fogo” para sobreviver às explorações, aos silenciamentos, as marginalizações e apagamentos. “Guarani ainda chama” representa a figura do índio valente, o que luta por sua existência. Assim, o elemento “chama”, aqui atuando como substantivo, pode estar associado a força, a bravura, a valentia dos índios que eram submetidos as atrocidades dos exploradores.

Ainda esmiuçando o item lexical “chama”, agora verbo, emerge o sentido oriundo do verbo chamar, em que o indígena Guarani suplica por ajuda ou para que volte sua(seu) progenitor(a), Kikio. O ato de chamar é uma crítica a todos os processos exploratórios, silenciadores, *marginalizadores* e excludentes cometidos por todos os povos contra os indígenas durante todos os anos desde a invasão das terras de Pindorama em 1500. Kikio é exortada(o) pelo Guarani - simbolizando todos os indígenas - e toda a angústia e sofrimento vividos por estes povos. A súplica pela voz e escuta é observada quando, no último verso da música, a palavra Kikio é prolongada por alguns segundos, produzindo o efeito de sentido de força, garra e a memória dos povos que são filhos de Kikio. Por fim, este grito representa todo o processo de luta e resistência dos povos indígenas.

Observamos que, no item lexical “acuados”, em “E sofreram tantas dores, acuados no sertão;” subjaz o efeito de sentido do início da civilização brasileira, momento em que guerras e massacres sofridos pelos indígenas dizimaram aldeias e etnias, apontando para formação discursiva histórica. Estabelece, ainda,

relações com a formação discursiva legal, Estatuto do índio (1973), no qual o sujeito indígena é representado como selvagem e incapaz. Dialogando, portanto, com o significado de “acuados” do Dicionário Aurélio⁵ (2019) “1-Agachar (o animal) a parte posterior para se defender ou para preparar o salto; [...]; 3 - Desistir ou parar uma ação; 4 - Colocar num local de onde não há saída.”, logo o indígena é representado como uma animal irracional.

O último item que se analisa é o seguinte verso “Tupi entrou no Amazonas” em que efeitos de sentido outros emergem. A partir dos fatos históricos e linguísticos, podemos dizer que Tupi representa o povoamento dos povos indígenas, já que o tronco linguístico Tupi se expande por grande parte dos estados brasileiros, conforme apresenta Rodrigues (2002). É possível pensar, ainda, que Tupi teria fugido para o Amazonas – local que representa a mãe terra, a redoma, a proteção e a mata em que, segundo os livros, vivem os indígenas –, distanciando-se de todas as atrocidades desenvolvidas pelos brancos, lugar de “acuar-se”, deixando Guarani a mercê do inimigo e implorando pela volta de Kikio. Neste pensamento, vê-se que os sentidos que podem emergir de um texto e, neste caso, desta materialidade linguística, são inúmeros e, a partir das relações sócio-históricas, pode-se constatar diferentes efeitos de sentido, já que a heterogeneidade da língua(gem) abre essa brecha para a emergência dos sentidos.

Serra de Maracaju

Composta nos anos 2000 por Paulo Simões e Almir Sater, Serra de Maracaju canta o mito, a história e as relações de conflito entre indígenas e brancos. Abaixo, segue a letra a ser problematizada:

Lembro de um velho índio contando histórias, de glórias e tragédias que não vivi. Quando das estrelas vieram deuses, e seus sinais estão por aí. Depois de um certo tempo eles foram embora, deixando para trás um povo feliz. Mas os portugueses e os espanhóis invadiram a terra dos guaranis. Então vieram os bandeirantes e os retirantes lá das gerais. Por muito tempo não houve paz, sofreu demais quem te ama: Bela serra de Maracaju, seus mistérios quero traduzir. Descobrir as lendas e memórias, de cada légua que percorri. Eu cheguei aqui com os meus próprios pés e hoje tenho minha raiz. Dos antigos lados dos Xaraés toco chamamés que eu mesmo fiz. De hoje em diante somos iguais quem de nossa terra te chama: bela serra de Maracaju. (SIMÕES; SATER, 2007)

Por meio do discurso do livro didático, sabemos que a educação aos indígenas era feita de maneira oral, pelos mitos. Os portadores destes conhecimentos eram/são os mais velhos das aldeias. Para as comunidades, os anciões representam os mantenedores da cultura, visto que portam em seus arquivos os mitos de seus povos.

Neste sentido, sendo atravessado por uma FD mitológica, os autores utilizam o enunciado “Lembro de um velho índio contando histórias, de glórias e tragédias que não vivi”. A seleção destes léxicos possibilitam a emersão de sentido de que o narrador adquire conhecimento das histórias, lendas e mitos por conta do

⁵ Ver Dicionário Aurélio online.

velho índio. O narrador não vive as experiências contadas pelo índio, mas, por meio da cultura oral, adquire-as.

Observamos que características mitológicas constituem a canção. A utilização do léxico “estrelas” propicia o sentido de interdiscurso entre os mitos, posto que elementos da natureza, como “estrelas”, são comuns nas construções orais mitológicas. Além disso, o ato dos deuses irem embora se assemelha ao mito de que Tupã e Arasy criam o mundo e suas criaturas e, depois, retiram-se da criação. Podemos observar esse interdiscurso com o livro de Montesino (2016, p. 25), capítulo IX, “*Tupã y Arasy se retiran de la Tierra*”, em que *Luego de aconsejar a la primera pareja humana, Tupã y Arasy abandonaron la tierra [...]*”.

A FD histórica atravessa a canção Serra de Maracaju, já que canta a chegada dos portugueses, espanhóis, os bandeirantes e retirantes, período em que estes povos foram violentados, massacrados, silenciados e marginalizados, marcados pelo emprego do verbo “sofrer”. A contradição entre o viver bem e viver mal é vista na utilização do operador argumentativo “mas”, posto que no verso anterior os deuses teriam deixado os povos indígenas vivendo feliz. Entretanto, chegaram outros sujeitos que criaram relações e inúmeras consequências que o discurso histórico brasileiro e da América nos contam.

Nos enunciados “seus mistérios quero traduzir. Descobrir as lendas e memórias, de cada légua que percorri” e “Dos antigos lados dos Xaraés toco chamamés que eu mesmo fiz”, emerge o sentido de confronto entre a cultura ocidental e a cultural indígena. O sujeito indígena passa, de geração em geração seus mitos, ensinando aos mais jovens as crenças de seu povo. Vemos que, no enunciado citado, o homem branco procura, por si próprio, desvendar os mistérios da vida e, neste sentido, silencia a cultura indígena, colocando-se como a “verdade” (FOUCAULT, 2014) ou de que ele não precisa de mitos para explicar sua existência. Ao caminhar e viver, o narrador descobre seus mistérios, (re) cria-os e acredita que respondem às suas inquietudes.

Outra vez, a FD histórica constitui a canção. Ao chegarem em território desconhecido, os navegadores se apropriaram das terras, as Américas. As terras já eram habitadas e, estes povos, foram sendo retirados de seus espaços, por medo ou por sangue. Quando o narrador enuncia “Eu cheguei aqui com os meus próprios pés e hoje tenho minha raiz”, ele se apropria do interdiscurso do europeu ao se instalar nas Américas por volta do ano de 1500. O enunciado nos possibilita o efeito de sentido de que, ao chega na Serra de Maracaju, o branco toma posse do espaço que, historicamente, pertenceu ao povos que ali viviam. Além disso, observamos que o excerto problematiza todas as relações entre indígenas e agronegócio que se instaura nas lutas pela terra. Para nós, Serra de Maracaju, é uma exaltação da apropriação de terras que o branco realizou sobre os indígenas durante todos esses anos. Não apenas isso, a luta pela terra simboliza, também, o derramamento de sangue, causado pelos conflitos entre fazendeiros e indígenas que buscam retomar seus territórios.

Por fim, chegamos ao enunciado final. “De hoje em diante somos iguais quem de nossa terra te chama: bela Serra de Maracaju”, há aqui uma situação de igualdade. Entretanto, a equiparação é uma questão de

posse de terra. Neste dizer, podemos ouvir a voz do fazendeiro que, em suas lutas, quer colocar-se à face do indígena para poder usurpar a terra e dela poder obter capital. A terra que, antes, dominada pelo indígena, agora, é dividida entre branco e índio, por meio da utilização do pronome pessoal “nossa”, representando a repartição de territórios.

2.1 Sonhos Guaranis

Publicada no ano de 1982, no disco “Doma”, Sonhos Guaranis é uma guarânia que canta o lamento por ocasião da Guerra da Tríplice Aliança. A canção narra o silenciamento dos sonhos dos Guarani de expansão e pelo desejo de território. Vejamos:

Mato grosso encerra em sua própria terra, sonhos guaranis. Por campos e serras a história enterra uma só raiz. Que aflora nas emoções e o tempo faz cicatriz. Em mil canções, lembrando o que não se diz. Mato grosso espera esquecer quisera, o som dos fuzis. Se não fosse a guerra, quem sabe hoje era um outro país. Amante das tradições de que me fiz aprendiz. Em mil paixões sabendo morrer feliz. E cego é o coração que trai, aquela voz primeira que de dentro sai. E as vezes me deixa assim ao relembrar que eu vim: da fronteira onde o brasil foi Paraguai. (SATER; SIMÕES, 1982)

Guarani, no passado e na canção, foi usado de maneira genérica, pois abrange todos os povos indígenas. Por exemplo, durante a Guerra, Segundo Cardoso de Oliveira (1976), Terena, Kinikinai, e Guarani lutaram contra o Paraguai, mas foram representados, apenas como Guarani. Este gesto silencia as demais etnias e põe que os povos indígenas são homogêneos, excluindo suas culturas, línguas, histórias e identidades. Além disso, até hoje é complexo separar no estado as etnias Guarani e Kaiowá, dado que todos são denominados Guarani.

A Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai ficou conhecida como o maior conflito das Américas. O resultado histórico desse acontecimento foi a morte de grande parte da população paraguaia. Em entrevista com a socióloga Milda Rivarola, em dezembro de 2018, em Quyhuyhó/ Paraguai, a estudiosa nos contou que o sentimento de destruição ainda ronda os corações dos paraguaios até hoje. Para Rivarola, é como se a Guerra tivesse acontecido ontem. Esse efeito de sentido pode ser visto no enunciado “que aflora nas emoções e o tempo faz cicatriz”, em que até a atualidade movimenta o sentimento da nação paraguaia que tanto sofreu pelo desejo de conquista de seus governantes.

Parte do estado de Mato Grosso do Sul já pertenceu ao Paraguai no passado. Esta região era e ainda é morada dos Guarani. O Paraguai é, em sua grande parte, constituída de Guarani. Nesta perspectiva, a Guerra do Paraguai possibilitou o enfrentamento de povos irmãos, conforme o enunciado “uma só raiz”, matando muitos indivíduos da etnia Guarani. Além disso, o verbo “encerrar” e o enunciado “Em mil canções, lembrando o que não se diz” fazem emergir os sentidos de que a luta armada silenciou os sonhos de muitos

sujeitos, que foram enterrados por todos os espaços dos dois países. Nem com todas as lembranças e homenagens produzidas seria possível dar voz ao que se foi, pois a guerra exterminou sonhos guarani.

Em uma Guerra se necessita de soldados leais aos seus comandantes. Mas o que o narrador problematizar ao enunciar: “Cego é o coração que trai, aquela voz primeira que de dentro sai”? Por meio dos sujeitos envolvidos na luta e compreendendo que para os Guarani não havia uma linha fronteira entre os países e seu povo, esse trecho nos possibilita o efeito de sentido de que a voz primeira é a voz do indígena, o que não possui território concreto e que vivia de um espaço ao outro, sem limites de fronteira ou de contato étnico. A traição retrata o confronto em que Guarani no lado paraguaio e Guarani do lado brasileiro, aliciados por seus generais são colocados para guerrear com seus irmãos étnicos. Com essa traição, a etnia Guarani que estava do lado paraguaio foi, quase toda, extinta, mas a identidade e a voz do guarani ressoa nos que no Brasil estavam e, ainda, resiste no lado paraguaio pelos que sobreviveram.

O narrador perambula pela fronteira, já que ele é um sujeito que se originou da miscigenação e dela se constituiu. Esta fronteira, ao mesmo tempo que paraguaia é brasileira. Se constrói pelos processos híbridos identitários, possibilitando a constituição de sujeitos fronteiriços que carregam traços dos dois lados. Tal sujeito, ao mesmo tempo que traz o sentimento da vitória da Tríplice Aliança, leva em seu coração a cicatriz da morte de seu povo, o povo Guarani. E, em suas memórias, ainda se escutam os sons dos fuzis que destruíram vidas, mas perpetuaram os sonhos (in) concretos.

Considerações finais

Os fatos históricos constituem os discursos. Os acontecimentos cruzam os sujeito e, por serem constituídos na/pela linguagem, constroem seus discursos sustentados em memórias. No caso da música, não é diferente. Kikio, Serra de Maracaju e Sonhos Guarani são atravessados pelos acontecimentos transcorridos no estado de Mato Grosso do Sul.

Os discursos presentes nestes chamamés são oriundos das relações de interdiscursos com outros já-ditos. Assim, a partir dos duelos de vozes, neste caso do branco e do índio, nascem as relações de poder entre esses discursos. E, alinhavados com formações discursivas, constroem seus discursos, possibilitando inúmeros efeitos de sentido.

Observamos, contudo, que os processos históricos que se desenvolveram durante esses anos de história e, ainda, desenvolvem-se no Brasil, e, em específico em Mato Grosso do Sul, fazem parte da constituição discursiva que é expressada por meio das canções. Assim, a partir dos relatos históricos produzidos sobre os fatos históricos dos povos indígenas, compreendemos as relações entre estes feitos, as formações discursivas, interdiscursos, memória e histórica que constituem discursividades nas letras das músicas – chamamés, compostas e/ou interpretadas por Almir Sater.

Por fim, acreditados que as formações discursivas presentes nas músicas remetem à história, a constituição e à formação do(s) povo(s) sul-mato-grossense(s), a partir de um “arquivo colonial” (MEDEIROS, 2019).

Referências

- ADLER PAZ. **Do bugre ao Terena**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ctRicNW-vxc>. Acesso em 15 de set. 2018.
- AURÉLIO, Dicionário do. **Acuado**. 2019. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/acuado>. Acesso em: 08 mar 2019.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- BRASIL. **Lei Federal n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre O Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 16 mar 2019.
- CAGNETI, Sueli de Souza & PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas para sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do Índio ao Bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- CESARINO, Pedro. **Histórias indígenas dos tempos antigos**. São Paulo: Claro Enigma, 2015
- CORACINI, Maria José. História de vida e pobreza: por uma (intro)dução. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.) **Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão**. Campinas: Pontes, 2011, p. 17-28.
- CORACINI, Maria José. Nossa língua: materna ou madrasta? – Linguagem, discurso e identidade. In: CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ESPÍNDOLA, Geraldo. **Kikiô**. Campo Grande: Reserva Nacional, 1987. 1 Vinil.
- ESPÍNDOLA, Geraldo. **Kikiô**. Ilustração de Wanick Correa e Alexandre Leoni. Campo Grande: Alvorada. 2015.
- FERNANDES, Carolina. O livro didático na constituição da autoria. In: CORACINI, Maria. José.; CAVALARI, Juliana Santana. (Org.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: Discurso, Identidade, Ensino**. 1ed.Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 203-226.
- FONSECA, Candido Alberto da & SIMÕES, Paulo. **Os festivais de música no Sul de Mato Grosso (1967-1981)**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 26 ed. São Paulo: Graal, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf. Acesso em 06 de jan 2019.

- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **O Brasil Indígena (IBGE)**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.
- GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso** - diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de LivSovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MEDEIROS, Nair Cristina Carlos de. **Processos identitários de professores indígenas Guarani, kaiowá e Terena do Mato Grosso do Sul**. Tese 2019, 158p. (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.
- MELATTI, Julio. Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.
- METRAUX, Alfred. **Etnografía del Chaco**. Asunción: Editorial El Lector, 1996.
- MONTESINO, José. **La creación del mundo guaraní**. 2 ed. Assunção: Servilibro, 2016.
- MORAIS. Regis de. **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1988.
- MUNDURUKU, Daniel. **Como surgiu**: mitos indígenas brasileiros. São Paulo: Callis, 2011.
- MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Global, 2015.
- NAPOLITANO, Marcos. **História e música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento, Tradução: Eni Puccinelli Orlandi 3ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **População indígena no Brasil**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>. Acesso em: 12 mar 2019.
- ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- RODRIGUES, Ayrton Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ROSA, Maria da Glória Sá & DUNCAN, Idara. **A música de Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2009.
- SATER, Almir. **Serra de Maracaju**. São Paulo: Velas, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BR-e278Uv88>. Acesso em 1 mar 2019.
- SATER, Almir. **Sonhos Guaranis**. Rio de Janeiro: Som Livre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ByEEDj3WFm4>. Acesso em 1 mar 2019.
- RUTHVEN, K. K. **O mito**. São Paulo: Perspectiva. 1997.

TAUNAY, Alfred d'Escragnolle. **Entre os nossos Índios:** chanés, terenas, kinikinaus, guanás, laianas, guatós, guaycurús, caingangos. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

TEIXEIRA, Rodrigo. **Os pioneiros:** a origem da música sertaneja de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora UFMS, 2014.

A configuração argumentativa presente em autobiografia sinestésica

João Hilton SAYEG-SIQUEIRA (PUC-SP)

joaohilton@uol.com.br

Tiago Ramos e MATTOS (PUC-SP)

cambiaridea@yahoo.com.br

Resumo. Este texto tem por tema reflexões sobre a configuração presente em autobiografia, conformada em poesia, por meio de recursos sinestésicos de linguagem, que se constituem em manifestações figuradas argumentativas das reminiscências do autor. A análise está embasada em teorias que abordam a autobiografia, o poema autobiográfico, as recepções sensoriais como recursos argumentativos. O objeto de estudo selecionado é o poema *Antologia* de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1968, em **Boitempo I – (In) Memória**. Os resultados apontam para a miscigenação de percepções e de sensações, características da sinestesia, como estratégia argumentativa para uma configuração memorialista.

Palavras-chave: Autobiografia; Poesia; Sinestesia; Estratégia argumentativa.

The argumentative configuration present in synesthetic autobiography

João Hilton SAYEG-SIQUEIRA (PUC-SP)

joaohilton@uol.com.br

Tiago Ramos e MATTOS (PUC-SP)

cambiaridea@yahoo.com.br

Abstract. This text has the theme of reflections on the present configuration in autobiography, conformed in poetry, through means of synesthetic resources of language, that constitute figurative manifestations argumentative of the reminiscences of the author. The analysis is based on theories that approach the autobiography, the autobiographical poem, sensorial receptions as argumentative resources. The object of study selected is the poem *Anthologia* of Carlos Drummond de Andrade, published in 1968, in **Boitempo I - (In) Memória**. The results point to the miscegenation of perceptions and sensations, characteristic of synesthesia, as an argumentative strategy for a memorialist configuration.

Keywords: Autobiography; Poetry; Synesthesia; Argumentative strategy.

Introdução

Biografia é a escrita da vida. Os primeiros registros se baseiam em dados históricos e são chamados prosopografias (do grego pros = na frente; opos = cara; prosopos = máscara + grafia = escrita), que resgatam o perfil de uma determinada personalidade. Em seguida vêm as hagiografias (do grego hagios = santo + grafia = escrita) que constroem os feitos dos abençoados. Em uma concepção generalizadora, esses registros passaram a ser conhecidos como biografia, a escrita da vida. Escrita que pode ser literária, política, histórica, laudatória, heroica, psicológica, epistolar, metafísica, romanceada, apologética, ensaística. Ao longo da história ocidental, os registros de vidas foram se diferenciando e ganhando objetivos e peculiaridades próprios. Com a propagação dos ambientes acadêmicos, cresceu a organização de biodados, referentes a trabalhos científicos e artísticos.

Anotações começaram a surgir com configurações e propósitos diferentes, dentre eles o confessional, o memorialista, o epistolar que se expandiram para romances, ensaios. Surge, assim, a autobiografia, com um tom psicologicamente intimista que faz um retrospecto de vida, de cunho narrativo, cujo conteúdo temático se assenta em elementos como a família, o trabalho, os relacionamentos interpessoais, os acontecimentos do dia a dia. Trata-se da vida particular de determinado indivíduo que se torna sujeito de uma aventura discursiva.

Neste texto, serão tecidas considerações sobre algumas peculiaridades da autobiografia, levando-se em conta a autoria que se configura em dois territórios, o do sentido e o da forma. O primeiro diz respeito à maneira como as reminiscências são resgatadas e, lexical e gramaticalmente, expostas; o segundo, à disposição arquitetônica do texto, potencialmente verbo-visual. Neste território, por tradição, os recursos verbo-visuais aparecem com maior visibilidade nos poemas, o que veio a ser explorado com maior afinco a partir do Modernismo, eclodindo em versatilidades com o Concretismo.

O objetivo principal não é se ater à composição arquitetônica do texto, pelo fato de se ter selecionado como objeto de análise o poema *Antologia* de Carlos Drummond de Andrade, publicado em *Boitempo I – (In) Memória* (1968), mas a forma poética como retoma suas experiências infantis e as inventaria, argumentativamente, por meio das sensações sinestésicas por elas deixadas, especificamente, as gustativas, as visuais e as olfativas

1 Autobiografia e autoria

Na autobiografia, diferente da biografia, o autor ganha maior autonomia, pois não está resgatando a vida de outrem, mas debruçando-se sobre suas próprias reminiscências, portanto, o posicionamento enunciativo-discursivo do autor é o mesmo da personagem principal da narrativa. A situação do autor autobiográfico abrange duas circunstâncias, a da realidade e a da ficção. Na da realidade, há uma identidade

entre autor e personagem principal, o posicionamento locucional é o mesmo, pois são os mesmos sujeitos, o que faz com que o nome do autor designe uma pessoa real. Na ficção, há uma superposição autoral, a do locutor, que escreve o texto, e a do enunciador, que desenvolve a narrativa. Tanto num quanto noutro, prevalece a onisciência. Bons exemplos nos vemos de Graciliano Ramos, nas obras *Memórias do cárcere*, em que ele faz um relato de sua experiência como preso político, e *São Bernardo*, em que ele nos traz uma narrativa ficcional romanceada das lembranças de Paulo Honório, personagem principal.

A autoria se estabelece em duas esferas, que, embora distintas, se interseccionam, uma da locução e outra da enunciação. É uma pessoa real fazendo um relato de vida e é uma personagem ficcional desenrolando-se em uma narrativa. A relação autor e narrador-personagem se estabelece pelo contrato marcado pela verossimilhança, por se desenrolar em uma linha divisória tênue entre a realidade e a ficção. Nem sempre a realidade existiu como o autor gostaria de que ela tivesse acontecido, então ele estabelece um diálogo entre realidade e ficção e constrói circunstâncias possíveis, realizando o protagonismo do autor na figura da personagem, por meio do pensamento, do comportamento, da ação, da opinião, da predileção.

A autobiografia não é apenas uma biografia narrada em primeira pessoa, ela tem peculiaridades que emanam de sua construção composicional e que a fazem um gênero do discurso inteiro, pronto, constituído. Como gênero discursivo, goza de uma constituição de pouca relativização, ou seja, um gênero discursivo de menor hibridização. É um gênero do discurso com uma padronização canônica, o que não é incompatível com a presença de subjetividade e de intimidade, que dá o tom preciso de informalidade, assinalado, muitas vezes, por marcadores conversacionais oriundos da oralidade e da recorrência ao discurso direto.

2 Autobiografia na poesia

A autobiografia tem sua base fixada na prosa; é em 99,9% das vezes em prosa. Todavia, é possível escrever sobre uma vida, sobre elementos dessa vida e sobre essas lembranças vividas, em forma de verso. Cabe-nos pontuar que biografismo é a observação da vida, contemplação desta e apreciação daquilo que é vivido verdadeiramente por uma personagem real. A vida é o tema principal do biografar e do autobiografar. Ao biografar descreve-se uma vida e vidas não são estativas, repousadas, inertes. Vidas emanam movimento.

Lejeune em *O pacto autobiográfico* (2008) aborda a importância da escrita da vida na trajetória literária da França. Para os intelectuais franceses a produção de autobiografias, de diários íntimos e a discussão teórica em torno do assunto ganharam sempre um destaque substancial, embora tenha sido encarada, a produção de autobiografia, por alguns escritores, como algo superficial.

Marguerite Grépon, poetisa francesa e fundadora da revista *Ariane*, ofertou prêmios a diários íntimos de 1957 a 1970. Ela própria escreveu um diário no decorrer de toda sua vida e “praticou uma poesia saborosa, próxima da vida” (LEJEUNE, 2008, p. 100), que tinha uma característica híbrida entre autobiografia e poesia. Eis suas palavras:

No momento em que o hermetismo da poesia se acentua, ofereço ao leitor essas estrofes de versos livres e versos brancos ligados aos acontecimentos, logo, inseparáveis da vida. Mas, segundo uma célebre opinião, só se pode fazer boa poesia com antipoesia. Não sei se a vida é antipoesia ou se o poeta a eleva; tudo o que sei é que não sei fazer de outro modo (GREPÓN, 1956 apud LEJEUNE, 2008, p. 101).

As palavras de Grépon são uma síntese de sua coletânea que foi apresentada como “História em forma de poesia”, e “expressa sensações, expectativas, emoções, decepções” (LEJEUNE, 2008, p. 101). Trata-se de uma poesia que resgata e pleiteia a vida a todo momento, o que leva a certas indagações: Será que autobiografia é apenas a realidade da vida duramente exposta? É apenas exibicionismo, sem nenhuma ficcionalização? Sem nenhuma poesia?

Certamente, a autobiografia canônica comporta a poesia, - pode ser, por exemplo, uma poesia escrita pela personagem protagonista - mas será que a poesia canônica, tradicional, que prevê um eu-lírico, dialoga com a autobiografia? A própria Grépon tinha seus receios. Quando pediu a um amigo, Jean Follain, que escrevesse o prefácio para a coletânea, ele refletiu: “Há um afluxo de vida nessas páginas sincopadas que Marguerite Grépon declara ser uma história em forma de poesia e das quais ela confessa resolutamente o ponto de partida autobiográfico” (apud LEJEUNE, 2008, p. 101).

Grépon, em carta, pediu que Follain revisasse o prefácio, contudo ele não o fez. Na carta ela diz:

Na apresentação tão lisonjeira da minha pessoa, como o senhor tão bem indicou, há uma palavra (será que ousarei dizer? Sim, quando se tem o coração puro, pode-se tudo ousar), há uma palavra que não temo quanto a mim e ao senhor (pois entendo o que quer dizer: comparativamente aos poemas atuais que são jogos, enigmas ou reminiscências, os meus vem do coração e das vísceras): é a palavra autobiográfico. Será que as pessoas não poderiam interpretá-la no sentido de indiscrição? E negar a transposição para a poesia?. (GRÉPON, 1956 apud LEJEUNE, 2008, p. 101-102).

Aparentemente, o gênero poesia na França goza de maior prestígio dentre os escritores. Aqui no Brasil também, se pensarmos nos gêneros discursivos mais prestigiados na escola: o romance, o conto, a crônica; a poesia sempre está dentre eles. E as biografias e autobiografias? E um híbrido de autobiografia e poesia? Lejeune comenta a respeito disso:

Descartar a autobiografia ou querer fazer parte dela impede de pensar no que ela é, nem um bem nenhum mal. A poesia não está em toda parte, a autobiografia também não. Uma pode ser instrumento da outra. Não há mal nenhum em reconhecer que são duas coisas diferentes e, ao mesmo tempo, admitir-se a possibilidade de que tem muitas intersecções (LEJEUNE, 2008, p. 103).

Segundo Lejeune tanto poesia quanto autobiografia podem uma fazer parte da outra, indiscriminadamente. Discordamos da afirmação de que a autobiografia não está em toda parte, quando pensamos em gêneros do discurso da esfera de atividade humana literária. Por exemplo, a verossimilhança não é elemento de uma autobiografia, mas a autobiografia, como elemento de verdade, uma sensação de veridicção, de uma impressão do real, na vida de uma personagem, é perfeitamente verificável em um

romance. Em alguns casos, essa heterogeneidade pode ser constitutiva da forma, como no caso de *Memórias do subsolo* de Dostoiévski.

No Brasil também ocorre essa hibridização, se pensarmos em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, que se caracteriza por essa intersecção entre o autobiográfico e a verossimilhança, todavia, ocorre, evidentemente, aqui no Brasil, assim como na França, também, o híbrido entre poesia e autobiografia, mesmo que de uma maneira um pouco velada e parcialmente assumida.

Antônio Cândido, em um ensaio intitulado “*Poesia e ficção na autobiografia*”, menciona alguns exemplos dessas hibridizações, que já aparecem relevantes em suas primeiras palavras:

Nesta palestra desejo comentar certos livros recentes produzidos por escritores mineiros, que podem ser qualificados de autobiografias poéticas e ficcionais, na medida em que, mesmo quando não acrescentam elementos imaginários à realidade, apresentam-na no todo ou em parte como se fosse produto da imaginação, graças a recursos expressivos próprios da ficção e da poesia, de maneira a efetuar uma alteração no seu objeto específico. Além disso, a palestra visa sugerir que esses traços imprimem um cunho de acentuada universalidade à matéria narrada, a partir de algo tão contingente e particular como é em princípio a vida de cada um (CÂNDIDO, 1989, p.51).

Os livros utilizados por Cândido foram publicados entre 1968 e 1973 e são de autoria de Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes e Pedro Nava. Atemo-nos ao exemplo de Carlos Drummond de Andrade em *Menino antigo*.

Aconteceu a Drummond, segundo Antônio Cândido, uma depuração de seu estilo mesclado ou impuro, consequência do modernismo que havia começado em uma elevação de vocabulário e de tema. Trata-se da passagem entre: *Alguma poesia* e *Brejo das almas* para *Rosa do povo* e *Fazendeiro do ar*.

Drummond retoma a mescla de estilo e de tema em *Lição de coisas*, entretanto é em *Boitempo* que retoma o bom humor cotidiano e a auto ironia. É possível identificar em *Menino antigo* em *Boitempo II* um forte traço autobiográfico do poeta. Como nota o crítico José Guilherme Merquior (apud CÂNDIDO, 1989, p.55), é possível observar a tendência decorrente de forte intenção e traço autobiográfico que domina esses dois livros. Não se trata mais de poemas de memória, mas emoções da sua infância caracterizadas para se saber que se trata de Drummond.

Discorre Antônio Cândido:

Ora, esse intuito autobiográfico não ocorre sob o aspecto de auto-análise, dúvida, inquietude, sentimento de culpa, ou seja, as vestimentas com que aparece na maioria da lírica de Drummond; mas aquele sentimento do mundo como espetáculo que se configura em alguns poemas de *Lição de coisas*. A impressão é de que o poeta incluiu a si mesmo na trama do mundo como parte do espetáculo, vendo-se de fora para dentro. Dir-se-ia então que a tonalidade dos últimos livros é fruto de uma abdicação do individualismo extremado, em favor de uma objetividade que encara serenamente o eu como peça do mundo. Por isso, embora guardem o sabor do pitoresco provinciano e remoto, *Boitempo* e , depois, *Menino antigo* denotam um movimento de transcender o fato particular, na medida em que o narrador poético opera um duplo afastamento do seu eu presente: primeiro, como adulto que focaliza o passado de sua vida, da sua família, da sua cidade, da sua cultura, vendo-os

como se fossem objeto de certo modo remotos, fora dele; segundo, como adulto que vê esse passado e essa vida, não como expressão de si, mas daquilo que formava a constelação do mundo, de que ele era parte (CANDIDO, 1989, p.56).

Tanto em *Boitempo* quanto em *Menino antigo*, o estilo literário é aplicado para narrar “a existência do eu no mundo”. Trata-se da descrição de lugar e de biografia de grupo. Resulta de um ângulo narrativo mais particular em relação à lírica anterior das obras de Drummond, contudo mais ampla, em relação ao ângulo específico de uma autobiografia.

3 A poesia como autobiografia

A vida é um fenômeno holístico, percebido e descrito sinestesicamente por meio de sua constituição fragmentária. A vida é vista, é cheirada, é degustada, é ouvida, é sentida. Sua constituição decorre de como cada situação vivida se torna um sinal recebido fisiologicamente e interpretado tipicamente por meio de uma classificação cultural. Os olhos, por exemplo, são sensores que captam apenas a luz em suas diferentes intensidades e em seus variados reflexos, o que possibilita a identificação de cores, derivadas dos matizes vermelho, azul e amarelo.

Sendo assim, os olhos são órgãos fotorreceptores; já os ouvidos são mecanorreceptores; a pele é um órgão termorreceptor; a boca e o nariz são órgãos quimiorreceptores, responsáveis, respectivamente, pelo paladar e pelo olfato. Pelo paladar, são identificados cinco sabores básicos, bem aceitos: salgado, doce, amargo, ácido e umami (palavra de origem japonesa que significa gosto saboroso e agradável); já pelo olfato, seis odores básicos: floral, cítrico, herbal, especiado, adocicado e amadeirado; associados a outros milhares.

A sinestesia sempre foi fonte de inspiração para diversos escritores, principalmente para os poetas que se debruçam de maneira mais aguçada a desvendar o mundo e a representá-lo pelas intensidades dos sentidos que podem resgatar reminiscências de momentos da vida e reescrevê-la em lapsos de memória, como o fez Carlos Drummond de Andrade, no poema que segue, publicado no livro **Boitempo I – (In)**

Memória (1968, s/p):

Antologia

Guardo na boca os sabores
da gabirola e do jambo,
cor e fragrância do mato,
colhidos no pé. Distintos.
Araticum, araçá,
ananás, bacupari,
jatobá... todos reunidos
congresso verde no mato,
e cada qual separado,
cada fruta, cada gosto
no sentimento composto
das frutas todas do mato
que levo na minha boca
tal qual me levasse o mato.

Já o título indica a natureza do assunto a ser tratado, qual seja, uma coleção de recordações selecionadas e guardadas por seu valor e pela sua qualidade. O valor está no intercâmbio residual que os diferentes sabores e a cor verde do mato trazem à memória, de uma infância deslocada pelo tempo e pelo espaço. Esse *congresso verde no mato* traz, em si, a realização de um encontro gustativo de qualidades dispersas em papilas rememorativas.

Gabiroba é uma fruta de sabor adocicado, como o jambo cujo paladar se assemelha ao da maçã, com predominância do adocicado da vermelha, mas com discreta nuance ácida da verde. Já o araticum tem um gosto agridoce bem acentuado, como o arará que se assemelha ao sabor da goiaba. Numa escala crescente de acidez, tem-se o ananás, em que esse teor ganha mais intensidade. Também o bacupari tem um cunho azedinho como o mangostão que, com um tom ácido mais suave, beira ao adocicado. Por fim, o jatobá que tem um sabor muito doce em uma polpa de cor verde e bem seca que, em contato com a saliva, resulta em uma verdadeira pasta que gruda por toda a boca.

Alternam-se, da infância, em ambiente campestre, bucólico, os sabores que marcam passagens doces, agridoce e ácidas, mas todas grudadas nas paredes da memória como a polpa verde do jatobá que aglutina, na boca, *cada gosto no sentimento composto das frutas todas do mato ... tal qual me levasse o mato*.

4 Argumentação na autobiografia

Qualquer análise que pretenda interpretar o fenômeno interativo da linguagem, por meio das estratégias argumentativas textuais, não pode se ater apenas ao exame explícito de suas configurações linguísticas, ou apenas à classificação dos elementos linguísticos, sem considerar as dimensões cognitivas, representacionais e interacionais, das quais são deduzidos os atos retóricos de persuasão emocional ou de convencimento racional, aceitos por meio da construção de uma condição de verdade. Por essa verossimilhança, configurada pela linguagem, não se traduz o real, mas uma concepção figurada da realidade. Sob esse aspecto, o uso obrigatório de estratégias discursivas destina-se a garantir a credibilidade do que é transmitido.

Sob a óptica argumentativa ou retórica, a linguagem presta-se a destacar crenças e comportamentos, pois é um meio político, econômico e cultural de atuação humana. Ressalte-se daí que o processo de significação de um texto deriva sobretudo do reconhecimento desse processo de interpretação das estratégias, isto é, de unidades de significação como recursos argumentativos, que se realizam explicitamente por manifestações de atos retóricos e que desencadeiam, também, o desvelamento de implícitos textuais, possibilitados pela congruência na troca de informações e pelo compartilhamento de convenções no processo contínuo e constante de interação, constituído pela configuração significativa do texto.

Assim, no âmbito da interpretação, desenvolve-se o reconhecimento das estratégias textuais argumentativas utilizadas; já, no âmbito da compreensão, dá-se o reconhecimento das categorias da linguagem que possibilitam o encadeamento cognitivo, referencial e interacional e que são processadoras da discursivização. Segundo esse enfoque, não se busca captar apenas o que o texto diz ou representa em termos de referência ao real, ao exterior, mas o que ele faz, e como faz e por quê o faz desse modo, já que as apresentações, oriundas da argumentação, contribuem para a construção dos efeitos de sentido. Por isso, não basta ao leitor descodificar apenas a explicitação dos elementos linguísticos, é preciso captar o universo textual como um todo e isso abrange reconhecer o conjunto de estratégias discursivas adotadas.

Tem-se, dois atos retóricos realizados, um pelo procedimento argumentativo de ligação, em que elementos independentes são solidarizados pela atribuição de valores positivos ou negativos; e outro de dissociação, em que elementos são dessolidarizados pela modificação das noções que os relacionam. No entanto, deve-se considerar que esses dois tipos de atos são complementares e operam simultaneamente, sendo que, em cada situação, se dê ênfase a uma ou a outra.

Desses dois procedimentos fundamentais, segundo Perelman e Tyteca (1996), decorre uma tipologia tripartida de argumentos, dividida em argumentos quase lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real. Essa classificação tripartida assenta a ideia de que cada um deles retira a sua força da possibilidade de fazer aderir por meio de diferentes formas de influência. A força dos argumentos quase lógicos está diretamente relacionada com a sua proximidade, ou com a similitude da sua estrutura, dos raciocínios de tipo formal, lógico e matemático. A força dos argumentos baseados na estrutura do real reside na característica de partirem de coisas reconhecidas para introduzir outras que se querem ver admitidas. A força dos argumentos que fundam a estrutura do real reside essencialmente na sua capacidade de proceder a generalizações, procurando estabelecer regras e princípios.

Para a investigação aqui realizada, serão considerados, dos argumentos quase-lógicos, os recursos argumentativos de:

1. Identidade - trata-se de processo de identificação referencial, que pode ser particular ou geral.

Guardo na boca os sabores
da gabiroba e do jambo,
cor e fragrância do mato,
colhidos no pé. Distintos.
Araticum, araçá,
ananás, bacupari,
jatobá...

A partir título do poema, Antologia, coleção de recordações, que, em pauta, se dá pelos sabores, é construída a identidade referencial do texto por um processo de identificação de particularidades de cor e fragrância distintas de cada fruta explicitada: gabiroba, jambo, araticum, araçá, ananás, bacuri, jatobá; e pelas reticências que expandem a relação, generalizando-a em mato. Esta é a base argumentativa, por meio

da qual a referência é constituída. As particularidades são encapsuladas na generalização *mato*. Este recurso dá sustentação a outros artifícios retóricos recorrentiais, como os que seguem.

2. Divisão do todo em partes - desmembra o todo nas partes que o constituem.

todos reunidos
[...]
e cada qual separado,
cada fruta, cada gosto

Tem-se a apresentação do todo: todos [...] congresso [...] mato [...] frutas. São palavras generalizantes que se configuram como hiperônimos. O hiperônimo *fruta* é seccionado pelos hipônimos: *gabirola, jambo, araticum, araçá, ananás, bacupari, jatobá*. Há uma sequência descritiva que, a partir das reminiscências infantis dos sabores, das cores e das fragrâncias do mato, embora separados, ganham um tratamento simétrico, pela generalização, *todos reunidos*, especificado no item seguinte.

3. Reciprocidade – consiste em traçar simetrias sobre o que é comum, descartando as diferenças.

todos reunidos
congresso verde no mato,
[...]
das frutas todas do mato

Como relatado no item anterior, agora, com maiores especificações, *todos* é um nome genérico de referência encapsuladora das frutas relacionadas anteriormente, que não são reunidas pelas designações do substantivos coletivo, *penca* ou *cacho*, mas por uma manifestação metafórica *congresso*, com o significado de reunião de conagração, recurso que desconsidera as diferenças e estabelece, assim, uma simetria entre as frutas todas do mato.

4. Inclusão das partes no todo - articula partes enumeradas ou referidas num todo que as engloba.

e cada qual separado,
cada fruta, cada gosto
no sentimento composto
das frutas todas do mato
que levo na minha boca
tal qual me levasse o mato.

A simetria estabelecida configura um expediente argumentativo que neutraliza as especificações: cada qual separado, cada fruta, cada gosto. O pronome indefinido *cada* ocorre com função adjetivadora, para ressaltar as qualidades de sabor, de cor e de fragrância equivalentes entre os elementos designados. O *todo*, dessa forma, é composto pelas diversas partes específicas que compõem o sentimento (...) das frutas todas do mato, ainda presente na boca.

5. Comparação - considera vários elementos com vista a avaliá-los, uns relativamente aos outros.

Guardo na boca os sabores
[...]
cor e fragrância do mato,
colhidos no pé. Distintos.

Pela identidade, pelo estabelecimento do todo, pela inclusão, nele, das partes e pela reciprocidade simétrica estabelecida entre essas partes, embora distintas, é dada a possibilidade do assentamento comparativo entre as frutas, pelos sabores, pela cor e pela fragrância, características pelas quais é admissível uma relativa avaliação pelo paladar, nuances de sabores, pela visão, matizes de cores, e pelo olfato, volatividade das fragrâncias.

6. Transitividade – deriva a existência de uma mesma relação entre dois ou mais elementos.

cada fruta, cada gosto

[...]

tal qual (...) o mato.

As relações estabelecidas, aqui, como exemplo, entre o hiperônimo fruta e a propriedade gustativa concernente a todos os hipônimos arrolados equivalem ao próprio mato, ou seja, a toda vegetação presente no conjunto de recordações ainda presentes na boca.

Considerações finais

Dentre as diversas classificações recebidas pela autobiografia, mais uma pode ser acrescentada, a sinestésica. Sinestesia vista em seu aspecto espontâneo, variável de acordo com as sensações percebidas e captadas por cada indivíduo por seus receptores sensoriais. Em alguns a visão é mais arguta que a audição; em outros, o olfato, mais que a gustação. Além disso, devem ser consideradas as evocações, pois um determinado som pode assombrar uma imagem particular, como um gosto, uma certa cor.

Sinestesia é um vocábulo de origem grega, junção dos termos *syn*, que quer dizer união, com *esthesia*, que significa sensação, o que resulta numa acepção de sentir junto ou sentir ao mesmo tempo, o que remete à relação de planos sensoriais diferentes. A sinestesia ocorre quando as sensações e os sentidos se misturam. No poema em pauta, o poeta miscigena sensações gustativas (sabores) com visual (cor, verde) e com olfativa (fragrância).

Como figura de estilo ou de palavra, a sinestesia se configura com uma semântica em que a qualidade de um sentido é atribuída a outro, tal qual a metáfora, comparação por similaridade. Os sabores das frutas se convertem em *congresso verde no mato*. As cores das cascas das frutas vão do amarelado, associado ao verde, no jatobá e no bacupari, ao vermelho, no alaranjado do araçá. O vermelho se expande do rosado do jambo ao amarronzado, do ananás. No entanto, essa gama de cores se funde no verde do mato que transporta o poeta, (*in*) *memória*, para a infância.

Para a sustentação das reminiscências, as especificações da referência consolidam uma estrutura argumentativa que, para este texto, ficou restrita à análise dos argumentos quase-lógicos, circunscrita às considerações sobre o processo de identificação referencial: as frutas da infância; sobre o desdobramento do todo em suas partes constitutivas: gabirola, jambo, araticum, araçá, ananás, bacupari, jatobá; sobre o

estabelecimento de simetrias entre as particularidades da referência: sabores, cor e fragrância; sobre o englobamento das partes em um todo: cada fruta compondo o mesmo sentimento; sobre um processo avaliativo por comparações sinestésicas, gustativa, visual e olfativa; sobre a existência de uma mesma relação entre os elementos constitutivos da referência: cada fruta, como itens de uma coleção de recordações, equivale, em sabores, cor e fragrância, ao mato.

Referências

CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. Poesia e ficção na autobiografia. São Paulo: Ática, 1989.

DRUMMOND de ANDRADE, Carlos. **Boitempo I – (In) Memória**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau a internet**. Trad. Jovita M. G. Noronha (org.) e Maria Inês c. Guedes. Minas Gerais: UFMG, 2008.

PERELMAN, Chaïm & TYTECA, Lucie Olbrechts-. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Teoria geral retórica da conversação

Manuel Francisco RAMOS (FLUP - IF & CITCEM)
manuel.ramos2@gmail.com

Resumo: A conversação continua no nosso tempo tão forte quanto foi no passado e, pela utilidade e frequência com que é praticada, constitui uma das maravilhas do género humano e da vida em sociedade. Por essa razão, já na Antiguidade se procurou teorizar as regras em que a boa conversação devia ocorrer, que são algo diferentes das regras da *oratio*, que também é um discurso, mas individual e formal. Pois é das regras do bom colóquio entre duas ou mais pessoas, em ambiente de debate ou de simples conversa, que nós vamos falar, tal como foram apresentadas pelos autores antigos e que permanecem atuais. Daremos destaque aos diferentes tipos de conversação, ao que distingue a conversação da *oratio* e às boas regras por que a conversação se deverá reger, muitas das quais são comuns ao discurso individual e formal.

Palavra-chave: Conversação; *Sermo/Sermocinatio*; Conversação versus Discurso; *Sermocinatio versus Oratio*; Júlio Victor.

General rhetorical theory about conversation

Manuel Francisco RAMOS (FLUP - IF & CITCEM)
manuel.ramos2@gmail.com

Abstract: Conversation continues in our times as strong as it has been in the past and, because of its utility and frequency, it is one of the marvels of the human race and of the life in society. For this reason, in Antiquity rhetoricians had already theorized the rules in which good conversation should take place. These rules are somewhat different from the rules of "oratio", which also help building a speech, but in a more individual and formal way. Thus, I will talk about the rules of good conversation between two or more people, both in an atmosphere of debate and in a simple chat, as they were presented by the ancient authors, rules that still remain current. I will highlight the different types of conversation, in which the "oratio" is distinguished from the talk and the good rules by which the conversation should be conducted, many of which are common to individual and formal speech.

Keyword: Conversation; *Sermo/Sermocinatio*; Conversation versus Speech; *Sermocinatio versus Oratio*; Iulius Victor.

1. Quantas vezes não assistimos já a uma conversação entre duas ou mais pessoas, quer em ambiente familiar, quer em grupo de discussão (incluindo a discussão científica), e não gostámos? Não gostámos porque as regras em que o bom colóquio deveria ocorrer não foram respeitadas, tendo daí resultado muita descortesia, incomunicabilidade, ruído e até conflito; e também o contrário: uma conversa harmónica e construtiva entre duas ou mais pessoas que progredia sem sobressaltos e em que os intervenientes não se davam conta de o tempo passar, por se apoiar convenientemente nas regras da conversação. Ora os teorizadores da *ars* retórica antiga sentiram o mesmo desagrado no caso de um solilóquio dissonante e experimentaram o mesmo prazer sempre que uma conversação decorria com normalidade, satisfação e produtividade.

Daí surgiu o seu interesse pela teoria da conversação como *ars*, por vários motivos, que justificavam a constituição de regras normativas de orientação: em primeiro lugar, a frequência com que o colóquio era usado no quotidiano, em todos os tempos e por todas as idades ou estatutos sociais; em segundo lugar, a sua relevância em termos sociais, de comunicação e até de personalidade por a conversação ser o espelho da pessoa. Quanto ao facto de a conversação se apoiar num discurso, o assunto estaria à partida facilitado pelo facto de tais teorizadores já conhecerem e praticarem com abundância as regras do discurso individual e formal. Para distinguir os dois tipos de discurso: a conversação quotidiana e o discurso individual e formal, já designado por *oratio* ou *contentio*, os *retores* antigos atribuíram à conversação o nome de *sermo* ou *sermocinatio*.

Dependendo dos interlocutores, do lugar, do tempo, do conteúdo e da situação, a conversação pode ser subdivida em diferentes subtipos: familiar ou não familiar e com conhecidos ou desconhecidos; entre homens, entre mulheres ou entre homem e mulher¹; com interlocutores que são, quanto ao estatuto, iguais, superiores ou inferiores; mais velhos, mais novos ou da mesma idade; em conversa que decorre com mais ou com menos formalidade ou que, simplesmente, é conversa informal; em conversa que foi preparada ou que é espontânea; em falas curtas ou longas; em diálogo amistoso e de colaboração ou de contenda/oposição (será a situação mais argumentativa e muito do discurso científico poderá situar-se aqui); numa conversação em que os agentes estão em acordo ou em desacordo, numa atitude construtiva ou destrutiva, séria ou jocosa; numa atitude de boa ou de má-fé, hostil ou amistosa; uma conversação que pode ocorrer nos mais variados sítios: em casa, na rua, numa instituição, círculo literário ou reunião (como em muito do discurso científico), num espaço de convívio social com amigos (café, restaurante...); em que os interlocutores estão sós ou com um auditório a assistir (como em muito do discurso científico); com um auditório que só ouve ou que, pelo contrário, pode pronunciar-se (como em muito do discurso científico), avaliando as prestações ou até tomando decisões.

¹ JÚLIO VICTOR dá a entender que a conversação pode ser diferente de acordo com o género dos conversadores. Ficamos curiosos, mas frustrados por o autor não desenvolver a matéria. Dessa forma não ficamos a saber o que ele pensava acerca da questão da variação da conversação atendendo ao género.

Os modelos de sociabilidade e de conversação assumiram hoje, no tempo da *internet* e das redes sociais, novas formas, pelo que o colóquio com um conhecido ou desconhecido também pode ocorrer *online*, de forma oral ou escrita, via telefone, computador, *tablet* ou *smarthphone*; pode ainda ser uma conversação gravada ou não e transmitida, quer em direto ou em indireto. O ato de conversar continua no nosso tempo tão forte quanto no passado, mas assumiu novas formas, e constitui um dos momentos fortes da existência humana e da vida em sociedade.

Há ainda a distinguir a conversação oral e presencial - em todas as situações do quotidiano ou institucionais atrás referidas, em que os agentes da conversação estão presentes - da conversação escrita (real ou, na maior parte das vezes, ficcional) que ocorre reproduzida na literatura: romance, novela, conto... e que habitualmente é tida como dialogismo ideal e digno de imitação; dada a sua importância no texto literário, entre a fala do narrador, também é considerada a alma da literatura. O mesmo se diga, p. ex., acerca da importância que a conversação tem no diálogo filosófico (em que tanto se distinguiram os socráticos), a começar pelos diálogos de Platão, ou na obra filosófica e oratória de Cícero, que é igualmente a alma do discurso filosófico e oratório; e ainda o caso de todo o livro: científico, bíblico e religioso, histórico e de instrução... que tomou como técnica de apresentação a prática dialógica, com o intuito de simplificar o conteúdo: abstrato, erudito e complexo. Vale a pena referir ainda a importância que a conversação joga no género teatral, quer na tragédia, quer em especial, pela forma vivaz e interativa como o é feita, na comédia, e que já os autores antigos verificaram que é apreciável, educativa, ideal e modelo de imitação.

Relativamente a este ponto: que diálogos devem, na obra ficcional, ser colocados na boca das personagens quando interagem, leva-nos à conceção de duas figuras de retórica próximas que lidam com o diálogo e o monólogo e que eram, no passado, treinadas nas escolas de retórica, no seio dos *progymnasmata*². Leva-nos, em primeiro lugar, à figura do dialogismo (*sermocinatio*), que consiste em, através da inserção de monólogos ou de diálogos numa narrativa, atribuir a uma determinada pessoa (histórica ou inventada) uma maneira de falar consentânea com o seu carácter, a sua idade, género, formação e *status* social; e ainda de acordo com a natureza do assunto e as emoções do momento³. Em segundo lugar, à figura da prosopopeia ou personificação, que consiste em ficcionar uma personagem ausente como se estivesse presente ou em fazer falar um objeto mudo ou um ser abstrato (ou irracional), atribuindo-lhe uma forma e uma linguagem ajustada à sua natureza, ao carácter ou ao ato a realizar⁴. ISIDORO DE SEVILHA em *Etimologias* (II, 14, 1-2) designa-a por etopeia, assim definida:

² As escolas de retórica comportavam dois tipos de exercícios: *Progymnasmata* (de nível mais básico) e as *Declamationes* (de nível mais avançado e que compreendiam duas variantes: *controversiae* e *suasoriae*). Ambos preparavam os estudantes para a oratória pública e para a carreira de político, de advogado, de militar ou simplesmente para a atividade de escritor. P. ex., no seu treino, os alunos tinham de falar como se fossem um general, um filho indisciplinado, um velho pai de família...; ou então uma figura histórica: Cipião, César, Catão, Alexandre Magno...; ou então alguém indeterminado que está a ponto de empreender uma viagem, comandar um exército, defender ou condenar um réu...

³ Cf. *Retórica a Herénio* III, 23; IV, 65. Se as emoções do momento forem arrebatadoras, a figura pode ter o nome de *pathopeia* (LAUSBERG, 1991, II, 237).

⁴ QUINTILIANO III, 8,49 ss.

nela finge-se a figura de uma pessoa, expressando os estados da idade, da dedicação, da boa ou má sorte, da alegria, do género, da tristeza e audácia; quando se toma a figura de um pirata, o discurso deverá ser audaz, triste e temerário; quando se simula a conversa de uma mulher, o seu discurso deverá adaptar-se ao género; já o discurso deverá ser proferido de forma diversa tratando-se da pessoa de um jovem ou de um velho, de um soldado ou de um general, de um parasita, de um rústico ou de um filósofo; nuns casos fala-se comovido pela alegria, noutros pelos golpes da fortuna; no tipo de fala, deve ter-se em conta, sobretudo: a quem se fala e junto de quem, de que assunto se fala, onde se fala e em que altura.

2. Apesar da utilidade e da frequência da conversação (pois é de uso diário e, por conseguinte, muito mais frequente do que a *oratio*), a teoria retórica acabou por dedicar pouca atenção à conversação, considerando-a um discurso inferior ou menor; e, pelo contrário, teve em grande cuidado o discurso individual, quer ele fosse de género deliberativo, judicial ou demonstrativo. Já CÍCERO verificou em *De officiis* I, 132 que havia a oratória pública (judicial e deliberativa), designada *contentio*, e a prática dialógica familiar (*sermo*); e que se havia abundância de teorização acerca do discurso individual (*oratio*), já o mesmo não se passava com a conversação: não havia regras, apesar de ser uma forma de retórica e de ser importante socialmente. Entre as razões da lacuna, conta-se a supremacia dada ao discurso, quer pela sua formalidade, quer pela importância dos lugares em que era proferido, e que chamou a si todas as atenções.

No entanto, se os *retores* quisessem, treinados como estavam na *ars* retórica, estavam em condições de dar conselhos acerca da conversação, porque ela também acaba por ser um discurso, embora de outra natureza: informal, de sequências curtas, interativo, interrupto e pleno de marcas da oralidade. Para a constituição de regras específicas da conversação, os teorizadores tanto podiam partir da observação dos muitos colóquios do quotidiano e, a partir daí, estabelecer regras, como também podiam adaptar ou transpor para a conversação algumas das regras do discurso formal, as mais oportunas, cuja teorização era vasta.

O discurso individual ou *oratio* é, na época clássica de três tipos, e ganhará novas formas durante a Idade Média e a Idade Contemporânea.

(a) O género deliberativo ou político tinha e tem assento no senado, nos parlamentos e nas assembleias populares (municipais) e é relativo a factos futuros sobre os quais importa deliberar; o objetivo é convencer os ouvintes e alterar a sua decisão ou condicionar o seu sentido de voto.

(b) O género judicial ou forense tinha e tem assento nos tribunais entre as duas partes em conflito e é relativo a factos passados sobre os quais é necessário decidir; o objetivo é convencer o juiz e levá-lo a dar razão ou atenuar a pena; de entre os três, este é o tipo de discurso mais dialético.

(c) O género demonstrativo ou epidítico, de elogio ou de crítica, era e é relativo a factos ou circunstâncias presentes e tinha e tem assento em sessões de diversa ordem e em inúmeros lugares, de acordo com o seu subtipo: nas inaugurações (discurso de inauguração), funerais (elogio fúnebre), aniversários (discurso de aniversário), banquetes (discurso de banquete), comemorações de diversa ordem e sagrações (discurso de comemoração); incluem-se aqui as orações de sapiência, que podem ter lugar em

variados lugares e circunstâncias, como nos doutoramentos *honoris causa*, abertura do ano acadêmico e abertura do ano judicial...; de entre os três, este é um tipo de discurso fechado e, portanto, não sujeito a contestação. O objetivo é impressionar o auditório e comovê-lo.

(d) É de criação medieval (séc. XII) o sermão ou homilia, relativo a matéria de fé; ocorre na igreja em diferentes sessões e é um discurso fechado por não haver réplica, pois a assembleia limita-se a ouvir sem intervir e sem nada decidir. O objetivo consiste em alterar os comportamentos da assembleia e levá-la a aderir à instrução do clérigo.

(e) Já na Idade Contemporânea, foi criada a publicidade e a informação mediática, adequadas para uma sociedade de consumo e de informação, cujo discurso é apresentado nos *mass media* (papel e eletrônicos), em cartazes, panfletos, *newsletters* e redes sociais da *internet*. Nem sempre é um discurso fechado por poder haver réplica, sobretudo nas redes sociais, podendo até ser calorosa e irresponsável. O objetivo consiste em fazer passar ideias de diferente teor: quer informativo, quer político e social, quer ainda de tipo comercial, para convencer e levar à compra de um produto. A facilidade de difusão da informação mediática através da *internet* e das redes sociais implicou que muita gente, que antes não tinha voz, pudesse comentar e exprimir o seu ponto de vista; a facilidade de difusão associada ao anonimato e à dificuldade de controlo levou também à proliferação da mentira, havendo por vezes dificuldade em a distinguir da verdade. Acresce ainda, contemporaneamente, o poder que a imagem e o vídeo ganhou em detrimento do texto, o qual, muitas vezes, se limita a uma curta frase que ilustra uma grande e comovente imagem.

3. Apesar da pouca atenção dada à conversação quando contraposta à abundante teoria do discurso individual, ainda assim vários autores, conscientes dessa lacuna, esboçaram as principais regras em que deverá ocorrer a *sermocinatio*. Só não foram mais longe por acharem que muita da teoria da *oratio*, codificada em muitos tratados e facilmente acessível, poderia aplicar-se à conversação, que também é um discurso, mas diferente. A discussão acerca das regras em que deverá ocorrer a conversação continuou pelos séculos fora até aos dias de hoje⁵; com o advento da Inteligência Artificial, a questão da conversação vai colocar-se, no futuro, ao nível da interação entre humanos e robôs⁶.

Por conseguinte, entre os autores clássicos que mais atenção deram à teorização da conversação, contam-se, em primeiro lugar, JÚLIO VICTOR (séc. IV d.C.). O seu manual *Ars rhetorica* possui no final três apêndices: c. 25 “De exercitatione” (Acerca da prática ou treino oratório); c. 26 “De sermocinatione” (Sobre a conversação), c. 27 “De epistolis” (Da carta), que abordam outros tantos assuntos que a retórica ciceroniana

⁵ Ver, p. ex., para o séc. XIX, o livro de MORELLET, André. **A arte de conversar**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, em que o autor apresenta os 11 principais vícios que estragam uma qualquer conversa.

⁶ Há quem defenda que no futuro os robôs serão bons conversadores e poderão fazê-lo em qualquer língua. Sobreviverão, no entanto, muitas limitações. Neste momento, já existem os *chatbots* (sistemas de inteligência artificial que “dialogam” com o usuário), como os assistentes virtuais dos *smartphones* ou o *cockpit* de determinados carros, mas fazem-no e fá-lo-ão com grandes e inultrapassáveis dificuldades: a dificuldade de a máquina contextualizar o diálogo, a sua ignorância relativamente aos dilemas éticos, a dificuldade em expressar emoções, em ser criativa ou capaz de pensar estrategicamente.

não contemplou, mas só aflorou, o segundo dos quais é justamente acerca da conversação e é uma particularidade sua. Na verdade, nos outros autores tudo estava dirigido para o discurso (*oratio*), mas este autor foi mais longe: decidiu contemplar no seu livro de retórica a questão da conversação e aconselhou a que esta não fosse desvalorizada e secundarizada.

Em termos de teorização acerca da *sermocinatio*, segue-se depois, em ordem de importância, a retórica ciceroniana (séc. I a.C.), em especial o *De Officiis* I 134-137 e o *De oratore* I 32-33. CÍCERO não chegou a apresentar uma teoria da conversação, pelas razões já apontadas: os preceitos da *sermocinatio* podem ser facilmente importados da teoria do discurso individual, não valendo a pena, portanto, referir-se-lhes em particular; e caberá ao agente da conversação fazer tal importação e adaptá-la ao seu colóquio. O que ISIDORO DE SEVILHA referiu nas suas *Etimologias* (VI, 8, “De generibus opusculum”) a propósito da conversação foi muito pouco: apenas lista o diálogo ou *sermo* entre os 16 tipos de opúsculos.

Nas obras atrás referidas, CÍCERO reconheceu a importância da conversação na elevação ontológica e sociocultural do homem, ao asseverar que: (a) é própria da condição humana uma conversação elegante e fluída em todo o tipo de temas; (b) que o ato de falar coloca o homem numa situação de vantagem sobre os animais, sendo aliás das poucas coisas em que alcança supremacia; (c) e que a conversação é responsável pela vida em comunidade, pela criação da cultura e pela fundação das instituições: “É o acto de falar que, qual força, congrega os homens num só lugar e que os faz passar de uma vida selvagem e agreste para uma vida em comunidade e, daí, a uma vida social com instituições” (CÍCERO, *De oratore* I, 33). Descendo ao nível individual, acrescenta CÍCERO que o maior ou menor domínio da conversação por um agente revela o seu maior ou menor carácter moral (pelo elevação ou baixeza da linguagem e pela forma como trata o seu colocutor) e o mais elevado ou menos estatuto sócio educacional (pelo registo linguístico mais elevado ou menos). Em *De oratore* III, 45 (e *Brutus* 210-211), fica agradado pela beleza da conversação de Lélia e pelo seu tom de voz: correto, simples e desprovido de afetação linguística; agradável, portanto. Sabe-se pelos mesmos passos que CÍCERO colocou todo o seu empenho em aprender a linguagem da conversação.

4. Como já referimos, a conversação (*sermocinatio*) também é um discurso, no entanto, é diferente da *oratio* ou *contentio*, na sua tripla divisão em género deliberativo, judicial e epidítico, e afasta-se assaz dela, ainda que participe com o discurso individual e formal de não poucas características. A *oratio* é um discurso individual, planeado, contínuo e não sujeito a interrupção, extenso, formal e proferido para uma assembleia, podendo esta tomar ou não uma decisão; ao passo que a *sermocinatio* é um conjunto de falas de segmentos curtos, encadeadas, proferidas por dois ou mais interlocutores, habitualmente não planeadas e informais, descontínuas e sujeitas a interrupção (no caso de dúvida, de perda de comunicação, para questionar algo ou para refazer uma mensagem), espontâneas e atuais, repletas das marcas da oralidade e normalmente sem a presença de uma audiência. O uso de recursos extralinguísticos, que dão plenitude à prestação oral, como: gestos, expressões faciais, postura, entoação e flexibilidade da voz, são comuns às duas; tal como é comum

o seguinte: tanto na conversação como na *oratio* (não no género demonstrativo, mas nos géneros deliberativo e judicial por haver segundas intervenções) a totalidade da mensagem é captada pela soma das várias intervenções.

Coloca-se tanto na *oratio* como na *sermocinatio* a questão das três funções do orador (“*tria officia oratoris*”): *docere* (ensinar ou influir intelectualmente), *delectare* (deleitar, pela atratividade da conversa) e *movere* (comover, que tem por objetivo o *pathos*), predominando nuns colóquios mais um tipo ou outro. P. ex., na conversação em ambiente científico ou académico predomina em primeiro lugar o *docere*, mas também o *movere*.

De igual forma, a força argumentativa que resulta da prova ética (*ethos*, centrado nos conversadores)⁷, da prova lógica (*logos*, centrado nas palavras proferidas ou discurso)⁸ e da prova patética (*pathos*, centrado em quem ouve, se for o caso)⁹ tanto se aplica na *oratio* como na conversação, uma vez que para convencer ou passar ideias não basta apenas a força do discurso (*logos*), no vigor das suas ideias e argumentos, mas também o carácter (*ethos*) do conversador: se aparenta ser pessoa de bem, culta, bem formada e bem preparada... e os afetos (*pathos*) que desperta e provoca em quem ouve, no caso de ser uma conversação com uma assistência.

Ambas (*oratio e sermocinatio*) estão sujeitas a regras de elaboração e de cortesia, umas das quais são iguais entre si e outras diferentes; muitas das características da conversação são coincidentes com o *genus planum* ou simples do discurso oratório. São características da *sermocinatio*, quando confrontada com a *oratio*, as seguintes:

(1) A conversação estabelece-se entre dois ou mais interlocutores quase em interação simultânea, sendo portanto um acto retórico descontínuo ou interrompido e encadeado ou concatenado: ou por a fala de um agente retomar a fala anterior e ser pressuposta para a fala seguinte, ou então por a resposta de um

⁷ Depende da personalidade, carácter, valor, autoridade, confiança e importância de quem fala, até da aparência física. Há pessoas que gozam de tão grande autoridade, que quase não precisam de falar para se imporem ou convencerem: basta a sua autoridade e confiança. Portanto, o *ethos* do orador é importante para convencer um auditório e tanto pode beneficiar como prejudicar no ato de convencer um auditório.

⁸ As provas lógicas são as mais numerosas e são essencialmente de dois tipos:

a) Extrínsecas (provenientes de fora do discurso): são as citações da lei, das autoridades, das pessoas reputadas, dos bons autores e dos bons textos que o orador traz para dentro do discurso para reforçar e dar crédito ao seu discurso, citações de estatísticas, experiências científicas; também são os testemunhos de quem presenciou os factos ou de peritos (cf. tribunal); também são os exemplos apresentados (quer a palavra seja tomada no sentido moderno, quer seja pequenas histórias ilustrativas, como no sermão).
b) Intrínsecas: encontrados na personalidade dos agentes do discurso (a pessoa dos agentes, passado, educação...), até na pessoa dos ouvintes, mas sobretudo na situação retórica particular: no tipo de debate ou de assunto que é objeto de discussão, quer seja de natureza político, quer judiciário, quer jornalístico, filosófico, histórico ou de argumentação religiosa... Incluem-se aqui as provas racionais: silogismos e entimemas (silogismo truncado); figuras de estilo com valor argumentativo e sobretudo a tópica que é um recurso infinito.

⁹ Centrado na figura dos ouvintes, é o recurso ao patético, à emoção (e não à razão) para convencer. São os argumentos dirigidos ao coração (e não há razão). P. ex., impondo medo, falando das desgraças, recorrendo ao ver e ouvir: “eu vi...”, “eu ouvi...”; falando ou mostrando, p. ex., as feridas da guerra.

interlocutor nascer a partir da pergunta do outro e vice-versa, dada a interação e a simultaneidade da comunicação. Por conseguinte, a conversação também lida com a designada “arte de perguntar”¹⁰.

Pelo contrário, a *oratio* é um discurso de um só agente, algo extenso (ao contrário da brevidade da *sermocinatio*), contínuo e ininterrupto; se houver necessidade de resposta ou réplica, só no final poderá ocorrer e será dada por meio de uma segunda intervenção, naturalmente mais curta do que a primeira. Assim sendo, a situação de uma fala retomar a anterior e ser tida em conta pela fala posterior não é uma característica específica da conversação, pois partilha com o discurso (*oratio*) algum tipo de afinidade. De facto, o discurso de um interveniente, quando se trata de uma segunda intervenção (réplica), tem em conta o que já foi dito e será tido em conta pelo discurso oposto seguinte (tréplica ou resposta a uma réplica); e, tal como na conversação, a plenitude da mensagem será obtida no final, pelo somatório da totalidade das intervenções.

(2) A conversação está repleta de marcas da oralidade, como discurso oral que é, ao passo que na *oratio*, que é discurso formal, habitualmente escrito, ou então primeiramente oral mas posteriormente reduzido a escrito, e de feição literária, as marcas de oralidade são mais escassas; mas, ainda assim, sobrevivem algumas delas, pelo facto de, antes de ser melhorado e reduzido a escrito para efeitos de publicação, ter sido texto oral¹¹.

São inúmeras as marcas de oralidade inerentes à conversação: bordões de linguagem; repetições; emprego do vocativo, do imperativo, da 1.^a e da 2.^a pessoas verbais, dos pronomes pessoais e possessivos de primeira e de segunda pessoas, denunciando que há um eu que conversa com um tu; o uso da modalização dos enunciados; vocabulário mais singelo e estruturas sintáticas mais simples quando comparadas com o texto escrito; expressões que retomam a fala anterior, como: “como estava a dizer”, “como já disseste”; e outras marcas que, sendo dadas no texto escrito pela pontuação, são no texto oral marcas de oralidade.

(3) Ainda que informal, a conversação é um acto retórico com cordialidade, cortesia e urbanidade (*urbanitas*), em que o carácter moral dos intervenientes e o seu nível cultural, revelado na linguagem e atitudes empregues, está posto à prova. Saber conversar é uma arte. No entanto, tais regras de cortesia são, na maioria dos casos, extensíveis ao discurso oratório, que também lida com ética e cortesia. Em termos de gestão da conversação em grupo, naturalmente que, quanto maior ele for, mais difícil ela é de fazer. Se hoje há a figura do moderador¹², que tem um papel ativo na gestão da conversa em grupo, a retórica antiga não o contemplou.

Eis pois algumas regras da conversação, quer ela ocorra entre duas ou mais pessoas:

¹⁰ Na conversação a pergunta está sempre presente, mas este é um assunto que ultrapassa o âmbito deste trabalho. No entanto, vale a pena dizer que há perguntas mais abertas ou mais fechadas, menos sugestivas ou mais, as quais são proibidas em contexto judicial. Ver WESTON, Anthony. **A arte de perguntar**. Lisboa: Gradiva, 1996; GASPARD, Alfredo. **Instituições de retórica forense**. Coimbra: Minerva, 1998 (Apêndice).

¹¹ RAMOS, Manuel. “Discurso oratório: entre o oral e o escrito”. In PINTO, Ana Paula *et alii* (Eds.). **Verba volant? Oralidade, escrita e memória**. Braga: Axioma - Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018, p. 775-796.

¹² Ainda que importante, a figura do moderador não tem lugar neste trabalho, nem foi abordada pela retórica antiga.

(a) dirigir-se aos interlocutores pelo nome, fixá-los “olhos nos olhos”, e, no caso de serem vários, ter em conta a sua totalidade e não apenas um ou um grupo restrito; assim como dar-lhes atenção e mostrar respeito, afeto e bem-querer por todos;

(b) ouvir com atenção e saber ouvir para, estando dentro do assunto e do seu contexto, acompanhar bem e poder responder com precisão; e para que não aconteça que, quando chegar a sua vez de falar, se cale ou responda coisa diferente do que é pedido ou ainda não entenda a pergunta, no caso de alguém o questionar;

(c) ser elegante e emanar graça, tomando uma atitude doce e mansa e não obstinada, petulante ou com ostentação; assim como usar de bom senso, de boa educação e de bom gosto; em termos de timbre de voz, que nem seja um murmúrio, nem um grito, mas algo agradável que se situe a meio termo;

(d) empenhar-se numa conversa viva, mas serena, quer coincidindo, quer divergindo com os colocutores; se se pensar de forma diferente e se se discordar, que seja de forma cordata, pois raramente a conversação adota uma postura combativa; conversar não é disputar; em todo o momento os locutores devem dar de si uma imagem positiva;

(e) se houver lugar a perguntas (e com certeza que haverá, pois a pergunta é inerente ao diálogo) que não seja a modos de inquirição ou de interrogatório;

(f) a conversação deve progredir entre as partes em diálogo construtivo e produtivo; acrescentar conteúdo à conversa do outro e “construir” o colóquio como quem constrói um muro; no final todos deverão ficar a saber mais e sair dela satisfeitos e enriquecidos, dando o tempo por bem empregue; de igual forma, evitar o discurso circular, repetindo o que já foi dito, pois não faz progredir o diálogo;

(g) ser preciso, breve¹³, claro e completo; de igual forma, não referir assuntos que possam trazer náusea e desconforto ao interlocutor ou aos ouvintes, magoando-os, como é o caso da malícia, do calão e do duplo sentido; também o demasiado pomposo, pela sua inacessibilidade, pode ser inoportuno para determinadas conversas e com determinados colocutores, desfavorecendo a franca comunicação;

(h) que não falem vários ao mesmo tempo¹⁴; que quando um conversador está no uso da palavra não seja interrompido; são dois vícios muito comuns e que podem denunciar tanto a falta de polidez, como má educação ou pelo menos nervosismo; se o conversador tiver que questionar o seu colocutor (p. ex., no caso de não perceber algo), que o faça depois de ele terminar; de igual forma, evitar fazer gestos de reprovação quando o colocutor está no uso da palavra, pois, além de prejudicar a intervenção do outro, também não é cortês;

¹³ Lembra o “small talk” (conversa breve ou pequena) dos ingleses.

¹⁴ Nos diálogos contemporâneos com microfone ligado, este vício é perturbador e desmotiva os ouvintes pela confusão de vozes gerada.

(i) não abusar do tempo e manipular o diálogo ou debate, mas deixar intervir os participantes; no caso de se aperceber de alguém que deseja intervir, dar-lhe oportunidade, assim como pedir licença para o próprio intervir, no caso de os restantes intervenientes estarem a monopolizar o debate;

(j) não se afastar do conteúdo em questão, mudando repentinamente, nem saltar de assunto em assunto; se se afastar, regressar rapidamente ao tema porque a falta de continuidade torna a conversação improdutiva e desmotivadora; tal como não fugir às questões ou dar uma resposta evasiva, que não é construtiva, nem traz luz à plenitude do diálogo;

(l) não falar sozinho, nem falar para si, mas para os interlocutores; assim como não excluir ninguém da conversa; no caso de haver intervenientes de diferentes estatutos, que as pessoas de maior posição convidem as de menor a intervir, pois é natural que estas se sintam retraídas;

(m) que a conversa não traia o conversador ao revelar algum vício ou falha moral sua: ira, ambição, apatia, preguiça ou qualquer outra paixão; por isso: evitar a perturbação de espírito, não ofender ninguém (presente ou ausente, aberta ou ocultamente), até porque isso redundaria sempre em prejuízo próprio; conservar a gravidade e não se deixar levar pela ira quando se é ofendido; assim como evitar as gabarolices, sobretudo com mentira, por converterem a pessoa num 'soldado fanfarrão' e serem alvo de chacota por parte de quem escuta;

(n) se houver necessidade de repreender (e só em último caso deverá ser feito), que a admoestação seja delicada e suave, nunca ofensiva, e fazer sentir que é por necessidade e por amizade que é feita;

(o) a conversa terá de ter um desenlace; portanto, saber colocar um ponto final no momento oportuno, ou seja, quando a conversa deixou de ter interesse, não permitindo que ela se arraste no tempo, se banalize e perca qualidade.

5. Ponto fundamental da teoria da conversação são, por um lado, as suas etapas de construção e, por outro, pô-las em confronto com as etapas de elaboração do discurso, ou seja: atender nas cinco etapas de construção da *oratio* e ver, apesar de serem discursos diferentes, que semelhanças e diferenças existem entre a elaboração de uma e de outra; e se a *sermocinatio* participa das cinco operações retóricas, como a *oratio*, ou se só de parte delas.

Começemos pela apresentação das cinco etapas da elaboração do discurso individual, não da forma como são seguidas na construção de um discurso (em que a invenção, disposição e elocução podem ser etapas simultâneas), mas da forma como são ensinadas em ambiente escolar:

(a) invenção: é a etapa da obtenção de materiais: ideias e argumentos, que tanto podem ser verdadeiros como verosímeis. Mas onde ir buscar ideias? Muitas são extraídos pelo locutor a partir dos

próprios factos e dos agentes da narração, mas também podem ser encontrados nos armazéns de argumentos, a tópica, que a retórica desenvolveu para auxiliar o orador na busca de ideias¹⁵.

(b) disposição: é o poder ordenador que impede o caos das ideias e palavras. Deverá atender não só à ordenação das ideias ou argumentos - podendo seguir a ordenação ascendente (melhores argumentos no início), descendente (melhores argumentos no fim) ou nestoriana (melhores argumentos no início e no fim) -, mas também contempla a ordenação das partes do discurso em exórdio, narração, divisão, argumentação (confirmação e refutação), conclusão ou outra ordenação que o orador achar preferível, p. ex., a ordem natural ou cronológica¹⁶.

(c) elocução: é a etapa da redação das ideias e argumentos em linguagem formal, ou seja, é a parte sintática. Esta construção linguística do texto implica o uso de três qualidades do estilo: pureza linguística; clareza da expressão e a *urbanitas* (elegância do estilo), na qual se situam tropos (figuras da palavra: metáfora, metonímia, sinédoque e alegoria) e figuras de dicção (modificações relativas ao nível fonológico, morfológico e sintático) e do pensamento (afetam o nível semântico). Esta etapa tanto pode ser independente como simultânea à invenção e à disposição.

(d) memória: é a memorização do discurso valendo-se o comunicador da memória natural e da artificial. A memória natural precisa de ser exercitada para ser melhorada; a memória artificial apoia-se nas mnemónicas baseadas em lugares (p. ex., casa, edifício, corpo humano...), em imagens, em histórias...

(e) *actio/pronuntiatio* ou representação: é a última das operações retóricas, é a culminação da complexa estratégia retórica e consiste na emissão ante o auditório do texto, fazendo uso de voz, expressão facial e corporal e da mímica adequada à natureza dos conteúdos proferidos, como no teatro fazem os atores. O objetivo é deslumbrar e influenciar o pensamento do auditório.

Submetendo agora a realização de uma conversação às mesmas etapas em que o discurso individual é elaborado, obtemos os seguintes resultados. Advertimos que este jogo não foi elaborado por JÚLIO VICTOR (mas chega a ser sugerido e afluído), nem por nenhum *retor* antigo e que é da nossa exclusiva iniciativa.

A primeira regra da *sermocinatio*, ao nível da *inventio*, é que quem vai falar reflita primeiro, ainda que brevemente, no que vai dizer. Trata-se portanto de uma reflexão mental acerca do colóquio a proferir, com vista à sua preparação, pois há a convicção de que, ainda que breve e informal, a conversação merece algum planeamento; e se sairmos fora da conversação familiar ou de rua e passarmos para o colóquio sério ou o debate (como é o caso do debate científico), mais demoradamente a sua preparação deve ser planeada. Por conseguinte, a questão do planeamento do discurso, durante a *inventio*, coloca-se mais na *oratio*, dada a sua

¹⁵ Alguns autores clássicos tardios (como é o caso de Sulpício Victor, em *Institutiones oratoriae*) acrescentaram uma operação prévia à *inventio*, denominada *intellectio*, que, tal como a *inventio*, não é constituinte de discurso. Tem sobretudo aplicação na *oratio* e não tanto na conversação, e consiste no exame da realidade que é feito com antecedência, abarcando, portanto, todo o trabalho preparatório de documentação, reflexão e exame da realidade, para a partir dele organizar a sua atividade retórica.

¹⁶ É neste ponto que se situam: a ação “in medias res”, as prolepses e analepses das obras literárias, como é o caso dos poemas épicos.

extensão, formalidade e existência de um auditório, mas não está ausente da conversação, em qualquer das suas modalidades, ainda que de forma mental; e na conversação formal (como é o caso do discurso científico) o planeamento da intervenção deverá ser feito com cuidado e intuição.

Mas onde ir buscar ideias e argumentos? O que é válido para a *oratio*, também o é para a *sermonicatio*: muitos são extraídos pelo locutor a partir dos próprios factos em discussão e dos agentes envolvidos (argumentos intrínsecos ao discurso), mas também podem ser encontrados nos armazéns de argumentos, a tónica, que a retórica desenvolveu para auxiliar o orador na busca de ideias (argumentos extrínsecos ao discurso). Devem, sobretudo, ser extraídos da primeira categoria de argumentos, ou seja, da palavra dada pelo colocutor, à qual terá de se responder: aceitando-a, ampliando-a ou contradizendo-a. De todo o lugar é possível extrair argumentos: do que o nosso colocutor disse; do que intencionalmente calou, porque se o revelasse ser-lhe-ia prejudicial; dos seus erros, das suas hesitações, dúvidas, percalços, falhas... Significa isto que o domínio da teoria retórica e da argumentação é útil, tanto para o comunicador, como para o homem comum, cujas prestações oratórias não vão além da mera conversação quotidiana; e é ainda mais útil em contexto de debate.

A segunda regra, também ao nível da *inventio* e continuadora da primeira, pois lida com planeamento, é que essa reflexão acerca do que dizer requer um método: deve ter em conta as circunstâncias retóricas (*circumstantiae*), que são lugares que permitem uma análise rápida da globalidade do ato comunicativo, por contemplarem cada um dos elementos que neles intervêm: pessoas, factos, causa, modo, lugar, tempo e meios, e que condicionarão completamente a intervenção dos conversadores, quer ao nível da postura, quer da atitude, quer ainda da linguagem e da exposição ou argumentação.

Por conseguinte, os agentes da conversação deverão, quando falarem, ter em conta os seguintes lugares (*loci*), que condicionarão a totalidade da sua intervenção e conduzirão ao êxito:

- *Quem e com quem*: são as pessoas envolvidas na conversação, uma das quais somos nós e a outra o nosso ou os nossos interlocutores; as pessoas, só por si, já implicam um tipo de postura e registo linguístico;
- *o quê*: é o assunto da conversação: se sério, se importante, se trivial, se jocoso...;
- *onde*: lugar da conversação, o qual, só por si, já remete para e define até um certo tipo de conversação;
- *quando*: o momento da conversação; há momentos que são oportunos para dizer algo ou para o calar; se não for para agir com oportunidade, é melhor o conversador calar.
- *como*: como falar e que registo linguístico usar, tendo em conta os lugares anteriores: agentes da conversação, natureza do assunto, lugar da conversação...

A questão da *adequação* ou *conveniência*, presente nas *circumstantiae* e apresentada por JÚLIO VICTOR, tem uma longa tradição retórica, identifica o orador perfeito e é um dos pilares básicos da estética

clássica, pelo que também neste ponto temos uma transposição de conteúdo do campo da *oratio* para o campo da *sermocinatio*. Há vários termos para a qualificar tal *adequação* ou *conveniência*: *prépon* (à grega) e *decorum*, *aptum* e *opportunitas* em latim (*decoro* à portuguesa). Consiste na conveniência do discurso com fatores internos de produção: as partes constitutivas do discurso: exórdio, narração, partição, argumentação (com *confirmatio* e *refutatio*) e a peroração, que devem estar de harmonia entre si e podem, mediante as circunstâncias, ser todas usadas ou só parte delas¹⁷; e com fatores externos: relação do discurso com circunstâncias como: quem fala (*quis*), acerca de quê (*quod*), em que lugar (*ubi*), em que tempo (*quando*) e sobretudo para quem (*cui*), que é a adequação do orador à natureza do auditório (princípio fundamental da persuasão), quer quanto ao estilo, ao conteúdo e aos argumentos. Se se trata de réplica ou tréplica, o falante deverá ter em conta as palavras e argumentos do oponente que discursou anteriormente; deverá, igualmente, prever possíveis objeções ou contra-argumentos e refutá-los antecipadamente; inclui-se aqui também a adequação entre conteúdo e estilo (*res et verba*): a expressão sintática deverá estar em harmonia com o conteúdo: conteúdo elevado, expressão elevada; e ainda a adequação entre conteúdo e expressão gestual, facial e vocal.

Para lá das *circumstantiae* que rodeiam a ato de comunicação, tanto na *oratio* como na *sermocinatio*, também é importante a questão do contexto de comunicação retórica: o conjunto de fatores temporais, históricos, culturais e sociais... que rodeiam o ato de produção e o ato de recepção e, portanto, o ato de comunicação; fazem parte deste contexto toda a situação pré-retórica (cf. *intellectio*).

A terceira regra, vista ao nível da *inventio*, lida com argumentação. Em termos argumentativos, falta à conversação, quando confrontada com a *oratio* (ou com a conversação do debate científico, que é mais séria do que a familiar e informal), seriedade e seriedade argumentativa, por nela predominar geralmente a descontração e o gracejo. No entanto, também pode haver determinadas conversações mais sérias que recorrem amplamente à argumentação, pelo que não deve ser desprezado no debate científico o modo (e até a ordem) como se apresentam os argumentos ou as ideias, os quais deverão ser sempre de qualidade; uma má ideia ou argumento pode arruinar uma conversa ou debate e deitar tudo a perder, uma vez que o oponente vai fixar-se neles e explorá-los o mais possível.

Além disso, faz parte da prova argumentativa (plano da *inventio*) e da elegância verbal da conversação (plano da *elocutio*) o seguinte: as citações de memória de autoridades, a exposição de exemplos ilustrativos, a recordação dos exemplos antigos¹⁸ e até a inserção de versos, de provérbios e de máximas:

Para a graça da conversação muito vale a recordação de exemplos dos antigos, o conhecimento de assuntos novos... a engraçada tempestividade dos provérbios... o mesmo se diga dos versos ou parte deles e das máximas dos oradores ou de outros escritos; se

¹⁷ Geralmente, a primeira intervenção do orador tende a usar todas as partes do discurso e, nas intervenções seguintes (réplica e tréplica), a usar apenas parte delas.

¹⁸ Em retórica o *exemplum* pode ser tomado em diferentes sentidos: exemplo no sentido de hoje; *exemplum* no sentido de citação de uma autoridade; *exemplum* no sentido de história ilustrativa, que abundam na *oratio* e sobretudo no sermão.

forem proferidos no lugar certo (e não forçados), muito agradarão à conversação (JÚLIO VICTOR, in HALM, 1863, p. 446).

Na *oratio* (e o mesmo se diga de alguns tipos de conversação, incluindo o discurso científico), ainda se acrescentam, como elementos de prova das ideias ou dos argumentos, a citação de leis, de poetas, de episódios mitológicos; contemporaneamente – e poderá ser muito oportuno para o discurso científico – a citação de estatísticas, de autoridades científicas, de estudos e de estudos especializados.

Quanto à intercalação do humor, tem muito que se lhe diga, e só por si merecia um tratamento à parte. É verdade que a conversação convive bem com o humor, mais do que a *oratio*; e que o humor pode jogar um importante papel argumentativo, se usado com oportunidade; no entanto, assevera JÚLIO VICTOR, que seja honroso e feito com arte. De facto, o humor, pela sua potência argumentativa, facilidade em virar o auditório em favor de quem o usa bem e por dar boa imagem do *ethos* do orador ou do conversador que o sabe usar com elevação e oportunidade, nem deve estar ausente da *oratio*, nem da conversação, seja ela de que tipo for¹⁹.

A quarta regra, ao nível da *dispositio*, é que há um modo de começar uma conversa, há um modo de a continuar, sem se afastar do assunto e fazê-la progredir, e há por fim um modo de terminar a conversação, quando o assunto se esgotou. O modo de começar pode contemplar um qualquer tipo de saudação (verbal e gestual) adequado ao estatuto dos interlocutores, no entanto os autores não se pronunciaram sobre isso. O modo de continuar depende de muitas circunstâncias faladas ao longo deste trabalho, especialmente a que decorre da interação com o conversador e suas perguntas e respostas. Neste ponto, será importante, tal como na *oratio*, saber selecionar boas ideias e bons argumentos, saber servi-los numa ordem conveniente: reservando, p. ex., um bom argumento ou uma boa ideia para o início, para causar uma boa impressão inicial; reservar outro argumento forte para o final, para deixar na mente do auditório uma boa impressão final; incluir no meio os argumentos ou ideias menos bons; “menos bons” porque não pode haver ideias ou argumentos maus, que deitariam tudo a perder e arruinariam a conversação ou a disputa. Também há um modo de rematar a conversa e que, tal como a saudação, tanto pode recorrer a palavras como a gesto adequado ao estatuto dos intervenientes, no entanto os autores não se pronunciaram sobre isso. JÚLIO VICTOR fixa-se em particular no modo de pôr termo à conversação, afirmando que, quando a interação verbal perde qualidade e se degrada ou quando o assunto se esgota, é importante um dos intervenientes ou ambos saber pôr um ponto final na conversação.

No fim de contas, o modo de iniciar, continuar e terminar uma conversação não passa de uma singela adaptação das regras da ordenação das partes do discurso com: exórdio, narração, divisão, argumentação (com confirmação e refutação) e conclusão, dentro da *inventio* ou da *dispositio*, depende dos tratados da *ars*.

¹⁹ Acerca do humor no discurso, vd. RAMOS, Manuel. “De risu: enquadramento retórico do cómico”. In ESTEVES, Elisa Nunes; DIAS, Isabel Barros; REFFÓIOS, Margarida (Coord.). **O Riso. Teorizações, Leituras, Realizações**. Lisboa: Caleidoscópio, 2015, p. 145-160.

No entanto, dada a informalidade, brevidade, descontinuidade e simultaneidade da conversação, estas três etapas são naturalmente muito diferentes da *oratio*.

A quinta regra, ao nível da *elocutio*, é que a fala dos conversadores deve ser clara, oportuna ou conveniente e breve: clara no sentido de evitar a obscuridade das palavras ou das ideias; oportuna ou conveniente no sentido de não se desviar do assunto tratado e de ser apropriada ao tema, quer nas palavras, quer na expressão; breve por se usar de síntese, mas sem nada omitir e comprometer a mensagem, dando dessa forma mais espaço de intervenção aos colocutores: “A brevidade ou capacidade de síntese é sempre boa, mas na conversação é ótima” (JÚLIO VICTOR, in HALM, 1863, p. 446).

Mais uma vez, vemos a influência da teoria da *ars rhetorica* sobre a teoria da conversação. Na verdade, a construção estilística de uma «narrativa breve, clara e verosímil ou credível» (“*brevis, dilucida et probabilis*”), selecionando a informação pertinente e rejeitando o detalhe inútil e frívolo que desagrada e fatiga o leitor / ouvinte, é tanto apanágio do discurso (no seio da *ars rhetorica*) ou do poema (no seio da teoria poética e da *ars poetriae* medieval), como do sermão (no seio da *ars praedicandi*) ou ainda do texto historiográfico. Portanto, são elementos perenes em todo o tipo de composição oral ou escrita, e que, por conseguinte, também têm adaptação na conversação ou *sermocinatio*.

A sexta regra, também ao nível da *elocutio*, é que a conversação, apesar da informalidade, deve primar pela elevação, elegância ou distinção (mas sem ostentação), quer ao nível do conteúdo: ideias e argumentos (plano da *inventio*), quer da linguagem, pela seleção do vocabulário e pela construção frásica (plano da *elocutio*), a qual não deve ser rebuscada, mas antes possuir elevação com naturalidade, simplicidade e uniformidade.

Todavia, tal elevação ao nível de linguagem (o mesmo se passa com a *oratio*), não implica necessariamente o uso de figuras de estilo ou de tropos, como as metáforas, ou sentidos conotativos da língua, ou entimemas (silogismo imperfeito), ou outras estratégias retóricas; se as possuir, darão colorido (tropos e figuras) e autoridade (estratégias retóricas) à conversação, mas retiram-lhe credibilidade, tornam o discurso artificial e, por isso, que se usem em pequeno número ou parcimónia.

Também deve haver conformidade entre *res et verba* (conteúdo e forma ou palavras e assunto), à qual já nos referimos a propósito do *prépon* ou *aptum*: “se o assunto é sério, que se use uma linguagem austera; se é um momento de brincadeira, comportar-se-á de forma alegre” (CÍCERO, *De Officiis* I, 134); “nas coisas tristes não introduzas as alegres e nas alegres não coloques as tristes” (JÚLIO VICTOR, in HALM, 1863, p. 447).

Como não há memorização na *sermocinatio*, mas só na *oratio* (já que a intervenção decorre de uma interação entre pessoas e em que cada um dos agentes desconhece a intervenção do outro), a regra seguinte diz respeito à representação (*actio* ou *pronuntiatio*).

A sétima regra, ao nível da *actio* ou *pronuntiatio*, é a representação, comum ao orador e ao conversador, e tem justamente sido considerada desde Demóstenes a principal operação. Apoia-se na linguagem paralinguística e suas potencialidades: gestos que acompanham as palavras, movimento do corpo,

expressão facial, a voz e sua flexibilidade, os quais deverão todos ser concordantes com as palavras a proferir. Já nos referimos a esta concordância quando falámos do decoro, *aptum* ou *prépon*: como é o conteúdo assim deve ser a expressão, como é a natureza do assunto, assim deverá ser a flexibilidade da voz²⁰. Assim sendo, toda a mímica empregue, além de ajustada ao momento e à natureza do discurso, deverá ser desprovida de todo o exagero, pois nem o orador, nem o conversador são um histrião, e também deverá ser elegante, mas sem ostentação.

O ritmo da conversação, porém, não é o da *oratio*: “nem proferirás a conversação como pronuncias o discurso...” (JÚLIO VICTOR, in HALM, 1863, p. 447): porque habitualmente o tom conversacional é um registo repousado ou sereno (mas também pode ser contundente, como no debate e em muito do discurso científico) e o tom da *oratio* é, geralmente, um registo enérgico e vivo, sobretudo em orações de género deliberativo e judicial, mas também pode cultivar o sossego verbal à maneira da conversação. São, pois, características da conversação: a clareza das palavras, a regularidade frásica e a fluidez do discurso; não deve ser, por um lado, indolente, intervalada ou descontinuada²¹ e tão baixa que não se perceba (revelando ser pessoa delicada ou efeminada), nem, por outro, proferida com agressividade verbal, gritaria e risadas, mas antes cultivando o sossego verbal, ser discreta, pausada e moderada²²: “O melhor modo que há é, no falar tal como no andar, avançar serenamente, sem corrida e sem demora ou hesitação” (JÚLIO VICTOR, in HALM, 1863, p. 447); “Fala com oportunidade, honrosamente, numa boa linguagem, claramente, agradavelmente, de boca plena, de rosto sereno, sem te alterares, sem risadas e sem outros defeitos acima referidos” (JÚLIO VICTOR, in HALM, 1863, p. 447), até porque, como já dissemos, todo o vício manifestado durante a conversação redundava em prejuízo do conversador, por o modo de falar revelar o carácter de pessoa.

Por fim, importa referir que há muitas variáveis a condicionar a conversação, por haver muitos subtipos e não apenas um, acerca dos quais já falámos, implicando umas conversações o sossego verbal e outras, mais dialéticas, como é o caso do debate entre duas ou mais pessoas, a acutilância verbal e argumentativa. Além disso, na atualidade, a conversação passou a ter novos canais de difusão, o que significa que o número de variáveis foi aumentando e, por conseguinte, aumentou a sua complexidade. O que nunca variou, pois foi sempre elevada, foi a importância da conversação em todos os lugares e tempos, a qual faz do homem verdadeiramente homem.

²⁰ As qualidades da voz são: a clareza, a doçura e a serenidade ou mansidão. As três qualidades devem-se à natureza, mas são passíveis de treino e de exercício para serem melhoradas.

²¹ No sentido de falar intermitentemente ou aos solavancos.

²² A colocação da tónica na moderação, mais do que uma regra da *oratio* com aplicação na *sermocinatio*, é também uma regra de vida do homem clássico como revela a máxima: “In medio virtus est”.

Considerações finais

A *oratio* ou *contentio* é um discurso formal, extenso, contínuo, ininterrupto, que ocorre da parte de um orador para um auditório; a *sermocinatio*, pelo contrário, é informal, geralmente breve e de segmentos curtos, descontínua, interrupta e repleta de marcas de oralidade, podendo ocorrer entre duas ou mais pessoas, em múltiplas situações e a propósito de desvairados assuntos, quer em ambiente do quotidiano, quer em ambiente mais sério, como no debate científico.

A *ars rhetorica* clássica produziu acerca do discurso formal e individual abundante teoria, mas não tratou de igual forma a *sermocinatio*, apesar de também ser um discurso, ainda que diferente; e não merecia ser secundarizada, por a *sermocinatio* ser de tão grande relevância social quanto a *oratio* e até com uma vantagem sobre esta: é mais frequentemente praticada. Na base deste desleixo ou secundarização pela conversação, quando confrontada com a *oratio*, está, por um lado, a convicção de a *sermocinatio*, pela sua informalidade, não precisar com tanta necessidade de regras de orientação; por outro lado, a convicção de que, sendo a teoria retórica acerca da *oratio* tão profunda e de tão fácil acesso, os próprios agentes da conversação, quando discorriam, podiam a todo o momento recorrer a ela e fazer, *mutatis mutandis*, as devidas transposições.

CÍCERO registou a lacuna e, ainda assim, adiantou algumas regras gerais por que a *sermocinatio* se devia reger, mas não o fez de forma sistemática; JÚLIO VICTOR, porém, foi mais longe e, no apêndice da sua *Ars*, cap. 26, apresentou pela primeira vez, de forma metódica mas breve, as regras pelas quais a conversação devia ser regida. Algumas foram criadas exclusivamente para a conversação e não têm aplicação na *oratio*, que é um discurso diferente, mas a maior parte delas são comuns aos dois tipos de discursos e, com poucas alterações, podem fluir entre eles. A partir daí o debate acerca da conversação foi iniciado e ainda não terminou, até porque hoje surgiram novos canais de conversação, que merecem reflexão.

Também nós registamos, em resumo, algumas das regras em que deverá acontecer a conversação entre duas ou mais pessoas, tendo extraído umas a partir da teoria da conversação em si e outras colhidas na caudalosa teoria da *oratio* e adaptadas à *sermocinatio* nos pontos em que pode ser feito. Fomos mais longe, porém, ao cruzar as regras da boa conversação com as cinco operações retóricas: invenção, disposição, elocução, memória e representação, coisas que não surgem em nenhum autor, mas são simplesmente sugeridas.

Como a palavra é o espelho da alma humana e diz muito acerca do carácter do conversador, deverá ser feita com elevação, quer no quotidiano, quer sobretudo no debate científico, em que o *ethos* do investigador está sob observação, tanto pela força da sua argumentação, como também pela forma como fala. Por conseguinte, a conversação deverá ser preparada, deverá ser adequada aos colocutores, ao assunto, à situação, ao lugar e ao momento; há um modo de começar, de continuar e de, no momento oportuno, saber pôr-lhe fim; deve ser um ato de cordialidade, urbanidade e sobretudo de elevação e de cortesia, por

muitas razões que enumerámos; deve ser um ato breve, claro e oportuno; se não for para agir com oportunidade, é melhor o conversador calar. Como todo o *acto* retórico, a conversação depende de inúmeras situações imprevistas que decorrem da situação de diálogo com o seu colocutor ou locutores, o que obriga os agentes da conversação a reagir com prontidão e eficiência, pois todos querem sair-se bem, sobretudo se existir uma assistência atenta. A conversação é uma arte.

Referências

CÍCERO. **De oratore**. London: Loeb Classical Library, 1992.

CÍCERO. **Dos deveres**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CICERONE. **Brutus**. A cura di Enrica Malcovati. Milano: Oscar Mondadori, 1996.

GASPAR, Alfredo. **Instituições de retórica forense**. Coimbra: Minerva, 1998.

ISIDORO DE SEVILLA. **Etimologías**. Ed. de Manuel Jose Oroz Reta; A. Marcos Casquero, vol. I: libros I-X. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1993.

JÚLIO VICTOR. XXVII De sermocinatione. In: HALM, Carolus (Ed.). **Rhetores Latini minores**. Leipzig: Teubner, 1863, p. 446-447. Disponível em: <https://archive.org/details/rhetoreslatinim00halmgoog>. Acesso em: 10/9/2018.

LAUSBERG, Heinrich. **Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura**. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

MARTIN, Thaís Morgato. **Tradução anotada e comentários da Ars rhetorica de Caio Julio Vítor**. Universidade de São Paulo, 2010. Tese (Mestrado apresentada ao Programa de Letras Clássicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

MORELLET, André. **A Arte de Conversar**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUINTILIANO. **Sobre la formación del orador. Obra completa**.. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca, 1996.

RAMOS, Manuel. *De risu*: enquadramento retórico do cómico. In: ESTEVES, Elisa Nunes; DIAS, Isabel Barros; REFFÓIOS, Margarida (Coord.). **O Riso. Teorizações, Leituras, Realizações**. Lisboa: Caleidoscópio, 2015, p. 145-160.

RAMOS, Manuel. Discurso oratório: entre o oral e o escrito. In: PINTO, Ana Paula, *et all* (Eds.). **Verba volant? Oralidade, escrita e memória**. Braga, Axioma - Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018, p. 775-796.

Retórica a Herenio. Introd., trad. y notas de Salvador Núñez. Madrid: Editorial Gredos, 1997.

TEÓN, HERMÓGENES e AFTONIO. **Ejercicios de retórica**. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

WESTON, Anthony. **A arte de perguntar**. Lisboa: Gradiva, 1996.

O tópico discursivo em Audiências de Conciliação

Marise Adriana Mamede GALVÃO (UFRN)
marisemamede@gmail.com

Resumo: Neste trabalho analisamos a organização tópica discursiva em uma audiência de conciliação, evento organizado a partir de rotinas pré-estabelecidas pelo poder judiciário. Trata-se de um evento que ocorre na interação face a face, cuja topicalidade pode ser observada do ponto de vista da centração, evidenciando elementos tópicos concernentes entre si, e da hierarquia tópica, materializada em supertópicos e subtópicos. Para este estudo, adotamos as orientações da Perspectiva Textual Interativa (Jubran, 2006a, 2006b; Pinheiro, 2006; Rezende, 2006; Koch, 2006), no que concerne ao estudo do tópico discursivo, neste caso específico em um evento oralmente constituído; baseamo-nos em princípios metodológicos adotados para a análise de textos orais, seguindo os direcionamentos do sistema de gravação e transcrição dos dados, conforme Preti (1993). Como resultado, esta reflexão relativa à topicalidade discursiva possibilitou compreender eventos jurídicos, a partir do olhar para a sua organização textual interativa, no que se refere às relações intertópicas e às articulações intratópicas. Além disso, os dados analisados revelaram que os tópicos discursivos põem em evidência as questões que precisam ser resolvidas pelos participantes na audiência de conciliação.

Palavras chave: Tópico discursivo; Centração; Organicidade; Interação; Audiência de conciliação.

The discursive topic in Conciliation Hearings

Marise Adriana Mamede GALVÃO (UFRN)
marisemamede@gmail.com

Abstract: In this work we analyze the topical discursive organization in a conciliation hearing, an event organized from routines pre-established by the judiciary. It is an event that occurs in face-to-face interaction, whose topicality can be observed from the point of view of centration, evidencing topical elements concerning each other and the topical hierarchy, materialized in supertopics and subtopics. For this study, we adopted the theoretical basis of the Interactive Textual Perspective (Jubran, 2006a, 2006b; Pinheiro, 2006; Rezende, 2006; Koch, 2006, regarding the study of the discursive topic, in this specific case, in an orally constituted event; we were based on the methodological principles adopted for the analysis of oral texts, following the directives of the system of recording and transcription of the data, according to Preti (1993). As a result, this reflection on the discursive topicality made it possible to understand juridical events, from the perspective of their interactive textual organization, regarding intertopic relations and intratopic articulations. In addition, the data analyzed revealed that the discursive topics highlight the issues that need to be resolved by the participants in the conciliation hearing

Keywords: Discursive topic; Centration; Organicity; Interaction; Conciliation hearing.

Introdução

Neste trabalho, discutimos sobre o tópico discursivo em Audiências de Conciliação, as quais são definidas como métodos autocompositivos para solucionar conflitos, conforme explicita o Manual de Mediação Judicial (CNJ, 2016, p. 17):

O campo da chamada ‘Resolução Apropriada de Disputas’ (ou RADs) inclui uma série de métodos capazes de solucionar conflitos. Tais métodos oferecem, de acordo com suas respectivas peculiaridades, opções para se chegar a um consenso, a um entendimento provisório, à paz ou apenas a um acordo - dependendo do propósito para o qual o processo de resolução de disputas foi concebido ou ‘desenhado’.

Dessa forma, do ponto de vista judicial, as partes envolvidas em um conflito podem resolver a contenda por meio de um acordo, possibilitando a extinção do processo (HABERMANN, 2016). Para que isso ocorra, as partes devem participar da audiência, a qual será homologada pelo juiz, de acordo com as vontades expressas desses interactantes durante o evento.

No que se refere à organização da interação, a audiência de conciliação acontece por meio de determinações e orientações dos Fóruns específicos, entre estas a forma de participação dos envolvidos. No caso deste trabalho, os dados fazem parte de uma audiência de conciliação, em uma vara cível, regida pela Lei 9.099/95, da Presidência da República do Brasil, que “Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências”. Conforme o Capítulo I da referida lei, Artigo 1º, “Os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, órgãos da Justiça Ordinária, serão criados pela União, no Distrito Federal e nos Territórios, e pelos Estados, para conciliação, processo, julgamento e execução, nas causas de sua competência”. O Art. 2º dessa lei estabelece: “O processo orientar-se-á pelos critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando, sempre que possível, a conciliação ou a transação”.

Com relação ao ritual da audiência de conciliação, a lei institui nos artigos 21, 22 e no Parágrafo Único, sob o título Da Conciliação e do Juízo Arbitral:

Art. 21 Aberta a sessão, o Juiz togado ou leigo esclarecerá as partes sobre as vantagens da conciliação, mostrando-lhes os riscos e as consequências do litígio [...].

Art. 22 A conciliação será conduzida pelo Juiz togado ou leigo ou por conciliador sob sua orientação.

Parágrafo único. Obtida a conciliação, esta será reduzida a escrito e homologada pelo Juiz togado, mediante sentença com eficácia de título executivo. (LEI 9099/1995)

Feita essa breve contextualização, definimos como objetivo deste trabalho analisar a topicalidade discursiva em audiências de conciliação, tendo em vista essas se constituírem como eventos discursivos organizados a partir de rotinas pré-estabelecidas pelo poder judiciário. Considerando-se que as audiências são eventos orais, o texto construído deve evidenciar em sua organização tópica hierárquica e linear as contribuições de participantes, os quais nem sempre têm o conhecimento acerca das regras da instituição.

Por essa razão, o que é dito pelos participantes poderá revelar marcas de um discurso mais espontâneo em alguns momentos, a despeito da necessidade de cumprir o que é legalmente instituído.

É necessário ter em mente que audiências de conciliação são constituídas na interação face a face, tendo como participantes as pessoas institucionalmente autorizadas, entre elas o conciliador, as partes envolvidas no conflito, além da possibilidade de participação de advogados. Assim sendo, é relevante, antes de discorrer sobre o tópico discursivo, discutir sobre o texto falado, haja vista as marcas da coprodução discursiva no intercâmbio realizado e, conseqüentemente, na organização tópica implicada na atividade da interlocução, o que faremos na seção 2.

Em seguida, na seção 3, para cumprir com o objetivo deste trabalho discorreremos sobre o tópico discursivo, com base em estudos na perspectiva textual-interativa, a partir das contribuições de Koch (2006), Jubran (2006a, 2006b), Pinheiro (2006) e Rezende (2006). Dessa forma, orientamo-nos pelas perguntas: “como a organização tópica acontece nesse contexto?” e “essa organização está vinculada a algum procedimento de construção de sentido”?

Na seção 4 apresentamos uma análise dos dados coletados, no que concerne ao tópico discursivo, colocando em relevo dois aspectos: a hierarquia tópica e a centração. Orientamo-nos por uma perspectiva indutiva e interpretativa de estudo, observando a topicalidade discursiva, em uma audiência de conciliação. Para tanto, o *corpus* é formado por uma audiência realizada em um fórum cível, gravada em vídeo, tendo sido transcritas somente as falas dos participantes. A transcrição da gravação seguiu as normas adotadas pelo Projeto NURC¹ (PRETI, 1993) para o estudo da língua falada, embora não tenhamos usado todos os sinais, tendo em vista o objetivo que estabelecemos. Por fim, na seção 5, apresentamos algumas conclusões oriundas da discussão realizada.

1 Considerações sobre o texto falado

Tendo em vista que este estudo investiga o texto produzido na interação face a face é necessário tecer alguns comentários sobre seus aspectos constitutivos. Conforme ressaltado por Koch (2006, p. 39), “O conceito de texto como unidade sociocomunicativa, que ganha existência dentro de um processo interacional, é comum a textos escritos e falados”. No entanto, ela enfatiza que “para uma concepção mais precisa destes últimos, cabe levar em conta, no mínimo, dois aspectos:

- o próprio fato de serem falados;

¹PreTI (1993, p. 13) apresenta um quadro com normas para transcrição de dados orais, no qual nos baseamos para a organização do *corpus* de estudo. Dessa forma, usamos os seguintes sinais:

... qualquer pausa é indicada por três pontos; ? a interrogação (entoação ascendente) é indicada pelo sinal usado para perguntas; . o ponto final é usado para entoação descendente; :: o alongamento de vogal ou de consoante é grafado com dois pontos que podem ser repetidos conforme a duração; (()) os comentários do transcritor, no caso do pesquisador, são realizados entre parênteses; [] os trechos transcritos entre colchetes indicam superposição e simultaneidade de vozes; (...) a fala interrompida é indicada por três pontos entre parênteses; a letra **MAIÚSCULA** é usada para indicar trechos com entoação enfática.

- as contingências de sua formulação.”

Essa condição de interação face a face, conforme a autora, favorece a dialogicidade, entendida na dinâmica das trocas de turnos no processo interacional. Tendo a conversação como exemplo prototípico de interação face a face, a maior dialogicidade é subtendida com relação a maior intensidade de alternância de turnos. No entanto, há situações de interação face a face em que os textos produzidos revelam uma menor dialogicidade, quando se trata de um grau reduzido de trocas. Nesses casos, ou mesmo quando a troca de turnos não ocorre, o texto na língua falada é dialógico, de acordo com Koch (2006). Nessa visão, a “dialogicidade é um correlato de toda e qualquer interação, consistindo, pois, em característica intrínseca de todo texto, em razão de seu caráter sociocomunicativo e da *heterogeneidade constitutiva* [...]”.(KOCH, 2006, p. 39-40).

A questão da coprodução é discutida pela pesquisadora, no sentido de que no texto falado há uma participação direta e ativa dos interlocutores na produção discursiva, de forma que são observadas as marcas da interação verbal conjunta, como o uso de marcadores discursivos, as heterorrepetições, as hesitações, a colaboração no desenvolvimento do tópico, entre outras. Nessa direção, os interlocutores podem auxiliar uns aos outros na escolha de enunciados, por exemplo, no momento de uma hesitação, o que demonstra reação ao que está sendo dito.

Para que possamos discutir como o tópico discursivo se desenvolve nas audiências, precisamos considerar algumas características da fala implicadas na atividade de coprodução, conforme apresentadas por Koch (2006), entre estas, “o processo de construção, o planejamento e replanejamento a cada momento; as discontinuidades no fluxo discursivo, motivadas por necessidades imediatas da interação; a presença dos interlocutores no mesmo espaço”, salvo exceções, como a conversa telefônica, programas de rádio e televisão, para citar apenas algumas. Sendo assim, o texto fruto do trabalho de produção conjunta, pode revelar uma topicalidade discursiva estabelecida pelas necessidades do evento oralmente organizado, com inserções tópicas, suspensões, entre outras ocorrências inerentes às interações face a face.

Nesse aspecto, o tópico conversacional acontece numa dinâmica em que não se pode prever como os interactantes orientarão suas intervenções ao longo de um evento, durante o processo de planejamento e verbalização quase simultâneo, mesmo que estas sejam previamente planejadas, como acontece em audiências de conciliação.

2 Noção de tópico discursivo

O tópico discursivo tem sido discutido por alguns autores na perspectiva textual-interativa, cujo trabalho inicial integra um dos volumes da Gramática do Português Falado, sob o título Organização Tópica da Conversação (Jubran *et al*, 1992). Posteriormente, foi apresentada uma versão atualizada desse trabalho

por Jubran (2006a, p. 91), em que autora aborda o tópico como “uma categoria analítica, operacionalizável com alguma segurança e objetividade na identificação de unidades textuais”. Nessa discussão, ela assevera:

Os segmentos textuais com estatuto tópico assumem uma extensão que vai além do nível sentencial. Isso porque, apesar das mudanças normais nos tópicos ou temas dos enunciados, sequências de turnos de uma conversação se mantêm no mesmo tópico discursivo [...]. (JUBRAN, 2006a, p. 91).

Tal definição significa que as contribuições para esses segmentos convergem para uma questão proeminente, a qual outras estão relacionadas, em um ou vários turnos que se realizem em um evento face a face.

Jubran (2006b), além de outros autores que têm investigado a topicalidade discursiva, como Pinheiro (2006) e Resende (2006), revisitou a noção de tópico discursivo, apresentando complementações aos critérios definidores do tópico. Nessa pesquisa, ela faz referência, inicialmente, ao primeiro trabalho do grupo do Projeto de Gramática do Português Falado -PGPF, ressaltando a discussão de Koch *et al* (1990) sobre a unidade tópica como unidade discursiva, caracterizada pela centração em um tema com extensão variada. Há, conforme explicita Jubran (2006b), uma precariedade na conceituação da unidade discursiva, tendo em vista que a palavra “tema” apresenta-se vaga. Com relação ao segundo estudo, a autora assevera que houve a necessidade de discutir a unidade conceitual de tópico discursivo, assumindo um enfoque interacional da linguagem. Assim sendo, ela propôs a revisão dos traços de concernência, relevância e pontualização, antes assumidos por uma visão de tópico decorrente exclusivamente da colaboração dos participantes, passando, assim, a adotar uma compreensão mais ampla, pois a função interacional é inerente a qualquer texto falado ou escrito. A partir desse ponto de vista, Jubran (2006b, p. 34) afirma que “[...] a topicalidade é um processo constitutivo do texto”. Trata-se uma visão que compreende a função interacional em conjunto com a representacional, o que possibilita revelar ações, crenças, preconceitos, entre outras.

Essa pesquisadora, ao adotar a perspectiva textual-interativa do texto, considera: “[...] o produtor de um texto, seja falado ou escrito, orienta suas escolhas linguístico-discursivas em função do interlocutor presente no intercâmbio oral ou pretendido no evento comunicativo realizado por meio da escrita”. (JUBRAN, 2006b, p. 35). Adotando a mesma orientação teórica, Pinheiro (2006, p.44) discute sobre o tópico discursivo e assegura que ele “[...] serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala /escreve e sinaliza a perspectiva focalizada”. Trata-se, assim, de uma categoria de base textual-discursiva, relacionada ao plano global de estruturação do texto, e interacional, considerando a natureza interativa do discurso.

Resende (2006) também discute sobre o tópico discursivo, tendo como norte essa orientação textual-interativa, explicitando que se trata de uma categoria em que se devem considerar acerca do que se fala, além dos “fatores linguísticos e pragmático-contextuais que também atuam em sua estruturação interna e

sua ocorrência no discurso”. Esse pesquisador adota a mesma visão de Jubran (2006a; 2006b) e de Pinheiro (2006), concebendo a topicalidade como um princípio a partir do qual o discurso é organizado.

3 Propriedades definidoras do tópico

Nessa discussão de tópico discursivo, Jubran (2006b) discorre sobre as propriedades definidoras, a saber, a centração e a organicidade. A primeira propriedade abrange a concernência, a relevância e a pontualização. A concernência é definida como “[...] relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por elementos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal [...]”. (JUBRAN, 2006b, p. 35) A relevância refere-se à “[...]proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo [...]”. (JUBRAN, 2006b, p. 35). Já a pontualização, conforme Jubran (2006, p. 35) diz respeito à “[...] localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais”. Nesse sentido, adotando a categoria de tópico discursivo, tendo como base a propriedade da centração, o analista poderá observar a passagem de um segmento tópico para outro.

Partindo das discussões de Jubran (1992) sobre as propriedades de centração, Pinheiro (2006, p. 44) ressalta que “os traços de concernência e relevância que precisam a centração [...] se apresentam como um critério a partir do qual o tópico pode ser identificado e apreendido”. Esse autor assegura que, em termos de centração, “o segmento tópico é a unidade que revela concernência e relevância no conjunto de seus elementos e se localiza num determinado ponto do evento comunicativo (pontualização) [...]”. (PINHEIRO, 2006, p. 46). Desse modo, os segmentos tópicos revelam conjuntos de relevância tópica centrados em um tema, ou seja, eles se constituem como unidades que veiculam sentidos no texto.

A segunda propriedade definidora do tópico é a organicidade que, conforme Jubran (2006b, p. 36),

é manifestada por relações de interdependência tópica que se estabelecem simultaneamente em dois planos: no plano hierárquico, vertical, conforme as dependências de super ou subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência com que são trados na interlocução; no plano linear, de acordo com as articulações intertópicas em termos de adjacência ou interposição de tópicos na linha do discurso.

Desse modo, a noção de hierarquia tópica possibilita-nos observar como os tópicos se conectam entre si, a partir de um tópico mais geral – um supertópico - ao qual subtópicos podem estar conectados. Sobre a organicidade, Pinheiro (2006) esclarece: “no plano hierárquico, as sequências textuais se desdobram em supertópicos e subtópicos, dando origem a quadros tópicos, caracterizados, obrigatoriamente, pela cetração num tópico mais abrangente e pela divisão interna em tópicos co-constituintes [...]”. Além disso, é possível que ocorram subdivisões em cada um desses tópicos, conforme explicita o pesquisador.

É importante ressaltar que, a partir do conjunto dos estudos realizados pelos pesquisadores da perspectiva textual-interativa (JUBRAN E KOCH, 2006), Jubran (2006b) se refere aos mecanismos de articulação intratópica, trazendo como exemplo a investigação de Risso (1993/2006) sobre os Marcadores discursivos, especificamente o marcador “agora”, o qual exerce função de articulador intertópico e intratópico. Ou seja, ele conecta segmentos tópicos e promove o “encaminhamento a um tópico”. (JUBRAN, 2006b, p. 36). Assim sendo, essa autora também esclarece que as investigações realizadas no âmbito PGPF analisam a organização inter e intratópica não somente em textos orais, conforme os estudos anteriores do grupo, mas também em textos escritos.

A partir dessas reflexões teóricas, analisamos os dados obtidos em uma audiência de conciliação. Tecemos considerações em relação à organização tópica, ponto em relevo a hierarquia tópica, a propriedade da centração, considerando a topicalidade na modalidade falada da língua, especificamente em um evento em que os participantes precisam seguir determinações que implicam fornecer esclarecimentos para que possam chegar a um consenso, o que implica a não continuidade do processo judicial.

4 Análise dos dados

Para possibilitar ao leitor uma visão geral do evento, apresentamos, a seguir, a transcrição completa do texto obtido pela gravação da audiência, realizada em uma sala do Fórum Judicial, a qual teve a duração de quatro minutos. Como já salientamos, o texto em análise é uma coprodução dos participantes da interação institucional: o conciliador, as partes interessadas, o advogado de uma das partes.

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | C. | eh::: eu já me apresentei né? bom dia. se trata de uma ação |
| 2 | | de indenização ...ação por danos materiais ... o senhor H. e a |
| 3 | | C ((nome da cerâmica)) né isso? |
| 4 | | poderia H ((cita o nome da parte)) resumidamente explicar o que |
| 5 | | aconteceu? |
| 6 | PA1 | então e::h eu comprei a cerâmica lá a A ((cita um nome)) com a |
| 7 | | garantia ...e na época eu ia comprar uma cerâmica |
| 8 | | até mais em conta. aí A.((cita um nome)) ... home tu vai fazer uma |
| 9 | | casinha tão boa ...bote uma ceramicazinha melhor ... |
| 10 | | por causa de quatro reais e pouco. eu digo ... então bote essa |
| 11 | | DANADA. coloquei a cerâmica de quinze reais o metro. |
| 12 | | tá lá pra quem quiser olhar a cerâmica tá toda riscada dentro de casa |
| 13 | | e no laudo tá alegando que foi ou na construção ou quando |
| 14 | | eu fiz a mudança da minha casa. num foi ... como é que eu ia |
| 15 | | desgraçar o que era meu? eu ia ter prejuízo pra mim? |
| 16 | | eu não posso. não tem como eu fazer ... gastar que nem eu |
| 17 | | gastei pra depois eu mesmo acabar. não tenho condições. |
| 18 | | minha casa é pra mim morar. inclusive eu ia vender a uma pessoa |
| 19 | | ... a pessoa não quis a casa ... quando chegou lá a cerâmica |
| 20 | | tava fraca e feia ...(...) |
| 21 | C. | dentro do tempo de garantia? |
| 22 | PA1 | quem quiser olhar lá |
| 23 | PA2 | a::h muito antes. |
| 24 | PA1 | muito antes ... logo no início. |

- 25 PA2 logo no início
- 26 PA eu avisei a ela. ela disse ... não ... deixe piorar
- 27 mais um pouquinho ai você vem aqui de novo. tirei umas fotos ...
- 28 mandei o vídeo pra A. ...ela olhou e disse ...
- 29 não H. deixe passar mais uns dias e você venha de novo.
- 30 eu disse ...tá certo.
- 31 C mas ai o termo ((incompreensível)) ...foi feito não?
- 32 RC isso foi no período de quatro meses depois que ele comprou.
- 33 PA2 quatro meses.
- 34 RC mandei ele esperar um mês enquanto C. passava na
- 35 minha loja pra mim solicitar a visita na casa dele.
- 36 PA1 sim entendi
- 37 RC entendeu? eu não tinha como dizer C. ((cita o nome)) ... saia ai
- 38 do que você tá fazendo e venha aqui pra olhar a casa dele.
- 39 não ...eu esperei ele vir até a minha loja me atender e solicitei
- 40 a visita na casa dele ...entendeu?
- 41 ADV é ...entendi ... infelizmente a gente não trouxe nenhuma
- 42 proposta
- 43 PA1 okay ...
- 44 porque lá (...) eu não quero ...eu não quero ...
- 45 eu não quero vantagem em cima de ninguém ...de NADA ...
- 46 eu quero o que eu comprei ...eu quero meu serviço que L. fez
- 47 eu fiz outra (...) eu tenho outra casinha que a gente morava nela ...faz oito anos
- 48 eu comprei uma cerâmica do mesmo estilo dessa DE PRIMEIRA ela não deu
- 49 um belisco de nada. essa com menos de um ano tá do jeito que tá.
- 50 a cerâmica é bonita? É bonita a cerâmica. a pedra muito bonita ...
- 51 PA2 e eu tenho vários clientes naquele local (...)
- 52 PA1 quando a gente sentou ((refere-se à pedra)) a casa ficou perfeita
- 53 ... lindalindalinda demais ... com gosto a gente limpava(...)
- 54 a mulher limpava ...mas agora quando você chega na porta da
- 55 sala ele foi lá ...ele viu os riscozinhos(...) comé que se diz?
- 56 que nem passa um gato ...na estrada onde a gente anda
- 57 tá todinha(...)
- 58 C ele colocou como passivo ((incompreensível)) tanto você A.
- 59 como a empresa da cerâmica ...
- 60 a cerâmica já juntou contestação ...já teve alguma proposta
- 61 EM audiência ...pra se fazer?
- 62 ADV não não. inclusive teve a conciliação preliminar
- 63 só que o julgamento foi consumado ...
- 64 ((incompreensível)) constituir na ata de audiência o parecer do juizado
- 65 ... exigir a perícia.
- 66 C certo ...pessoal eu só não vou poder fazer esse requerimento
- 67 no termo tá certo? porque são orientações internas daqui
- 68 e doutora X. ((nome da juíza)) prefere que se faça
- 69 o prazo tanto pela contestação quanto da réplica pra requerer(...)
- 70 ADV certo. de qualquer forma é só a gente requerer as apreciações
- 71 preliminares.
- 72 C não ...eu entendo perfeitamente ... não posso requerer ...
- 73 posso constar.
- 74 ADV não ...conste. inclusive a gente já tá na contestação ...
- 75 é pra constar a apreciação das preliminares
- 76 C pronto. tá na contestação?
- 77 ADV tá.na contestação
- 78 C então no caso vou abrir pra réplica dele e no seu caso H
- 79 ((cita o nome) fica pra contestar ... porque no caso
- 80 como entrou os dois ...você ((dirige-se à parte autora))
- 81 está como passiva no processo ...mas não é

82		entrar pra contestação certo?
83	PA2	okay okay
84	C	então eu vou só conferir os termos e abrir os prazos.

Inicialmente discorremos sobre as marcas textuais da modalidade oral da língua, haja vista que o discurso se estabelece no transcurso da audiência, de forma compartilhada pelos interlocutores. Assim, observamos marcadores interacionais, como é o caso de *né?* (linha 1), *né isso?* (linha 3), *sim entendi* (linha 36), *entendeu?* (linha 37), *entendi* (linha 41), *okay* (linha 43), *certo* (linha 66), *okay okay* (linha 83), indicativos da presença dos participantes na audiência. Ressaltamos, além disso, os rituais de abertura e de fechamento do evento na modalidade oral, nos enunciados *eh::: eu já me apresentei né? bom dia. se trata de uma ação de indenização ... ação por danos materiais ... o senhor H. e aC ((nome da cerâmica)) né isso?* (linhas 1, 2 e 3), *então eu vou só conferir os termos e abrir os prazos* (linha 84). Observamos, também, as ocorrências de pausas (representadas por três pontos no texto transcrito), de hesitações *e::h* (linhas 1 e 6), da pronúncia enfática em palavras como *NADA* e *PRIMEIRA* (linhas 45 e 48).

A seguir, analisamos o excerto 1, o que corresponde à abertura do evento interacional.

Excerto 1

1	C.	eh::: eu já me apresentei né? bom dia. se trata de uma ação
2		de indenização ...ação por danos materiais ... o senhor H. e a
3		C ((nome da cerâmica)) né isso?
4		poderia H ((cita o nome da parte)) resumidamente explicar o que
5		aconteceu?

O excerto 1 possibilita observar que se trata de uma interação face a face, em que há a presença de hesitações (*eh:::*, linha 1), marcadores conversacionais (*ne?*, *né isso?*, linha 3), além das marcas do momento inicial da interação, caracterizado pelo ritual de abertura do evento institucional (*eu já me apresentei né? bom dia*). Esse excerto não se caracteriza como um segmento com estatuto tópico, mas representa um momento ritualizado, que tem a função de promover o andamento da interação, com vistas à conciliação entre as partes. Observamos o cumprimento do conciliador (linha 1), a definição que se trata de um pedido de ação de indenização por danos materiais (linhas 1 e 2).

No que concerne à organização tópica, em nível de hierarquia, identificamos dois supertópicos: nomeamos o primeiro *a cerâmica*, nesse caso específico constituindo o objeto gerador de danos materiais, motivador do problema a ser evidenciado na audiência de conciliação; denominamos o segundo *resultado da audiência*. Assim sendo, os tópicos discursivos em desenvolvimento relacionam-se à explicitação do problema pela parte autora, havendo um controle do conciliador para a que a audiência aconteça e acerca do que precisa ser realizado após o exposto pela parte autora. Do ponto de vista da organização linear, o supertópico *a cerâmica* se materializa em quatro subtópicos relacionados entre si: *compra da cerâmica*, *laudo da cerâmica*, *desgaste da cerâmica*, *outra cerâmica x cerâmica nova*. Já o supertópico *resultado da audiência* é textualmente organizado em somente um segmento, o qual cumpre a função de ressaltar as

orientações processuais no evento, conforme as falas de seus participantes. A figura, a seguir proposta, é uma forma de representar essa organização.

Figura 1



Fonte: elaboração própria.

Após essa sistematização que coloca em relevo a hierarquia tópica, analisamos a centração, a partir dos segmentos identificados, iniciando pelo excerto 2 que constitui o primeiro segmento com estatuto tópico identificado.

Excerto 2

6 PA1 então e::h eu comprei a cerâmica lá a A ((cita um nome)) com a
7 garantia ...e na época eu ia comprar uma cerâmica
8 até mais em conta. aí A.((cita um nome)) ... home tu vai fazer uma
9 casinha tão boa ...bote uma ceramicazinha melhor ...
10 por causa de quatro reais e pouco. eu digo ... então bote essa
11 DANADA. coloquei a cerâmica de quinze reais o metro.
12 tá lá pra quem quiser olhar a cerâmica tá toda riscada dentro de casa

O segmento que é iniciado na linha 6, excerto 2, evidencia a fala de um dos participantes (PA1), em atendimento à solicitação de C (conciliador da audiência). Esse segmento é introduzido pelo marcador *então* (linha 6) e é finalizado textualmente quando o falante declara *tá lá pra quem quiser olhar a cerâmica tá toda riscada dentro de casa* (linha 12). Os elementos textuais revelam uma centração tópica relativa à *compra da cerâmica*, cerne da questão que dá origem ao pedido da parte autora no processo. Esses elementos concernentes entre si colocam em relevo *a cerâmica* (linha 6), que é mantida pela repetição *-uma cerâmica* (linha 7), referenciada como *ceramicazinha* (linha 9) e *essa danada* (linhas 10 e 11).

O excerto 3, segmento que analisamos na sequência, deixa clara a ocorrência de mudança de centração.

Excerto 3

- 13 PA1 e no laudo tá alegando que foi ou na construção ou quando
 14 eu fiz a mudança da minha casa. num foi ... como é que eu ia
 15 desgrçar o que era meu? eu ia ter prejuízo pra mim?
 16 eu não posso. não tem como eu fazer ... gastar que nem eu
 17 gastei pra depois eu mesmo acabar. não tenho condições.
 18 minha casa é pra mim morar. inclusive eu ia vender a uma pessoa
 19 ... a pessoa não quis a casa ... quando chegou lá a cerâmica
 20 tava fraca e feia ...(...)
 21 C. dentro do tempo de garantia?
 22 PA1 quem quiser olhar lá
 23 PA2 a::h muito antes.
 24 PA1 muito antes ... logo no início.
 25 PA2 logo no início

No excerto 3, ocorre uma mudança na centração, visto que há outros elementos que são trazidos para esse ponto do texto falado, relacionados ao laudo da cerâmica, o qual apontou que a cerâmica apresentou problemas causados por quem a adquiriu, *ouna construção* (linha 13) *ou quando fiz a mudança* [...] (linha 14). Essa nova centração é introduzida pelo articulador *e*, no enunciado *e no laudo tá alegando* [...] (linha 13), no comentário de PA1, dirigido aos que participam da interação. Essa evidência traz alguns questionamentos de PA1 em relação ao *laudo* (linha 13) apresentado pelo fabricante da cerâmica, e alguns argumentos que o contradizem: *como é que eu ia desgrçar* (linhas 14 e 15), *eu ia ter prejuízo* (linha 15), *gastar que nem eu gastei* (linhas 16 e 17), *não tenho condições* (linha 17), ante a constatação de que a cerâmica estava *fraca e feia* (linha 20). Observamos, portanto, que a concernência tópica é realizada pela seleção lexical que evidencia na fala de PA1 (parte autora), o laudo e os argumentos apresentados por ter adquirido uma cerâmica que se deteriorou mesmo sem o uso. Salientamos, também, que as falas de C (linha 21) e PA2 (linhas 21, 22, 23, 24 e 25) colaboram para a manutenção da centração tópica, além de tornar explícita a coprodução discursiva na modalidade oral.

O excerto 4 constitui o segmento que analisamos a seguir.

Excerto 4

- 26 PA1 eu avisei a ela. ela disse ... não ... deixe piorar
 27 mais um pouquinho ai você vem aqui de novo. tirei umas fotos ...
 28 mandei o vídeo pra A. ...ela olhou e disse ...
 29 não H. deixe passar mais uns dias e você venha de novo.
 30 eu disse ...tá certo.
 31 C mas ai o termo ((incompreensível)) ...foi feito não?
 32 RC isso foi no período de quatro meses depois que ele comprou.
 33 PA1 quatro meses.
 34 RC mandei ele esperar um mês enquanto C. passava na
 35 minha loja pra mim solicitar a visita na casa dele.
 36 PA1 sim entendi
 37 RC entendeu? eu não tinha como dizer C. ((cita o nome)) ... saia ai
 38 do que você tá fazendo e venha aqui pra olhar a casa dele.
 39 não ...eu esperei ele vir até a minha loja me atender e solicitei
 40 a visita na casa dele ...entendeu?
 41 ADV é ...entendi ... infelizmente a gente não trouxe nenhuma
 42 proposta
 43 PA1 okay

- 44 porque lá (...) eu não quero ...eu não quero ...
 45 eu não quero vantagem em cima de ninguém ...de NADA ...
 46 eu quero o que eu comprei ...eu quero meu serviço que L. fez

Nesse segmento, observamos a mudança para uma nova centração, o subtópico *desgaste da cerâmica*. A fala de PA1 (linha 26) introduz um conjunto de elementos concernentes entre si selecionado, que contribui, nesse ponto do texto oral, para uma centração relacionada ao desgaste da cerâmica, que deveria ficar em piores condições (linha 26) para que a loja solicitasse uma vistoria do produto. Há nesse caso, uma seleção de verbos e locuções verbais que justificam essa compreensão: *deixe piorar* (linha 26), *passar uns dias* (linha 29), *esperar um mês* (linha 34), *esperei ele vir até minha loja* (linha 39). Além disso, no que tange ao aspecto da organização da audiência, vemos a necessidade de cumprimento do ritual, no questionamento de C, *mas aí o termo [...] foi feito não?* (linha 31), e das participações dos envolvidos nesse evento institucional (das linhas 32 até a 43). Além disso, esse segmento é finalizado quando o falante ADV responde: *é ...entendi ... infelizmente a gente não trouxe nenhuma proposta de estudo* (linhas 41 e 42), que é ratificada por PA1 pelo uso do marcador *okay* (linha 43). No final desse segmento (linhas 44, 45 e 46), o participante PA1 finaliza o segmento anunciando que quer somente o que lhe é devido, *eu quero meu serviço que L. fez* (linha 46).

Dando sequência à análise, tecemos considerações sobre o excerto 5, no que se refere à nova centração observada.

Excerto 5

- 47 PA eu fiz outra (...) eu tenho outra casinha que a gente morava nela ...faz oito anos
 48 eu comprei uma cerâmica do mesmo estilo dessa DE PRIMEIRA ela não deu
 49 um belisco de nada. essa com menos de um ano tá do jeito que tá.
 50 a cerâmica é bonita? É bonita a cerâmica. a pedra muito bonita ...
 51 PA2 e eu tenho vários clientes naquele local (...)
 52 PA1 quando a gente sentou ((refere-se à pedra)) a casa ficou perfeita
 53 ... linda linda linda demais ... com gosto a gente limpava(...)
 54 a mulher limpava ...mas agora quando você chega na porta da
 55 sala ele foi lá ...ele viu os riscozinhos(...) comê que se diz?
 56 que nem passa um gato ...na estrada onde a gente anda
 57 tá todinha (...) ((C. interrompe))

A nova centração é traduzida no subtópico *outra cerâmica x cerâmica nova* tendo em vista que PA articula o tópico com o relato de uma experiência anterior, *eu fiz outra* (linha 47), ou seja, construiu outra casa, tendo usado uma cerâmica semelhante. Observamos os elementos de centração que contribuem para o desenvolvimento tópico, a saber: *cerâmica de primeira* (linha 48), *não deu um belisco de nada* (49), *essa com menos de um ano tá do jeito que tá* (linha 49), *a cerâmica é bonita? É bonita a cerâmica. a pedra muito bonita ...* (linha 50), *linda linda linda demais* (linha 53), mas ele viu riscozinhos (linha 55), que podem ser comparados a marcas *que nem passa um gato* (linha 56).

O excerto 6, cuja análise faremos em seguida, evidencia mudança de centração, motivada por necessidades de cumprir a orientação da instituição jurídica.

Excerto 6

- 58 C ele colocou como passivo ((incompreensível)) tanto você A.

59		como a empresa da cerâmica ...
60		a cerâmica já juntou contestação ...já teve alguma proposta
61		EM audiência ...pra se fazer?
62	ADV	não não. inclusive teve a conciliação preliminar
63		só que o julgamento foi consumado ...
64		((incompreensível)) constituir na ata de audiência o parecer do juizado
65		... exigir a perícia.
66	C	certo ...pessoal eu só não vou poder fazer esse requerimento
67		no termo tá certo? porque são orientações internas daqui
68		e doutora X. ((nome da juíza)) prefere que se faça
69		o prazo tanto pela contestação quanto da réplica pra requerer (...)
70	ADV	certo. de qualquer forma é só a gente requerer as apreciações
71		preliminares.
72	C	não ...eu entendo perfeitamente ... não posso requerer ...
73		posso constar.
74	ADV	não ...conste. inclusive a gente já tá na contestação ...
75		é pra constar a apreciação das preliminares
76	C	pronto. tá na contestação?
77	ADV	tá.na contestação
78	C	então no caso vou abrir pra réplica dele e no seu caso H
79		((cita o nome) fica pra contestar ... porque no caso
80		como entrou os dois ...você ((dirige-se à parte autora))
81		está como passiva no processo ...mas não é
82		entrar pra contestação certo?
83	PA2	okay okay

A mudança de centração identificada no excerto 6 ocorre da seguinte forma: o falante C, conforme excerto anterior, interrompe o turno de PA1e afirma: *ele colocou como passivo ((incompreensível)) tanto você A. como a empresa da cerâmica ...* (linhas 58 e 59). A participação de C, que é o conciliador, revela o contexto institucional da audiência, razão pela qual denominamos o subtópico *resultado da audiência*. Nesse caso específico, não houve uma proposta que pudesse dar por finalizada a contenda, como observamos no questionamento do conciliador - *e a cerâmica já juntou contestação ...já teve alguma proposta EM audiência ... pra se fazer?* (linhas 60 e 61) - e na resposta do Advogado - *não não. inclusive teve a conciliação preliminar* (linhas 83 e 84).

Observamos nas escolhas lexicais, os elementos concernentes entre si, os quais constituem termos jurídicos específicos: *passivo* (linha 55), *contestação* (linha 57), *proposta em audiência* (linhas 57 e 58), *conciliação preliminar* (linha 59), *julgamento* (linha 60), *ata de audiência*(linha 61), *parecer do juizado* (linha 61), *perícia* (linha 62), *requerimento*(linha 63), *orientações internas* (linha 64), *contestação* (linha 66), entre outros que configuram o evento. Observamos, também, que nesse momento há uma maior participação do conciliador e do advogado representante de uma das partes, o que orienta as determinações em relação aos participantes.

O excerto 7, parte das discussões analíticas, não se materializa como um segmento tópico, diz respeito a um enunciado cuja função é a finalização do evento, realizada pela introdução do marcador *então* (linha 84), anunciado por C (o conciliador).

Excerto 7

84 C então eu vou só conferir os termos e abrir os prazos.

No início do evento observamos uma etapa de abertura, sem que tenha caracterizada em segmento com estatuto tópico. Da mesma forma ocorre no trecho em que observamos o fechamento do evento. Além disso, não são observadas despedidas, ou quaisquer manifestações das pessoas interagirem em outras ocasiões, como se observam em interações casuais.

Desse modo, o texto construído pelos interlocutores na audiência revela uma organização tópica em que se destaca a necessidade de se estabelecer a conciliação, de discursivamente se chegar a um determinado resultado. Para tanto, os segmentos tópicos analisados desenvolvidos revelaram o que é dito pelas partes, quando elas reclamam seus direitos. Nesse caso específico, a organização tópica mostra uma organização discursiva em que tanto as partes envolvidas precisam deixar explicitado o dano causado e quais as propostas de soluções. Essa organização se delinea no que é dito pelas partes e pelo gerenciador do evento, que necessita cumprir aquilo que é determinado pela instituição jurídica.

Considerações finais

A análise apresentada, embora breve, nos possibilita tecer algumas considerações, entre elas a observação da construção de um texto no processo que ocorre na interação face a face, em um evento institucional. Desse modo, a topicalidade é observada em um movimento em que determinado problema é centralizado, por meio de formulações textuais, reformulações, notadamente as repetições lexicais, haja vista a modalidade oral da língua em uso. Nesse aspecto, vemos que o tópico é estabelecido com vistas a cumprir o que determinam as orientações legais. Assim sendo, é visível as coerções do discurso jurídico no sentido de que a conciliação precisa ser realizada, a fim de que um resultado definido pelas partes interactantes seja alcançado, revelando a aceitação ou não de uma proposta verbalizada na audiência.

Em respostas aos questionamentos estabelecidos na introdução do trabalho os dados apontaram que a centralização tópica é discursivamente realizada pelos participantes, os quais colocam em relevo de um modo geral, a questão da cerâmica que apresenta defeitos após um período de colocação. Esse problema traz para a materialidade textual o fato que gerou a iniciação de um processo judicial por danos materiais, tendo como consequência a audiência.

Tratando-se de um evento jurídico que transcorre na interação face a face, é possível observar no texto, do ponto de vista de sua organização tópica, conjuntos de elementos de centralização relacionados ao caso da cerâmica e ao evento em si. Assim sendo, os segmentos tópicos analisados apontam um fato que necessita ser posto em evidência na audiência: a cerâmica riscada, defeituosa, porém dentro do prazo de garantia.

Por fim, o estudo da topicalidade discursiva oferece a possibilidade de compreender o que ocorre em eventos jurídicos, a partir do olhar para a sua organização textual interativa, para os elementos concernentes inter e intratópicos. Nesse estudo, embora limitado à análise de uma audiência, foi possível compreender que o discurso das pessoas participantes traz à tona problemas que necessitam ser enfrentados em um evento localmente gerenciado, a partir de orientações judiciais. Como os resultados da análise da topicalidade apontaram, a realização da audiência implica encaminhar o discurso dos participantes para um determinado resultado, o que é visível na observação da organização hierárquica e na segmentação dos tópicos.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Azevedo, André G. de (Org.) **Manual de Mediação Judicial**. Brasília(...)DF: CNJ, 2016. Disponível em [http://www.cnj.jus.br \(...\)files \(...\) conteudo \(...\)arquivo\(...\)2016\(...\)07\(...\)f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf](http://www.cnj.jus.br (...)files (...) conteudo (...)arquivo(...)2016(...)07(...)f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf).

JUBRAN, Clélia Cândida AbreuSpinardi. Tópico discursivo. In: JUBRAN, Clélia Cândida AbreuSpinardi; KOCH, IngedoreVilaça. (orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I – Construção do texto falado, 2006a, pp. 275-299.

JUBRAN, Clélia Cândida AbreuSpinardi. **Revisitando a noção de tópico discursivo**. Cadernos de estudos linguísticos, v. 48, n. 1, 2006b, p. 33-41.

HABERMANN, Raíra, T. **Mediação e conciliação: no novo CPC**. São Paulo: Habermann, 2016.

KOCH, Igedore Vilaça; *et al.* Repetição.Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.) **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, vol. I – A ordem, 2002, p. 143-184.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA - **Lei dos Juizados Especiais** - Lei 9099(...)95 | Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995.

PINHEIRO, Clemliton Lopes. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 48, n. 1, 2006, p. 43-51.

PRETI, Dino. Normas para transcrição. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, Projetos Paralelos, 1993.

REZENDE, Renato Cabral. O tópico discursivo em questão: considerações teóricas e análise de uma narrativa literária. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 48, n. 1, 2006, p. 71-84.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Vilaça. (Orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I – Construção do texto falado, 2006, p. 427-496.

In my ending is my beginning: as estruturas argumentativas das secções finais em teses de doutoramento como ponto de partida para novas argumentações

Paulo Nunes da SILVA (Departamento de Humanidades, Universidade Aberta / CELGA-ILTEC)
paulo.silva@uab.pt

Joana Vieira SANTOS (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra / CELGA-ILTEC)
jovieira@fl.uc.pt

Resumo: Este estudo pretende identificar dimensões argumentativas de textos do género Conclusões de teses de doutoramento, intersectando-as com as formações sociodiscursivas (Bronckart 1997). A pesquisa baseia-se na análise por amostragem de 12 teses do “Estudo Geral da Universidade de Coimbra” (2015), incidindo na estrutura retórica. Adotou-se um modelo retórico de análise inspirado em Chen e Kuo (2012), Nguyen e Pramoolsook (2016) e Swales (1990, 2004), acrescentando-se títulos e subtítulos, divisão em secções, extensão, sequências textuais, atenuadores, intensificadores e pacotes lexicais de modalização epistémica. A seleção, ordenação e prevalência destes mecanismos permitiram identificar padrões por áreas disciplinares (Ciências / Ciências Sociais e Humanas e Humanidades), bem como um possível parâmetro de género – a abertura a outros textos através do anúncio de linhas de investigação futura. Dado que o capítulo final da tese de doutoramento condensa o essencial da argumentação desenvolvida ao longo do texto, configura um *locus* ótimo para dilucidar mecanismos argumentativos, num quadro de legitimação retórica da investigação passada, que integra e outorga a entrada do autor na comunidade científica pela concessão de um grau académico.

Palavras-chave: Discurso académico; Género; Tese de doutoramento; Conclusões; Movimentos retóricos

“In my ending is my beginning”: argumentative devices in the final sections of PhD dissertations as a starting point to new argumentations

Paulo Nunes da SILVA (Departamento de Humanidades, Universidade Aberta / CELGA-ILTEC)
paulo.silva@uab.pt

Joana Vieira SANTOS (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra / CELGA-ILTEC)
jovieira@fl.uc.pt

Abstract: This work aims to describe the argumentative dimensions in Conclusions of PhD dissertations, taking into account their discourse communities / formations (Bronckart 1997). The research analyses a sample of 12 final sections in PhD dissertations from the “Estudo Geral da Universidade de Coimbra” (2015). It focuses on the rhetorical structure of these sections, using a model adapted from Chen & Kuo (2012), Nguyen & Pramoolsook (2016) and Swales (1990, 2004). Data includes titles and subtitles, textual divisions, size, textual sequences, hedgers, boosters and lexical bundles of epistemic value. Texts from Sciences and from Social Sciences and Humanities were compared in order to identify possible patterns in different disciplinary areas. Evidence suggests that a specific genre parameter is the announcement of future research at the end of the chapter, opening the door to other texts. Since this final chapter resumes the essential contents of the whole PhD dissertation, it is an optimal locus to understand argumentative devices which legitimate past research and confirm the right of authors to enter their respective academic communities through a Doctor’s degree.

Keywords: Academic discourse; Genre; PhD dissertation; Conclusions; Rhetorical movements

Introdução

Ao longo das últimas décadas, o discurso académico constituiu-se como o objeto de estudo principal ou subsidiário de diversas áreas disciplinares e teorizações. Embora exista um consenso generalizado sobre a necessidade de a comunicação em contexto académico ser irrepreensível do ponto de vista da correção formal, especialmente na escrita, existem também reais dificuldades na produção de textos que sejam aceites pela comunidade científica como exemplares eficazes e corretos dessa comunicação. Devido a aquisição incompleta ou deficiente de competências de leitura e escrita especializada, surgem prestações com menor qualidade do que seria expectável e requerido. Vários autores têm por isso enfatizado a importância de se promover a literacia académica, tanto na formação do ensino superior como na orientação e comunicação da investigação (Schneuwly e Dolz 1999, Swales 2004, Gonçalves e Jorge 2018, i.a.). Múltiplas propostas teórico-metodológicas têm-se focado em géneros textuais, como a tese de doutoramento e a dissertação de mestrado (Bunton 2002, Nguyen e Pramoolsook 2016), o que exige uma descrição sistemática das principais propriedades dos respetivos textos (Coffin et al. 2003, Paltridge e Starfield 2007, Feak e Swales 2009, Bitchener 2010, Candlin et al. 2016). Entre os objetivos previstos nas publicações sobre o tema contam-se o de didatizar a comunicação académica no ensino superior, com vista a superar os obstáculos dos estudantes e investigadores, quer na interpretação, quer na produção de textos de géneros académicos diversos.

A presente pesquisa insere-se num projeto mais vasto sobre géneros académicos (Silva, Santos e Siteo submetido) e configura um contributo para essa investigação no panorama académico português. Incide no **capítulo final das teses de doutoramento**, em que geralmente são apresentadas as conclusões da pesquisa realizada. O objetivo principal consiste em explicitar as principais propriedades do capítulo relativo às **Conclusões** a nível dos conteúdos tipicamente selecionados e dos mecanismos estilístico-fraseológicos e composicionais nele atestados.

Noutras comunidades académicas, foram já amplamente analisados capítulos ou secções de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado, como, por exemplo, a Introdução (Bunton 2002, Carbonell-Olivares, Gil-Salom e Soler-Monreal 2009, Kawase 2015, Silva e Santos 2018), a Revisão da Literatura (Kwan 2006, Nguyen e Pramoolsook 2015, 2016), a Discussão (Nodoushan 2011, Liu e Buckingham 2018) ou as Conclusões (Bunton 2005, Chen e Kuo 2012, Nguyen e Pramoolsook 2016). Ao invés, em Portugal, o capítulo das teses de doutoramento relativo às Conclusões não foi ainda objeto de uma análise sistemática visando os objetivos atrás enunciados. Por isso, no presente artigo, incide-se a atenção neste género incluído (Rastier 2001, Maingueneau 2014; ver secção 1), que pode ter títulos diversos além de “Conclusões” (ver secção 3.1).

Relativamente aos conteúdos e à estrutura desse capítulo, observa-se, por um lado, que frequentemente retoma a contextualização já exposta na Introdução, ou seja, evoca o início da tese, completando um círculo que corresponde a todo o processo de investigação. Por outro lado, aponta muitas

vezes orientações para novas linhas, assinalando, desse modo, o início de novas pesquisas e de novos textos. Neste sentido, o género incluído Conclusões é um elo importante numa cadeia de géneros (Swales 2004, Devitt 2004), especialmente por anunciar novos textos de outros géneros, do mesmo autor ou de outros, ilustrando exemplarmente a citação do título deste artigo – “In my ending is my beginning”.

Após um esclarecimento sobre o enquadramento teórico que fundamenta o tratamento dos géneros (secção 1), será apresentado o *corpus* – 12 teses de áreas disciplinares distintas, 7 pertencentes às Ciências (doravante C) e 5 às Ciências Sociais e Humanas e Humanidades (doravante CSHH) – assim como a metodologia de análise, que adapta modelos pré-existentes sobre movimentos retóricos e passos, numa perspetiva comparatista (secção 2). Na secção 3, serão analisados e debatidos os principais resultados da investigação, que indiciam padrões no plano de texto e na fraseologia adotada. Por fim, as principais ideias extraídas da análise efetuada serão sistematizadas na secção final, mostrando como algumas opções dos autores são associáveis a preferências disciplinares, que, todavia, não coartam de forma absoluta a liberdade individual.

1 Enquadramento teórico

O quadro teórico do presente texto inclui contributos vários da Linguística Textual (mais especificamente, da Análise Textual dos Discursos; Adam 2001, 2008, 2011, Adam e Heidmann 2007), da escola francesa da Análise do Discurso (Maingueneau 2014) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997, 2008), do Inglês para Fins Académicos (Swales 1990, 2004) e dos Estudos Retóricos dos Géneros (Berkenkotter e Huckin 1995, Devitt 2004).

Neste enquadramento, os géneros são concebidos como classes de textos, que podem ser identificadas e definidas com recurso a critérios diversos e heterogéneos (Bakhtin 1986, Adam 2001). Trata-se, complementarmente, de categorias concebidas como dispositivos que regulam e subjazem às práticas discursivas (Maingueneau 2014) e como classes de eventos comunicativos (Swales 1990) ou ações retóricas que têm lugar em situações recorrentes (Miller 1984, Berkenkotter e Huckin 1995). Os textos de um mesmo género são produzidos em situações comunicativas que, sendo em si sempre singulares, se caracterizam por propriedades externas e internas semelhantes, evidenciando um “ar de família” que permite inseri-los numa única classe, ou seja, num dado género.

Por exemplo, os géneros académicos são usados por indivíduos que assumem papéis socioprofissionais específicos, porquanto desempenham tarefas próprias de comunidades ou formações sociodiscursivas (Swales 2004, Bronckart 1997, Maingueneau 2014) – no caso vertente, os meios académicos – e que pretendem concretizar objetivos inerentes a essas mesmas tarefas. Ao redigir um texto do género tese de doutoramento, um investigador principiante procura atingir diversos objetivos, entre os quais o de obter o grau. Será este possivelmente o mais importante de todos, ainda que esteja em articulação com outros

subsidiários, como concretizar um projeto de pesquisa, refletir criticamente sobre investigação prévia, demonstrar que sabe selecionar e aplicar um modelo teórico e uma metodologia adequada ao objeto que pretende estudar, extrair conclusões válidas da análise efetuada, etc. Estas propriedades externas condicionam e influenciam decisivamente as propriedades internas, ou seja, as que são manifestadas (e, por isso, diretamente reconhecíveis) nos exemplares do género tese de doutoramento.

Conforme referido supra, capítulos ou secções como a Introdução e as Conclusões são perspectivadas como géneros incluídos. De acordo com Rastier (2001), um **género incluído** é uma classe de textos que ocorre geralmente como parte de um género maior (ver também Maingueneau 2014). É o caso do capítulo relativo às Conclusões de uma tese de doutoramento, na medida em que nele são atestadas as propriedades tipicamente associadas a estes géneros.

Enquanto género propriamente dito, o capítulo final ocorre em situações específicas, recorrentes e, por isso, previsíveis. A descrição dessas situações considera como critérios, em primeiro lugar, as propriedades externas, como (i) a área de atividade socioprofissional em que o texto é produzido (neste caso, trata-se de um texto que comunica investigação académica/científica); (ii) o papel socioprofissional que o autor assume (é um investigador e, simultaneamente, um estudante de 3.º ciclo); (iii) os objetivos que pretende atingir com o texto (obtenção de grau e ingresso na sua comunidade de pares). A descrição inclui ainda propriedades internas, de que são exemplo os tópicos abordados, o plano de texto e o estilo adotado (Bakhtin 1986, Adam 2001, Swales 2004, Maingueneau 2014) – em concreto, os conteúdos selecionados para as Conclusões, a forma de os organizar em sequências, movimentos e passos e os mecanismos estilístico-fraseológicos de suporte. Além disso, enquanto género incluído, o capítulo final só pode ocorrer associado a textos de outros géneros maiores, no caso vertente a tese de doutoramento, o que, por sua vez, configura também parâmetros específicos, como se verá na secção 3.

2 Seleção do corpus e metodologia de análise

Para este estudo, foram selecionados os capítulos finais de 12 teses de doutoramento apresentadas na Universidade de Coimbra. O *corpus* escolhido contempla teses das 8 faculdades desta instituição, sendo 7 teses da área das Ciências (C)¹ e 5 da área das Ciências Sociais e Humanas e Humanidades (CSHH)². Além disso, 7 teses foram redigidas em português e 5 em inglês³. A seleção decorre da necessidade de contemplar teses de diversas áreas disciplinares e de garantir tanto a proporcionalidade como a representatividade, a partir do número total produzido nessas áreas e das opções por línguas de comunicação científica. Trata-se,

¹ Biologia Celular e Molecular, Microbiologia, Ciências e Tecnologia da Informação, Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, Medicina e Ciências Farmacêuticas.

² Filosofia, História, Sociologia, Ciências do Desporto e Ciências da Educação.

³ As teses redigidas em inglês são as das seguintes áreas disciplinares: Biologia Celular e Molecular, Microbiologia, Ciências e Tecnologia da Informação, Engenharia Civil e Engenharia Eletrotécnica e de Computadores. Todas estas teses foram apresentadas na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

assim, de uma amostragem eventualmente reduzida, mas cuja análise já permite estabelecer alguns contrastes pertinentes, a confirmar num *corpus* mais vasto.

Relativamente à metodologia, foi adotado um modelo entre os que se generalizaram com resultados reconhecidamente válidos na área do Inglês para Fins Académicos e que se baseiam nos conceitos de **movimentos retóricos** e de **passos** que concretizam esses movimentos (Swales 1990, 2004, Bunton 2002, etc.), sobretudo em secções e capítulos que são geralmente designados como Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Resultados e Conclusões, entre outros. A cada movimento associa-se um conteúdo e um objetivo argumentativo, que podem ser divididos em conteúdos e objetivos mais específicos, concretizados por um ou mais passos. Por conseguinte, há uma relação de hierarquização entre movimentos e passos em que os segundos ajudam a concretizar os primeiros, dos quais, aliás, estão dependentes.

Na ausência de estudos feitos para as Conclusões das teses de doutoramento, o modelo escolhido adapta aos 12 textos do *corpus* as propostas elaboradas por Chen e Kuo (2012) e por Nguyen e Pramoolsook (2016) para as Conclusões das dissertações de mestrado (ver quadro 1):

Quadro 1 – Movimentos e passos das Conclusões

Movimento 1 (RE)INTRODUZIR (passado)	Passo 1: Repetir a <u>contextualização</u> (exposta na <i>Introdução</i> da tese) Passo 2: Referir <u>pesquisas prévias</u>
Movimento 2 RESUMIR (passado)	Passo 1: Retomar e salientar os <u>aspetos mais pertinentes da pesquisa</u> (objetivos, metodologia, resultados, etc.)
Movimento 3 VALIDAR (presente)	Passo 1: Explicitar a <u>relevância</u> da pesquisa Passo 2: Indicar as <u>limitações</u> da pesquisa
Movimento 4 ANUNCIAR / RECOMEÇAR (futuro)	Passo 1: Recomendar <u>investigação futura</u> Passo 2: Explicitar <u>implicações</u> da pesquisa

Fonte: adaptado de Chen e Kuo (2013) e de Nguyen e Pramoolsook (2016)

Conforme se pode verificar, no modelo adaptado preveem-se quatro movimentos retóricos principais, aos quais se associam as tarefas ou os objetivos específicos deste género. No primeiro, é recordada a investigação levada a cabo e comunicada em toda a tese, o que implica uma reintrodução da contextualização e da bibliografia pesquisada. Recorde-se que, com frequência, este texto será utilizado em leituras estratégicas para apreender os conteúdos da tese num relance, o que permite ampliar o que terá sido mencionado apenas de passagem no *abstract*. Constitui, por isso, um texto importante na estratégia de persuasão de futuros pares da mesma comunidade.

Este movimento, bem como o seguinte (que retoma o que o autor considera mais pertinente), correspondem em certa medida a um conjunto de repetições sintetizadas, motivo pelo qual ambos recorrerão, previsivelmente, a formas do passado, típicas de uma sequência narrativa. Não se trata apenas de recordar o que se fez (o que em si é já um ato de autovalidação), como também e sobretudo de

demonstrar que o autor seguiu o protocolo esperado. Os mecanismos composicionais e estilístico-fraseológicos sustentam movimentos que indiretamente enquadram essa pesquisa e o seu autor na área disciplinar e respetiva comunidade científico/académica.

Ao invés, os dois movimentos seguintes focam-se, respetivamente, no presente e no futuro da investigação, validando-a, delimitando as suas conotações e anunciando um recomeço, isto é, a continuação do trabalho em novas pesquisas. De certa maneira, é como se, após ter comprovado o seu direito ao ingresso na comunidade discursiva, o autor assumira as suas práticas enquanto membro de pleno direito, suscitando também pesquisas em outros investigadores. É expectável então que as propriedades composicionais e estilístico-fraseológicas se conformem em sequências argumentativas, ao mesmo tempo que se atualizam mecanismos habituais da argumentação científica, como expressões epistémicas ritualísticas, por vezes sob a forma de pacotes lexicais (Biber 2005, 2006; Biber e Barbieri 2007; Hyland 2008; Hyland & Jiang 2016), além de intensificadores e atenuadores do discurso (Hyland 1998; Duarte e Pinto 2015).

Com os devidos ajustes, esta proposta contribui para i) dar conta dos tipos de conteúdos selecionados nos géneros analisados, ii) descrever de forma precisa os objetivos retóricos dos autores dos textos, iii) deduzir o plano de texto, ou seja, a ordenação dos conteúdos ao longo dos textos; iv) identificar sequências (narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas) (Adam 2011); v) correlacionar padrões nas marcas de modalidade. As propriedades atestadas nos textos assumem-se então, antes de mais, como pertencendo à componente pragmática, e depois às componentes composicional, semântica e estilístico-fraseológica (Adam 2001).

3 Análise e discussão dos resultados

3.1 What's in a name? – os títulos dos capítulos

A identificação metatextual de um texto de qualquer género académico pode ser feita pelo título, que constitui quase sempre um marcador autorreferencial explícito, na medida em que designa o próprio género (Coutinho e Miranda 2009). No caso dos textos do *corpus*, os capítulos finais das teses de doutoramento incluem uma grande diversidade de títulos: em 12 textos analisados, foram encontrados 10 títulos diferentes, ainda que alguns constituam variações ou pluralizações.

Os títulos mais frequentes são *Conclusão* (2 ocorrências nas teses de CSHH) e *Considerações finais* (2 ocorrências nas teses de C). Podem associar-se ao primeiro a pluralização *Conclusões* (mais 2 ocorrências, com um aparente pleonismo em *Conclusões Finais*⁴) e, em inglês, *Conclusion(s)* ou termos formados a partir da mesma base, como *Concluding remarks* (total de 4 ocorrências, a que se soma, de novo, um aparente

⁴ Trata-se de uma tese de Ciências Farmacêuticas cujo plano de texto segue o modelo antológico, ou seja, é constituída por um conjunto de artigos publicados, aceites ou submetidos. Torna-se, assim, necessário distinguir as *Conclusões* de cada um desses artigos, que constituem outros tantos capítulos, das *verdadeiras Conclusões finais*.

pleonasma em *Summary and conclusions*). Regista-se ainda uma designação que pode ser considerada enganadora: o título *General discussion* parece introduzir a discussão dos resultados e não a sistematização das principais conclusões do estudo. Acresce que uma ocorrência algo invulgar reitera a possibilidade de variação já encontrada em textos de outros géneros e, de novo, numa área disciplinar de CSHH – História. Um dos títulos, para além do termo de fechamento, inclui uma metáfora: *Epílogo, este é o meu corpo* reenvia assim para o tema e para a abordagem específica das performances teatrais nos anos 80 do século XX, comprovando mais uma vez a tendência para a individualização das opções estilístico-fraseológicas que é relativamente frequente nestas áreas disciplinares (cf. Santos e Silva 2016; Silva e Santos 2018).

No entanto, se, por um lado, existe uma certa diversidade de títulos possíveis para o capítulo final de uma tese de doutoramento, por outro a maioria é, de facto, autorreferencial na medida em que contém palavras com significado lexical associado à ideia de fim / conclusão.

3.2 Extensão e subdivisão das Conclusões

A extensão dos capítulos foi medida em número de páginas, reiterando a metodologia de um estudo anterior feito a propósito das introduções (cf. Silva e Santos 2018). Os resultados sistematizados na tabela 2 permitem efetuar uma análise contrastiva entre teses de C e de CSHH:

Tabela 1 – N.º médio de páginas das Conclusões e das Introduções de teses de doutoramento em C e em CSHH

	N.º médio de páginas	
	Conclusões	Introdução ⁵
Teses C	5,0 páginas	16,6 páginas
Teses CSHH	11,4 páginas	20,7 páginas

Fonte: elaboração própria.

Tal como no caso das introduções, porém de forma bastante mais significativa, existe uma clara diferença na extensão: o número de páginas das Conclusões nas teses de CSHH (que incluem, em média, mais de 11 páginas) é superior ao dobro do número de páginas das Conclusões em teses de C (que ocupam, em média, 5 páginas). Assim, se as introduções em C eram geralmente mais extensas do que nas CSHH – o que se compreende, dado que contêm via de regra toda a revisão da literatura / estado da arte –, já no caso das Conclusões acontece o contrário. Deste modo, a desproporção atestada entre a extensão dos capítulos finais das teses em CSHH e em C é muito superior à que se observa entre a extensão das respetivas Introduções. Embora seja necessário alargar a análise a outros textos, é admissível que essa maior extensão das Conclusões em CSHH se deva a uma consciência mais clara da dimensão retórica do género (ver infra).

A divisão em secções dos textos analisados, conforme consta da tabela 2, demonstra resultados que também apontam para uma certa clivagem entre as áreas de C e de CSHH:

⁵ Dados apresentados em Silva e Santos (2018).

Tabela 2 – Divisão em secções do capítulo relativo às Conclusões nas teses de doutoramento em C e em CSHH

	Teses C	Teses CSHH	Total
Sim	4	0	4
Não	3	5	8

Fonte: elaboração própria.

Dos 12 capítulos analisados, 4 encontram-se segmentados em secções. É significativo que os textos subdivididos sejam todos de áreas das C e tenham apenas entre 3 e 6 páginas. Outros capítulos muito mais extensos (com 18, 13 e 11 páginas e incluídos nas áreas disciplinares de CSHH) não foram segmentados em secções.

Assim, de forma aparentemente paradoxal, são os capítulos das teses de C, ou seja, os textos mais curtos, que se apresentam subdivididos, de onde se infere que a divisão em secções é uma decisão do investigador não decorrente da extensão. Dependerá, antes, de práticas discursivas habituais em áreas disciplinares específicas, o que também fica patente nos títulos dessas subsecções. No caso das teses de Engenharia Civil e de Ciências e Tecnologia da Informação, por exemplo, as secções retomam o que foi anunciado no próprio título do capítulo: *Summary*, *Conclusions* e *Future work*. Trata-se de títulos formulaicos, previsíveis, transferíveis para outras teses de doutoramento independentemente dos respetivos conteúdos.

Já numa tese de Biologia Celular e Molecular, os títulos das secções do capítulo final são quase todos específicos do estudo realizado e, em princípio, não poderiam ocorrer em nenhuma outra tese. Neste âmbito, o subtítulo mais original e criativo de todos é, provavelmente, *Mice are not humans*, que contrasta de forma singular com os de outras secções do mesmo texto, absolutamente referenciais (*KIR2DS1, HLA-C2 and HCMV – dNK, infections and pregnancy complications – dNK, granulysin and the control of bacterial infections*). Por outras palavras, a opção por uma organização tendencialmente estereotipada, o que é habitual em C, não impede necessariamente alguma criatividade estilístico-fraseológica (que, no entanto, se encontra com maior frequência em CSHH), indiciando uma certa liberdade individual nos textos do género incluído que encerra a tese de doutoramento.

3.3 Movimentos retóricos e passos

A análise contabilizou também os movimentos retóricos e os passos que os concretizam, dados que se inserem nas componentes semântica e composicional (Adam 2001), apresentados na tabela seguinte. O modelo foi adaptado com base nas propostas de Chen e Kuo (2012) e Nguyen e Pramoolsook (2016).

Tabela 3 – Movimentos retóricos e passos do capítulo relativo às Conclusões nas teses de doutoramento em C e em CSHH

	Mov 1 REINTRODUZIR		Mov 2 RESUMIR	Mov 3 VALIDAR		Mov 4 ANUNCIAR/RECOMEÇAR	
	P1 Repetir a contextuali- zação	P2 Referir pesquisas prévias	P1 Retomar aspetos mais pertinentes	P1 Explicitar a relevância da pesquisa	P2 Indicar as limitações da pesquisa	P1 Recomendar investigação futura	P2 Explicitar implicações da pesquisa
CSHH 1	1	1	1				
CSHH 2	1	1	1	1			
CSHH 3	1	1	1			1	
CSHH 4	1		1				1
CSHH 5	1		1	1	1	1	
C 1	1	1	1	1	1	1	1
C 2			1			1	
C 3	1	1	1	1		1	
C 4	1		1	1		1	
C 5	1	1	1	1		1	
C 6	1	1	1	1		1	
C 7			1	1	1	1	
Total CSHH	5	3	5	2	1	2	1
Total C	5	4	7	6	2	7	1
TOTAIS	10	7	12	8	3	9	2

Fonte: elaboração própria.

Os dados da tabela mostram que existe uma preferência por determinados passos. Verifica-se que o movimento 2 – Resumo da pesquisa – ocorre no total do *corpus*, donde se infere que seja central no género incluído Conclusões, o que, aliás, é expectável, visto que concretiza o objetivo principal associado a este capítulo:

(1) “In this thesis, problems related to the learning of SS models were addressed; and methodologies were proposed and developed in order to overcome such problems. The proposed methods were compared with state-of-the art approaches: SA-NNE and GA-NNE achieved higher accuracy than all the state-of-the-art approaches for all data sets (Chapter 4); OWE, in most cases, had better performance when compared to the state-of-the-art approaches (Chapter 5); DOER, an adaptive ensemble with fast adaptation capability, was successfully tested in predicting important variables in industrial applications (Chapter 6); OEOA aims to dynamically select the best number of models to be aggregated into the ensemble, the results showed that OEOA can deliver accurate on-line estimations of key variables in industrial processes (Chapter 7).” (SOARES 2015: 178, tese de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores)

Os passos mais frequentes são, então, os seguintes: (i) a retoma dos aspetos mais pertinentes da pesquisa (passo 1 do movimento 2); (ii) a repetição da contextualização (passo 1 do movimento 1) e (iii) a recomendação de investigação futura (passo 1 do movimento 4).

Deste modo, o passo 1 do movimento 2 (Retomar os aspetos mais pertinentes) surge em todos os textos analisados. O passo 1 do movimento 1 (Repetir a contextualização) ocorre em todas as teses de CSHH, conforme se pode constatar no exemplo (2), e o passo 1 do movimento 4 (Recomendar investigação futura) é atestado em todas as teses de C, tal como demonstrado pelo exemplo (3):

(2) “Portugal, desde a década de 1990, tem vindo a assistir a profundas alterações nos processos de mobilidade da população que acompanham as modificações na estrutura urbana do país. Enquanto em 1991, a deslocação pedonal ainda era a principal forma de mobilidade da população para o trabalho ou para o estudo, em 2011 perdeu peso a favor do automóvel que se sobrepõe aos outros modos de deslocação. § A bicicleta também tem

vindo a perder peso ao longo das décadas, mesmo nas localidades onde tradicionalmente tinha uma grande importância. Estão, no entanto, a surgir fortes indícios de que a sua utilização como transporte está em ascensão.” (MANTAS 2015: 315, tese de Sociologia)

(3) “No futuro, os estudos aqui descritos poderiam ser realizados com outros componentes do OE para a clarificação da sua contribuição para o efeito inibitório.” (VIDEIRA 2015: 156, tese de Ciências Farmacêuticas)

Além de apontarem para que o passo relativo à **retoma dos aspetos mais pertinentes** (passo 1 do movimento 2) seja provavelmente o mais importante no capítulo das Conclusões, os dados indiciam também tendências por áreas disciplinares, dado que **repetir a contextualização da pesquisa** (passo 1 do movimento 1) é muito frequente, em particular nas teses de CSHH; ao invés, a **recomendação de investigação futura** (passo 1 do movimento 4) é um passo regularmente adotado nas teses de C, mas menos atestado nas teses de CSHH. De igual modo, a **explicitação da relevância da pesquisa** (passo 1 do movimento 3) é atestado em quase todas as teses de C (em 6 das 7 teses), mas em menos de metade das teses de CSHH (apenas em 2 das 5 teses). São estes os quatro passos mais relevantes do capítulo relativo às conclusões.

Embora a escassa representatividade do *corpus* não permita extrair conclusões definitivas, parece esboçar-se um recorte por áreas disciplinares: tendencialmente, recontextualizar a tese e retomar os aspetos mais pertinentes são os passos mais comuns nas teses de CSHH. Além deste último passo, salientar a relevância da investigação presente e recomendar investigação futura caracterizam preferencialmente as Conclusões nas teses de C. Nesta área, torna-se mais evidente que as Conclusões são um elo importante da cadeia de géneros (Swales 2004: 18-20, Devitt 2004: 58), quer porque ocorrem na sequência de textos de outros géneros (incluídos ou não), quer porque promovem o surgimento de novos textos, sejam eles do mesmo género ou não (novas teses de outros autores, artigos científicos do mesmo autor ou de outros, comunicações em encontros científicos, etc.).

3.4. Sequências textuais

A identificação e a articulação de sequências textuais (Adam 2011), aspetos que se inscrevem na componente composicional (Adam 2001) confirmou a expectativa inicial de predominância de sequências de tipo argumentativo. Contudo, o ponto de partida da argumentação é constituído por ciclos de sequências incompletas de tipo narrativo, descritivo e explicativo, tal como se pode ver nos exemplos (4) a (7):

(4) “Os estudos **realizados permitiram concluir** que o óleo essencial de *Lavanda luisieri* **consegue inibir** a BACE-1 de uma forma dependente da dose.” (VIDEIRA, 2015: 155; tese de Ciências Farmacêuticas);

(5) “Relativamente aos outros genes estudados, não **foi encontrada** nenhuma associação (...) o que **reforça** a importância da metilação na fase inicial da doença (...)” (SANTOS, 2015: 200, tese de Medicina);

(6) “(...) the results **showed** that OEOA **can deliver** accurate on-line estimations of key variables (...)” (SOARES, 2015: 178, tese de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores);

(7) “Interaction of EVT **did not induce** secretion of growth factors by dNK. (...) Several lines of evidence **indicate** DSC as conditioners of dNK (...)” (CRESPO, 2015: 83, tese de Biologia Celular e Molecular).

As formas verbais destacadas nos exemplos assinalam ciclos de sequências narrativas (incompletas) e / ou sequências explicativas (também incompletas). Às formas flexionadas no pretérito perfeito – *permitiram*,

[*não*] foi encontrada, *showed*, *did not induce* –, seguem-se formas de presente – *consegue inibir*, *reforça*, *can deliver*, *indicate*. Esta estruturação sequencial está relacionada com o passo 1 do movimento 1 (Repetir a contextualização da pesquisa) e com o passo 1 do movimento 2 (Retomar os aspetos mais pertinentes da pesquisa). A insistência nesta dualidade parece concretizar uma organização retórica segundo a qual se lembra que, no passado, se procedeu de acordo com um determinado protocolo de pesquisa e isso permite que, no presente, o autor possa extrair um conjunto de ideias validadas por esses procedimentos. A repetição de ciclos foi atestada em 10 dos 12 textos analisados.

Apenas 2 capítulos finais constituem exceção a esta estruturação sequencial e retórica. Esses textos estão inseridos numa tese de Filosofia e numa tese de Ciências da Educação. Nos 2 capítulos, predominam as formas verbais de presente relativamente às de pretérito perfeito (99 contra 33 na tese de Filosofia, e 136 contra 51, na tese de Ciências da Educação). Embora também se observe alternância entre narração da investigação no passado e menção de resultados presentes, não foi atestada neles uma reiteração de ciclos.

Por conseguinte, a reiteração dentro do mesmo texto não é obrigatória, dependendo, em última instância, de preferências individuais na organização do plano de texto. A tendência, contudo, parece ser a de se insistir em sucessivos ciclos de narração / explicação, o que pode configurar um mecanismo de realização textual frequente nas Conclusões e constituir um parâmetro deste género. O facto de este ciclo poder ser repetido múltiplas vezes constitui indício de uma certa extrapolação para a cadeia de géneros. As Conclusões são, com efeito, um género aberto, no sentido em que os seus produtos textuais, resultantes de uma seleção a partir dos conteúdos considerados mais relevantes da tese, isto é, do texto no qual se inserem, podem a qualquer momento ser retomados e acrescentados em textos de outros géneros, a redigir posteriormente. Esta propriedade é, aliás, corroborada pelo uso de pacotes lexicais (ver secção seguinte).

3.5 Mecanismos estilístico-fraseológicos

No plano estilístico-fraseológico, foram analisadas as expressões de modalização epistémica, os atenuadores e intensificadores do discurso, com especial atenção aos pacotes lexicais, isto é, a expressões formulaicas habituais no âmbito de determinadas formações sociodiscursivas. Sendo mecanismos que sustentam orientações argumentativas, esses pacotes estão presentes no horizonte de expectativas dos leitores da mesma área ou áreas disciplinares. Podem seguir determinados padrões, mas a forma como sustentam os movimentos retóricos determina colocações estratégicas, com possíveis variações: Conclusões abertas a novos textos ou encerradas em si próprias.

Dado que as Conclusões constituem o culminar da argumentação em prol da investigação levada a cabo, os mecanismos de atenuação das asserções são assinalados epistemicamente no sentido afirmativo e não negativo, como nas expressões destacadas nos exemplos (8) a (11):

(8) “**Seguramente** nossa pesquisa não esgotou totalmente o tema das políticas públicas e suas relações com os eventos esportivos ou com as práticas esportivas escolares (...)” (GUIMARÃES 2015: 317, tese de Ciências do Desporto).

(9) “No futuro, os estudos aqui descritos **poderiam** ser realizados com outros componentes do OE para a clarificação da sua contribuição para o efeito inibitório.” (VIDEIRA, 2015: 156, tese de Ciências Farmacêuticas).

(10) “Perante o exposto, e de acordo com os resultados e conclusões que o trabalho nos permitiu obter, mas também pela manifesta pertinência que a ADD apresenta, **julgamos que** é de toda a pertinência a realização de futuros estudos, tendo em consideração os seguintes aspetos: (...)” (QUEIROGA 2015: 421, tese de Ciências da Educação)

(11) “Do ponto de vista dos desafios epistemológicos que levanta, **talvez** a arte da performance **possa ser vista mais como objeto de estudo e metodologia de investigação** que não cessa de questionar a natureza do conhecimento, convidando a uma constante mobilização entre as diferentes áreas artísticas, a ciência e a vida com vista a uma perceção performativa dos objetos de estudo.” (DIAS, 2015: 426, tese de História).

Com frequência, estas atenuações constituem uma espécie de rampa de lançamento para subseqüentes mecanismos de intensificação, como se vê pelos negritos e sublinhados em (12):

(12) “By **presumably** forming complexes with neo synthesized fatty acyl-CoAs and interacting with FAS-I, PMPs **may serve** as storage and FAs carriers allowing mycobacteria to produce the levels required to build different cellular components, namely phospholipids, glycolipids and the cell envelope MAs indispensable for mycobacterial pathogenesis (Barry III *et al.*, 1998). **Although** disruption of the MGLP pathway **has so far been unsuccessful** in unsettling FAs or Mas metabolism, such mutagenesis results were nonetheless crucial to uncover important clues linking MGLPs biosynthesis and mycobacterial adaptation to thermal stress (Stadthagen *et al.*, 2007; Jackson and Brennan, 2009). The precise mechanism by which MGLP aids thermal adaptation **remains unclear** but **hypothetically they could provide** a certain degree of plasticity necessary to maintain the cell envelope homeostasis essential for survival under challenging environmental conditions, with expected implications also for pathogenesis. Hence, the elucidation of additional biosynthetic steps in this important pathway and its interconnection with other metabolic routes warrants further understanding of those mechanisms placing us closer to devise new strategies to fight mycobacterial infections. (TIAGO, 2015: 89-90, tese de Microbiologia)

Coerentemente, a necessidade de reforçar a argumentação na voz autoral desencadeia um aumento das marcas epistémicas atinentes à certeza e dos mecanismos de intensificação das asserções. Estas propriedades são bastante mais visíveis nas teses de C, onde não haverá lugar a negociações dialogais com potenciais leitores. Assim, as asserções podem não ser sequer modalizadas, o que atua como o mais eficaz mecanismo de intensificação:

(13) “ (...) the results showed that OEOA can deliver accurate on-line estimations of key variables in industrial processes (Chapter 7). **Therefore, all the proposed methods can be successfully applied to SS applications.**” (SOARES 2015: 178, tese de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores)

Por fim, há um mecanismo recorrente no momento final destes textos, destinado a sustentar um conteúdo muito próprio: o anúncio de futuras linhas de pesquisa. À semelhança do referido para os títulos possíveis das Conclusões (que constituem um parâmetro deste género incluído), avultam assim expressões variadas que atualizam a inserção numa cadeia de géneros, isto é, as hiperligações que as Conclusões estabelecem com outros textos através da listagem do que falta investigar. As linhas são anunciadas de novo pelos pacotes lexicais, fórmulas que pertencem ao horizonte de expectativas dos potenciais leitores, quer pertençam ou não à comunidade da respetiva área disciplinar. Embora esses pacotes possam ser diversificados, em todos se deteta o traço semântico do “futuro”, tal como, no caso dos títulos desta secção,

de algum modo as expressões reenviam todas para a ideia de “fim”. Exemplarmente, dois dos autores do *corpus* explanam isto mesmo, ao afirmarem:

(14) “Hardly a doctoral research results in a finished work, and normally **it opens doors to subsequent investigations**. This one is no exception.” (MONTEIRO 2015: 256, tese de Engenharia Civil).

(15) “(...) pretende-se divulgar os resultados deste estudo, que **poderão gerar novas ideias de investigação** e ser suscetíveis de contribuir ainda mais para a compreensão da ADD (...)” (QUEIROGA 2015: 422, tese de Ciências da Educação)

Tanto em C como em CSHH, os pacotes lexicais reiteram-se no final de cada texto, antecedendo ritualmente uma listagem de temas para outros trabalhos de investigação:

(16) “**Several questions remain unanswered** (...)” (TIAGO, 2015: 89-90, tese de Microbiologia)

(17) “Perante o exposto, e de acordo com os resultados e conclusões que o trabalho nos permitiu obter, mas também pela manifesta pertinência que a ADD apresenta, **judgamos que é de toda a pertinência a realização de futuros estudos, tendo em consideração os seguintes aspetos:** (...)” (QUEIROGA 2015: 421, tese de Ciências da Educação)

(18) “**More future work directions would be** to add transformation properties/operators to the hybrid database engine or to AScale itself. (...)” (MARTINS 2015: 138-139, tese de Ciências e Tecnologia da Informação).

(19) “**6.3 Recommendations for future work** § (...) The use of test specimens associated with parameters **different from those already tested**, as the ones suggested before, **will produce data which complement the existent one and at the same time prove the adequacy** of the proposed equation. The search for an even simpler expression **is also a possible future development**. (...)” (MONTEIRO, 2015: 256, tese de Engenharia Civil)

Os textos apresentam duas variantes composicionais de relevo. Na maioria dos casos, são referidos os resultados mais importantes, seguindo-se um articulador discursivo de oposição, que anuncia as linhas e os trabalhos futuros, como em (20) e em (21):

(20) “Therefore, all the proposed methods can be successfully applied to SS applications. **However, there are still general aspects** in SS modelling **that need future work, such as:** (...)” (SOARES 2015: 178, tese de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores)

(21) “**DIREÇÕES FUTURAS** § Os estudos desenvolvidos nesta Tese abrem perspetivas na etiopatogenia das GM, destacando a relevância dos plasmócitos com fenótipo não neoplásico e de alguns biomarcadores moleculares com potencial no diagnóstico, na progressão e no prognóstico de doentes com GM, bem como eventuais novos alvos terapêuticos. § **Contudo**, para a validação dos nossos resultados, **é necessário:** [listagem] (...)” (SANTOS, 2015: 201, tese de Medicina).

Em alternativa, a referência ao futuro pode ocorrer antes da linha final, que destaca os resultados obtidos, como em (22):

(22) “The preliminary data on the possible role of dNK-derived granulysin **will need further development**, but it presents a promising strategy to eliminate bacteria without disturbing the delicate placental tissue. **Finally, this work represents a step further on the understanding of** Peter Medawar’s proposed **problem** – the balance between immunity and tolerance in the maternal-fetal interface.” (CRESPO 2015: 87, tese de Biologia Celular e Molecular)

Embora o pacote lexical “data (...) need further development” seja semelhante aos citados nos exemplos (17) a (19), a sua colocação é distinta, revelando uma construção igualmente distinta da argumentação. Neste último exemplo, a autora termina com uma referência ao seu próprio trabalho, retomando a tese, ao passo que, nos outros, o texto termina com a abertura para novos textos. As Conclusões podem, assim, constituir-se como texto “de portas abertas”, para parafrasear o autor do exemplo (14), explicitamente ligado a futuros textos, ou, sem excluir essa abertura, terminar como que fechando-se sobre

si próprias, situação que também se encontra numa das duas teses do *corpus* que não sugerem linhas de pesquisa:

(23) “Em jeito hegeliano, **terminamos, voltando ao início**, aos primeiros escritos para, assim, envolver o todo, aos textos onde revela a influência do amigo Friedrich Schelling, que via no Amor a finalidade da razão encarnada e da liberdade, assim, também “a filosofia original de Hegel pode ser chamada de ‘Panteísmo do Amor’” na medida em que deseja curar “os conflitos do íntimo do homem, entre homem e homem, entre homem e natureza”. **Por conseguinte, afirmamos**, a Antropologia, trilha ontológico e metafísico privilegiado, é o estádio onde o espírito, não apenas se conhece sentindo e sente conhecer-se, como, desde aí, e numa autonomia infinita, se projecta para o mundo e para a história, mas sobretudo porque constitui a fundação da personalidade humana, a consciência, ironicamente, no caminho da loucura e do amor, a verdade do espírito.” (CALDEIRA, 2015: 316, tese de Filosofia).

Não obstante, a opção pela conclusão “em aberto” predomina, sendo até possível estabelecer a hiperligação com textos orais, tal como perpassa implicitamente no texto mais individualizado do *corpus*, que indiretamente anuncia a prova oral da tese:

(24) “Mas este é também o meu corpo. § O corpo é a linguagem. Sem o compasso de espera entre a vida e a morte, não há linguagem. A linguagem é um corpo que pensa, sente e comunica. A linguagem é um corpo que interage no tempo e no espaço de outros corpos. (...) Este texto [a tese] é o tempo e o espaço de um corpo. Este texto [a tese] é também um teatro entre a sombra e a luz de um corpo na encenação do seu próprio pensamento. Como refere Tony Servillo em *A Grande Beleza*, é tudo um “truque”. É tudo uma performance. **Que o espectáculo continue.**” (DIAS, 2015: 429, tese de História).

A ambiguidade da frase final não remete apenas para o “espetáculo” performativo em sentido literal (representação teatral), nem para o espetáculo antecipado da defesa da tese perante um público – o júri – mas também para a continuação da investigação sobre performances teatrais. Em jeito metafórico, o exemplo subsume assim um conteúdo crucial das Conclusões que estará em vias de se constituir como um parâmetro do género: além de género incluído e “final”, as Conclusões constituem um elo numa “cadeia de géneros” (Swales 2004).

Considerações finais

Ao longo deste artigo, procedeu-se à análise de 12 capítulos do género Conclusões inseridos em teses de doutoramento de áreas disciplinares diversas, suscetíveis de serem integradas em dois grupos: o das Ciências (C) e o das Ciências Sociais e Humanas e Humanidades (CSHH). Foi atestado um conjunto diversificado de mecanismos que, em conjunto, permitem concretizar determinadas finalidades relacionadas com o encerramento do texto do género maior (tese de doutoramento) entre as quais se conta, em alguns casos, indicar pistas para novas pesquisas, ou seja, para novos textos.

Em primeiro lugar, verificou-se que os títulos destes capítulos são variados mas, frequentemente, autorreferenciais (as suas designações explicitam que se trata de textos do género *Conclusões*) ou, pelo menos, indicam que se trata do capítulo final da tese (como em *Considerações finais* ou em *Concluding remarks and future directions*).

Observou-se também que a extensão média das conclusões das teses de CSHH é superior a 11 páginas, ocupando mais do dobro do número de páginas que, em média, ocupam as conclusões das teses de C (5 páginas). Por outro lado, dos 12 textos analisados, apenas 4 se encontram segmentados em secções. Em todos os casos, trata-se de capítulos integrados em teses de C. Uma constatação inesperada é a que decorre de ser ter verificado que os capítulos divididos em secções não são os mais extensos, pois vários exemplares de CSHH ocupam mais de 10 páginas e não são segmentados.

A análise efetuada incidu ainda nos movimentos retóricos e nos passos que os concretizam, de acordo com as propostas de Chen e Kuo (2012) e de Nguyen e Pramoolsook (2016). O passo 1 do movimento 2 (**retomar os aspetos mais pertinentes da pesquisa**) foi atestado em todos os textos analisados, o que indicia ser o mais relevante. Este dado está em conformidade com o principal objetivo geralmente associado ao capítulo relativo às Conclusões.

Também apresentaram valores muito significativos os seguintes passos: repetir a contextualização (passo 1 do movimento 1, atestado em 10 textos) e recomendar investigação futura (passo 1 do movimento 4, atestado em 9 textos). Enquanto o passo **repetir a contextualização** ocorre em todas as teses de CSHH, o passo **recomendar investigação futura** parece ser mais relevante na área das C, porquanto foi registado em 6 das 7 teses desta área, e apenas em 2 teses de CSHH. Deste modo, parece ser em C que o género incluído Conclusões constitui mais frequentemente um elo decisivo numa cadeia de géneros.

No plano das sequências textuais, os dados recolhidos atestam que a orientação argumentativa das Conclusões assenta frequentemente em ciclos compostos pela sucessão de sequências incompletas de tipo narrativo e explicativo. Por um lado, estes ciclos revelam o predomínio de formas verbais de pretérito perfeito (nas sequências narrativas) e de presente (nas sequências explicativas). Por outro lado, cada um deles pode associar-se aos movimentos 1 e 2 (respetivamente, Repetir a contextualização da pesquisa e Retomar os aspetos mais pertinentes da pesquisa). As sequências argumentativas explicitam as principais ideias extraídas da pesquisa realizada na tese de doutoramento e dependem, em parte pelo menos, das sequências narrativas e explicativas, na medida em que estas constituem as premissas das teses sustentadas por aquelas.

Por fim, no plano estilístico-fraseológico, a análise detetou um conjunto de mecanismos que, de forma concatenada, sustentam a retórica das Conclusões e as ligam a outros textos académicos. Trata-se, em primeiro lugar, de expressões de atenuação e intensificação que ora modalizam as asserções ora salientam os principais conteúdos da tese. Associados a estes mecanismos, reiteram-se pacotes lexicais variados, mas em certa medida sinónimos, que anunciam a investigação ainda em falta. Mesmo se é possível retomar o conteúdo principal da tese numa frase de “fecho” textual, não é essa a situação predominante. Na maioria dos textos do *corpus*, as linhas de pesquisa, antecedidas por “*further development*” ou “*investigação futura*”, surgem como conteúdo último, o que se associa a um texto “em aberto”.

Em síntese, as Conclusões inserem-se numa cadeia de géneros académicos que se alimenta a si própria, cumprindo os desígnios da formação sociodiscursiva no que toca às suas atividades específicas: realizar investigação de relevo, inserível numa comunidade de pares, e obter o grau que sanciona o estatuto do seu autor. Desta forma, as Conclusões permitem ao autor da tese ingressar na sua comunidade académica e suscitar a continuação das atividades socioprofissionais dessa mesma comunidade, “gerando” novos textos de outros autores. Se estas afirmações são válidas para o *corpus* analisado, reconhece-se, porém, que ele é ainda insuficiente para estabelecer em definitivo que as propriedades aqui referidas constituem parâmetros do género académico incluído Conclusões. Parafraseando então o título do presente artigo, *in this ending is another beginning*: para o confirmar, é necessário analisar mais conclusões de outras teses de doutoramento e de outros géneros académicos.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. En finir avec les types de textes. In: BALLABRIGA, Michel (Ed.). **Analyse des discours**. Types et genres: communication et interprétation. Toulouse: EUS, 2001, p. 25-43.
- ADAM, Jean-Michel. **La linguistique textuelle**. Introduction à l'analyse textuelle des discours, 2.^e éd. Paris: Armand Colin, 2008.
- ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**, 3.^e éd. Paris: Armand Colin, 2011.
- ADAM, Jean-Michel & HEIDMANN, Ute. Six propositions pour l'étude de la généricité. **La Licorne**, 79, p. 21-34, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. The problem of speech genres. In: BAKHTIN, Mikhail. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986, p. 60-102.
- BERKENKOTTER, Carol & HUCKIN, Thomas N. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power**. New York/London: Routledge, 1995.
- BIBER, Douglas. Paquetes léxicos en textos de studio universitario: Variaciones entre disciplinas académicas. **Signos**, 38, p. 19-29, 2005.
- BIBER, Douglas. Lexical bundles. In: BIBER, Douglas (Ed.), **University language. A corpus-based study of spoken and written registers**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2006, p. 133-175.
- BIBER, Douglas & BARBIERI, Federica. Lexical bundles in university spoken and written registers. **English for Specific Purposes**, v. 26, 2007, p. 263-286.
- BITCHENER, John. **Writing an applied linguistics thesis or dissertation**. London: Palgrave Macmillan, 2010.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. Du texte à la langue, et retour: notes pour une «reconfiguration» de la didactique du français. **Pratiques**, 137-138, p. 97-116, 2008.
- BUNTON, David. Generic moves in PhD Thesis Introductions. In: FLOWERDEW, John (Ed.). **Academic discourse**. London: Pearson Education Ltd, 2002, p. 57-75.
- BUNTON, David. The Structure of PhD Conclusion chapters. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 4, 2005, p. 207-224.
- CANDLIN, Christopher N., et al. **Academic writing step by step**. A research-based approach. Sheffield/Bristol: Equinox, 2016.
- CARBONELL-OLIVARES, Maria, GIL-SALOM, Luz & SOLER-MONREAL, Carmen. The schematic structure of Spanish PhD thesis introductions. **Spanish in context**, v. 6, n. 2, 2009, p. 151-175.
- CHEN, Tsay-Yu & KUO, Chih-Hua. A genre-based analysis of the information structure of master's theses in applied linguistics. **The Asian ESP Journal**, v. 8, n. 1, 2012, p. 24-52.
- COFFIN, Caroline, et al. **Teaching academic writing**. A toolkit for higher education. London/New York: Routledge, 2003.

COUTINHO, Maria Antónia & MIRANDA Florencia. To describe textual genres: problems and strategies. In: BAZERMAN, Charles; FIGUEIREDO, Débora; BONINI, Adair (Orgs.) **Genre in a changing world**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, p. 35-55.

DEVITT, Amy. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University, 2004.

DUARTE, Isabel Margarida & PINTO, Alexandra Guedes. La construction de l'ethos scientifique: stratégies d'effacement et d'inscription de soi dans des dissertations académiques. **REDIS – Revista de Estudos do Discurso**, v. 4, 2015, p. 95-113.

FEAK, Christine B. & SWALES, John. **Telling a research story**. Writing a literature review. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

GONÇALVES, Matilde & JORGE, Noémia (Orgs.). **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL 2018.

HYLAND, Ken. **Hedging in scientific research articles**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

HYLAND, Ken. "As can be seen": lexical bundles and disciplinary variation, **English for Specific Purposes**, v. 27, n. 1, 2008, p. 4-21.

HYLAND, Ken & JIANG, Kevin. "We must conclude that...". A diachronic study of academic engagement. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 24, 2016, p. 29-42.

KAWASE, Tomoyuki. Metadiscourse in the introductions of PhD theses and research articles, **Journal of English for Academic Purposes**, v. 20, 2015, p. 114-124.

KWAN, Becky. The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. **Journal of English for Specific Purposes**, v. 25, 2006, p. 30-55.

LIU, Yali & BUCKINGHAM, Louisa. The schematic structure of discussion sections in applied linguistics and the distribution of metadiscourse markers. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 34, 2018, p. 97-109.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discours et analyse du discours**. Paris: Armand Colin, 2014.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, 1984, p. 151-167.

NGUYEN, Thi Thuy Loan & PRAMOOLSOOK, Issra. Reporting verbs in literature review chapters of TESOL master theses written by Vietnamese postgraduates. **Journal of ESP at Tertiary Level**, v. 3, n. 2, 2015, p. 196-215.

NGUYEN, Thi Thuy Loan & PRAMOOLSOOK, Issra. Master's Theses Written by Vietnamese and International Writers: Rhetorical Structure Variations. **The Asian ESP Journal**, v. 12, n. 1, 2016, p. 106-127.

NODOUSHAN, Mohammad Ali Salmani. A structural move analysis of Discussion sub-genre in Applied Linguistics. **Dacoromania**, v. 17, n. 2, 2011, p. 199-212.

PALTRIDGE, Brian & STARFIELD, Sue. **Thesis and dissertation writing in a second language**. A handbook for supervisors. New York: Routledge, 2007.

RASTIER, François. **Arts et sciences du texte**, Paris, PUF, 2001.

SANTOS, Joana Vieira & SILVA, Paulo Nunes da. Issues of textual hybridity in a major academic genre: PhD dissertations vs. research articles. **Redis: Revista de Estudos do Discurso**, v. 5, 2016, p. 171-193.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, 1999, p. 5-16.

SILVA, Paulo Nunes da & SANTOS, Joana Vieira. Do saber ao poder: estruturas retóricas e planos de texto nas Introduções de Teses de Doutorado. In AQUINO, Zilda; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo; PINTO, Alexandra Guedes (Orgs.). **Estudos do discurso**. O poder do discurso e o discurso do poder, vol. 2. São Paulo: Editora Paulistana, 2018, p. 178-196.

SILVA, Paulo Nunes da, SANTOS, Joana Vieira & SITO, Marta. Itinerários da escrita académica no ensino superior: um projeto de investigação aplicada sobre textos e géneros. In Caels, Fausto, Santos, Joana Vieira & Barbeiro, Luís (Coord.). **Atas do Encontro Nacional sobre Discurso Académico**. Leiria: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, submetido.

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

SWALES, John. **Research genres**. Explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, John & FEAK, Christine B. **Academic writing for graduate students**. Essential tasks and skills. 3rd ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2012.

Referências do *corpus* (disponível em https://www.uc.pt/sibuc/Estudo_Geral)

CALDEIRA, Rui Gabriel da Silva. **Filosofia e Psiquiatria**. Loucura, dialéctica e liberdade. Da Antropologia de Hegel à abordagem crítica e fenomenológica da Psiquiatria no século XX. Coimbra, 2015. 355f. Tese (Doutoramento em Filosofia) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

CRESPO, Ângela Pascoal da Costa. **Characterization of KIR2DS1+ decidual Natural Killer cells in healthy and viral/bacterial – infected human pregnancy**. Coimbra, 2015. 104f. Tese (Doutoramento em Biologia Celular e Molecular) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra.

DIAS, Sandra Isabel das Candeias Guerreiro. **O corpo como texto**. Poesia, performance, experimentalismo nos anos 80 em Portugal. Coimbra, 2015. 480f. Tese (Doutoramento em História) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

GUIMARÃES, Juracy da Silva. **O impacto das políticas públicas e dos mega eventos esportivos nas práticas esportivas escolares**. O caso do estado de Goiás. Coimbra, 2015. 358f. Tese (Doutoramento em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

MANTAS, Ana Isabel Jorge Soares. **(I)mobilidades em espaço urbano**. Representações e práticas em torno da deslocação pedonal e velocipédica em Portugal. Coimbra, 2015. 400f. Tese (Doutoramento em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.

MARTINS, Pedro Miguel de Oliveira. **Elastic ETL+Q for any data warehouse using time bounds**. Coimbra, 2015. 217f. Tese (Doutoramento em Ciências e Tecnologia da Informação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra.

MONTEIRO, Sandra Raquel de Sousa. **Load distribution on timber-concrete composite floors**. Coimbra, 2015. 603f. Tese (Doutoramento em Engenharia Civil) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra.

QUEIROGA, Luiz Cláudio de Almeida. **A avaliação do desempenho docente**. Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores. Coimbra, 2015. 506f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

SANTOS, Catarina Isabel Batista Geraldês dos. **Alterações moleculares e celulares no mieloma múltiplo**. Implicações clínicas e terapêuticas. Coimbra, 2015. 254f. Tese (Doutoramento em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra.

SOARES, Symone Gomes. **Ensemble learning methodologies for soft sensor development in industrial processes**. Coimbra, 2015. 240f. Tese (Doutoramento em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra.

TIAGO, Ana Branco Maranhã. **Molecular and biochemical studies of a mycobacterial maltokinase and a unique octanoyltransferase**. Towards reconstruction of the pathway of for methylglucose lipopolysaccharides biosynthesis. Coimbra, 2015. 104f. Tese (Doutoramento em Microbiologia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra.

VIDEIRA, Rita Margarida de Almeida Santos. **Pesquisa de inibidores enzimáticos em óleos essenciais**. Coimbra, 2015. 179f. Tese (Doutoramento em Ciências Farmacêuticas) – Faculdade de Farmácia, Universidade de Coimbra.

A argumentação na literatura: uma análise de *Stupeur et tremblements*, de Amélie Nothomb

Renata Aiala DE MELLO (UFBA/UP)
demello.renata@gmail.com

Resumo: Este trabalho visa investigar a estrutura textual e discursiva de uma obra literária específica da escritora belga Amélie Nothomb, a saber, *Stupeur et tremblements*, publicada em 1999. Para a consecução desse objetivo, selecionamos, como área de conhecimento para aporte teórico, a Análise do Discurso em suas interfaces com os estudos da Argumentação e da Retórica. Nessa confluência, valemo-nos, sobretudo, de categorias analíticas tais como *gênero*, *ethos*, *pathos* e *estereótipo*. Com a ajuda desse instrumental, nos é possível discutir a problemática que envolve esta obra, que é, ao mesmo tempo, considerada um romance, uma autoficção ou até mesmo uma autobiografia. Em gêneros como esses, o conceito de *ethos* torna-se importante, na medida em que a tônica da narrativa recai sobre as identidades da autora, da narradora e da personagem principal. Como qualquer enunciação literária, a obra de Nothomb busca tocar seu leitor. Por essa razão, o conceito de *pathos* nos auxilia nos estudos não só das emoções presentes na obra, mas também daquelas visadas no leitor instituído. Por fim, a noção de *estereótipo*, ligada a noções de *saberes de crença* e *imaginários socio-discursivos*, nos permite contextualizar mais e melhor a obra em seu espaço-tempo.

Palavras-chave: Amélie Nothomb; *Stupeur et tremblements*; Análise do Discurso; Literatura.

Argumentation in literature: an analysis of *Stupeur et tremblements*, by Amélie Nothomb

Renata Aiala DE MELLO (UFBA/UP)
demello.renata@gmail.com

Abstract: This work aims to investigate the textual and discursive structure of a specific literary work of the Belgian writer Amélie Nothomb, namely, *Stupeur et tremblements*, published in 1999. In order to achieve this objective, we selected, as theoretical basis, studies from Discourse Analysis and its convergence with Argumentation and Rhetoric. At this articulation, we are mainly concerned with the analytical categories such as *genre*, *ethos*, *pathos* and *stereotype*. With this theoretical knowledge, we can discuss the problematic that involves that book, which is considered a novel, an autofiction or even an autobiography at the same time. In genres such as those, the concept of *ethos* becomes an important key, due to the emphasis of the narrative that lies on the identities of the author, the narrator and the main character. Like any literary enunciation, Nothomb's book seeks to touch its readers. For this reason, the concept of *pathos* helps us in the studies not only of the emotions in(side) the novel, but also of those focused on the instituted reader. Finally, the notion of *stereotype*, linked to notions of *belief* and *socio-discursive imaginaries*, allows us to better contextualize the work in its space-time.

Keywords: Amélie Nothomb; *Stupeur et tremblements*; Discourse Analysis; Literature.

Introdução

O título da obra de Amélie Nothomb – *Stupeur et tremblements* – já prenuncia sua temática: emoções fortes tais como *estupor* e *tremor*. Não é por acaso que a obra duplamente traduzida para o português traz como título palavras e sentimentos iguais ou semelhantes ao original: *Temor e Tremor* (na tradução de Carlos Sousa de Almeida), datada de 2000, e *Medo e Submissão* (na tradução de Clóvis Marques), datada de 2001. Trabalhamos tanto com a versão original em francês quanto com as duas versões em português, tendo em vista justamente essas nuances semânticas que envolvem as *pathemias*.

No que diz respeito ao enredo da obra, temos como contexto espaço-temporal, o período de um ano que a narradora-personagem viveu no Japão. Amélie narra essa sua experiência de vida no Oriente, registra suas histórias profissionais como intérprete em uma prestigiosa empresa japonesa – Yumimoto, cenário onde se desenrola toda a trama. Nesse contexto, com humor e ironia, a narradora reflete, por exemplo, sobre as relações sociais, a rígida hierarquia naquela empresa, enfim, sobre os costumes da cultura japonesa. Daí nosso intuito de resgatar na narrativa de Nothomb os elementos enunciativos, textuais e discursivos que denotem (e conotem) a construção da imagem identitária da narradora e das demais personagens que representariam o Oriente, além das emoções vividas pelas personagens e aquelas visadas pela obra para tocar os leitores instituídos.

Ainda que o livro tenha várias capas, a depender das edições, vemos que há alguns traços comuns que vão além do nome da autora e do título da obra. Na maioria das que consultamos, consta a palavra “romance”, que remete, evidentemente, à categoria genérica *romance*. No entanto, durante a leitura do livro, percebemos um forte teor autobiográfico que o perpassa, o que remeteria a gêneros literários específicos e afins tais como *romance autobiográfico*, *roman mémoire*, *journal intime*, *mémoire*, *autoficção*, *autobiografia* e *história de vida*, entre outros. Toda essa pluralidade nos leva a pesquisar, ainda que superficialmente, o gênero ao qual essa publicação de Nothomb pertenceria, razão pela qual escolhemos discutir a categoria analítica de *gênero*. Como o conceito é muito amplo e complexo, restringimos o aporte teórico a alguns autores mais próximos de nossa linha de pesquisa: Bakhtin (2010), Doubrovsky (1977), Grell (2014), Lejeune (1996) e Maingueneau (2001b).

O fato de problematizar o pertencimento de *Stupeur et tremblements* a um ou mais gêneros literários, nos leva também a pensar na questão dos sujeitos da enunciação; isso significa dizer que devemos refletir sobre quem fala na obra de Nothomb. Algumas das questões levantadas são: haveria coincidência, ou melhor, uma sobreposição, ou ainda, uma simetria entre o nome da autora, da narradora e da personagem? Aquela que assina a obra, que tem na capa do livro seu nome, é aquela que narra e vive as histórias narradas? Para responder a essas questões, valemo-nos do conceito de *ethos*, sem nos esquecermos de suas reverberações nos conceitos de *autor*, de *autoria*, de *autorialidade* e até mesmo de *narrador* e de *personagem*.

As três provas retóricas aristotélicas presentes na narrativa subsidiam nossa análise do romance de Nothomb. Assim, as instâncias enunciativas de *Stupeur et Tremblements*, sejam elas quais forem e independentemente se são vozes coincidentes e/ou convergentes, constroem a imagem de si e têm, por princípio, querer tocar o *outro*. Este *outro* pode referir-se tanto às personagens presentes na narrativa, no nível interno da obra (intradiegese), ou o leitor, no nível externo (extradiegese). Os efeitos *ethóticos* e *pathêmicos*, por sua vez, estão intimamente ligados às representações e aos imaginários sociodiscursivos. Em Nothomb, percebemos que a imagem que ela forja do Oriente é sustentada por uma série de estereótipos historicamente cristalizados em oposição dicotômica com o Ocidente. A identidade cultural japonesa é narrativizada pela autora de forma irônica e contrastiva com sua cultura europeia e eurocêntrica. Para entendermos essa visão particular, valemo-nos da obra de Said (2007) sobre o Oriente como uma invenção do Ocidente. Para nos subsidiar nas categorias de *ethos*, *pathos*, *logos* e *estereótipo*, selecionamos textos de Amossy (1984, 1991, 1999, 2010), Amossy & Herscherberg Pierrot (2011), Charaudeau (1983, 2000, 2007, 2008); Maingueneau (2005, 2006, 2008, 2010) e Plantin (2011).

As opções pelos teóricos supracitados e as categorias de análise escolhidas para este trabalho se justificam por acreditarmos que nosso *corpus* aciona procedimentos particulares de construção da *imagem de si* e do *outro* e das *emoções* baseadas em estereótipos e em saberes de crença. Procedimentos que são de responsabilidade dos sujeitos envolvidos na interação, que se ancoram nos universos sociais e contextuais, ou seja, que se adaptam a liberdades e também a restrições, às possibilidades impostas/oferecidas, no nosso caso em análise, pela narrativa de Nothomb. Considerando a dimensão e a riqueza do universo nothombiano, as questões levantadas neste artigo não visam, evidentemente, esgotar sua abrangência. Ainda assim, esperamos que esta investigação funcione como um exercício de compreensão da estrutura e do funcionamento da obra *Stupeur et tremblements*.

1 Fragmentos da vida e da obra de Nothomb

Para melhor compreender o funcionamento de *Stupeur et tremblements*, acreditamos ser importante passar em revista, ainda que superficialmente, a obra da autora e também um pouco de sua vida. Isso porque grande parte de seus romances têm forte ligação com suas experiências pessoais. Nothomb é uma mulher de seu tempo, é sobre ele que ela escreve sua obra e é na escritura que ela deixa suas marcas. Os romances *Le sabotage amoureux* (1993), *Stupeur et tremblements* (1999), *Métaphysique des tubes* (2000), *Antéchrista* (2003), *Ni d’Eve ni d’Adam* (2007), *Une forme de vie* (2010) e *La nostalgie heureuse* (2013) são considerados por alguns críticos como autoficcionais e, pela própria autora, como “histórias reais”: “tout est vrai”, “c’est une chose qui m’est arrivée”, diz ela, frequentemente, em entrevistas (GRINFAS, 2007; LEE, 2004; SAGALYN, 2000; SAVIGNEAU, 2009). Além disso, ainda que tratem de diferentes eventos e personagens, alguns de seus romances contam histórias que cobrem os mesmos períodos de sua vida. Em *Ni d’Eve ni d’Adam* e *Stupeur*

et tremblements, por exemplo, as tramas se desenvolvem em 1990, ano em que a autora retornou ao Japão. Cabe registrar que a grande maioria dos romances de Nothomb possui como temática central sua experiência de vida no Oriente, tanto na infância quanto na idade adulta.

Através de reportagens e entrevistas, Nothomb é frequentemente matéria de publicações na mídia. Entretanto, paradoxalmente, não se sabe muito sobre ela. Sabemos que seu nome de batismo é Fabienne Claire Nothomb, sendo Amélie Nothomb seu *nom de plume*. Segundo consultas biográficas e entrevistas dadas, Amélie Nothomb, filha de pai embaixador belga, nasceu *provavelmente* no Japão em 1966 e viveu até os cinco anos de idade no “país do sol nascente” até se mudar para a China, em seguida para Bangladesh e depois para os Estados Unidos, entre outros países em que seu pai manteve missões diplomáticas, até voltar para a Bélgica, aos dezessete anos, onde cursou Filologia Românica na Faculdade de Letras na Université Libre de Bruxelles e tornou-se escritora. Dizemos “provavelmente”, porque mesmo sendo uma autora conhecida e midiaticizada nos meios acadêmicos, há muitas informações divergentes sobre sua vida. Alguns estudiosos da autora afirmam, por exemplo, que ela nasceu na Bélgica e depois mudou-se para o Japão. Outros dizem que ela nasceu no Japão, mas tem origem belga. Há, ainda, aqueles que dizem que ela nasceu em 1966, 1967 ou 1968.

Das entrevistas que deu e dos artigos sobre a vida da autora¹, temos que ela viveu parte de sua infância no Japão e se apaixonou pelo país; se sentia nipônica e odiou a mudança para a China, relato dado em seu livro *Le Sabotage Amoureux*. Ela tornou-se anoréxica depois de ter sido estuprada coletivamente aos doze anos de idade em Bangladesh e essa doença durou até seus vinte e um anos. Nothomb começou a escrever aos dezessete anos, porém só publicou seu primeiro livro *Hygiène de l’Assassin* em 1992, depois de voltar da sua traumática experiência profissional numa empresa Japonesa. Ela escreve, desde então, em média, dois livros por ano, autorizando, no entanto, publicação de apenas um; os manuscritos, ela guarda a “sete chaves”. Sua família é descendente da nobreza belga, que já foi muito mal vista pela sociedade local por ser considerada de direita católica. Ela vê seus livros como filhos e sua memória é, segundo ela, ao mesmo tempo, um dom e um fardo; ela se lembra de tudo, razão pela qual sente necessidade de escrever compulsivamente. Seus livros foram traduzidos em mais de quarenta idiomas.

No conjunto de sua obra, há recorrências temáticas: as difíceis relações interpessoais, seu interesse pela linguagem e pela comunicação, o que explicaria sua decisão de fazer Letras, a fascinação pelos defeitos grotescos das pessoas, sejam eles físicos ou morais, a devastação do corpo físico, o enigma e a perplexidade face ao ser humano. Esse conjunto de temas torna sua escrita singular, particular. Com um estilo de escrita irônico, rápido e fragmentado, como a própria autora diz em entrevistas, ela trata dessas temáticas também em *Stupeur et tremblements*. (DAVID, 2006; LEE, 2004; SAGALYN, 2000)

¹ Cf. DAVID, 2006; DEWEZ, 2013; GRINFAS, 2007; LEE, 2004; NARJOUX, 2004; SAGALYN, 2000; SAVIGNEAU, 2009; STETENFELD, 2017.

Traduzido para mais de trinta idiomas, vencedor do prêmio do *Grand Prix du roman de l'Académie Française* em 2001, *Stupeur et tremblements* é o oitavo livro publicado por Amélie Nothomb. Diante do sucesso de venda, ele foi adaptado para o cinema em 2003, por Alain Corneau, e também para o teatro em 2014, pelas companhias *Le Théâtre de Poche Montparnasse* e *La Compagnie de Théâtre des Hommes* (LEE, 2004). Segundo a autora, um dos objetivos dessa publicação foi fazer uma crítica às hierarquias sociais, com “pitadas” de ironia e comicidade. Além disso, ainda segundo Nothomb, há, no texto, sentidos políticos sutis, tais como o relacionamento entre pessoas, a toxicidade da política, a relação entre o dominante e o dominado e um manual de como não se matar dentro de uma empresa. Entretanto, ela afirma não buscar se vingar do Japão, tampouco criar uma imagem negativa do seu país preferido. Para ela, nesse e em outros livros seus, há personagens que mostram a complexidade da cultura nipônica e suas diferenças com a cultura ocidental:

[Il y a de] la beauté, oui ; et qui ne s'incarne pas seulement dans le personnage de Fubuki. Dans le système aussi, il y a une réelle beauté : dans l'égalitarisme social, par exemple, ou dans l'attitude des employés. Le système n'ouvre aucune possibilité de solidarité ; et pourtant elle s'exerce, au sein même de cette impossibilité, dans la scène du boycott. J'ai été choquée de lire que *Stupeur et Tremblements* était un livre de haine contre le Japon... Il y a seulement dans ce récit des personnages qui symbolisent la dualité du Japon : parfois répugnants, parfois magnifiques...² (NOTHOMB *apud* GRINFAS, 2007)

Segundo Nothomb, sua experiência no Oriente foi muito difícil e ela precisou de quase dez anos para conseguir expressar aquilo que gostaria no romance *Stupeur et tremblements*. Em suas palavras, ela precisou superar as humilhações pelas quais passou e (re)construir uma imagem de si e uma maior clareza na representação do Oriente, antes de, instintiva e inconscientemente, registrar sua experiência no papel e narrativizar suas emoções.

Passemos, na sequência, à análise do *corpus* com o aporte dos conceitos teóricos elencados anteriormente.

2 A problemática do gênero

Em entrevista a Grinfas (2007), Nothomb fala do gênero ao qual *Stupeur et tremblements* pertence:

Stupeur et tremblements est entièrement autobiographique. Mais je suis une romancière et, pour moi, il suffit qu'on raconte quelque chose en travaillant le style pour écrire un

² Tradução livre: [Há] beleza, sim; e que não é apenas representada na personagem de Fubuki. No sistema há também uma verdadeira beleza: no igualitarismo social, por exemplo, ou na atitude dos empregados. O sistema não permite nenhuma possibilidade de solidariedade; e ainda sim ela é exercida, mesmo dentro dessa impossibilidade, na cena do boicote. Fiquei chocada ao ler que *Stupeur et tremblements* era um livro sobre o ódio contra o Japão... Há apenas nesta narrativa personagens que simbolizam a dualidade do Japão: às vezes repugnantes, às vezes magníficos.

roman. Cette histoire m'est arrivée à 100 % : j'ai seulement déguisé les noms de la compagnie et des personnages. (NOTHOMB *apud* GRINFAS, 2007)³

Esse enunciado de Nothomb esclarece e confunde. Esclarece, no sentido de que ela própria classifica seu texto como *autobiográfico*. Confunde, porque ela não diferencia autobiografia de romance. Aliás, ela define o gênero *romance* de forma extremamente ampla; basta haver *estilo* e se auto-intitular *romancista*, para que se tenha um romance. No entendimento da romancista, é preciso narrar integralmente a verdade do vivido, para que o texto seja considerado autobiografia. Além disso, seu enunciado prevê que o fato de dizer que viveu 100 % de tudo aquilo que narrou tornou, necessária e automaticamente, sua narrativa em romance e em autobiografia. Vemos que a resposta de Nothomb não colabora efetivamente com a discussão, razão pela qual recorreremos a teóricos especialistas em gênero.

Sabemos, com Bakhtin (2010), que os gêneros surgiram, muito provavelmente, com as línguas, a linguagem, os discursos e os textos, razão pela qual eles são tão variados quanto as esferas da atividade humana. A problemática que envolve *gênero* faz com que vários elementos venham orbitar essa noção: forma composicional, marcas linguísticas, contexto, finalidade, estilo, conteúdo, tema, funcionamento, sujeitos da enunciação, entre outros fatores determinantes. Tudo isso ajuda a polemizar a noção de gênero e faz com que, muitas vezes, a discussão recaia sobre uma terminologia tipológica de classificação. No caso da Literatura, gênero secundário, na concepção de Bakhtin, tem-se tipos relativamente estáveis de textos, com traços em comum, que facilitam sua compreensão e sua classificação. A partir dos estudos de Bakhtin, outros importantes teóricos dão continuidade às pesquisas sobre gênero, aprofundando e propondo novas especificidades.

Segundo Maingueneau (2001a, 2001b), mesmo tendo sido retomada desde os anos de 1980, a noção de gênero permanece particularmente problemática, já que o texto excede toda determinação. Além disso, no caso do gênero literário, o leitor não tem contato com o gênero, mas sim com textos pertencentes a gêneros particulares, os quais só poderiam ser definidos se postos em relação com seus contextos sócio-históricos. Mesmo sendo um elemento periférico, uma questão de embalagem, o gênero não é exterior ao texto, mas, em vez disso, uma de suas condições. Dizer que um texto literário pertence ao gênero romance e/ou autobiográfico é, apesar do conjunto de elementos estruturantes que o compõe, algo bastante restritivo e delimitador. Se pensarmos na multiplicidade, na pluralidade e na heterogeneidade de textos tidos como literários ao longo do tempo, temos “para dar um exemplo extremo, não são os mesmos fatores de coerência que regem um poema surrealista, um sermão do século XIX e um drama romântico”. (MAIGUENEAU, 2001b, p. 158)

³ Tradução livre: *Stupeur et tremblements* é inteiramente autobiográfico. Mas sou uma romancista e, para mim, basta contar alguma coisa com estilo para escrever um romance. Essa história aconteceu comigo integralmente (100%): eu apenas mudei os nomes da companhia e das personagens.

Para Lejeune (1996), a autobiografia é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, no momento em que ela dá ênfase à sua vida individual, mais particularmente, à história de sua personalidade. Ainda que delimitadora, essa definição é ampla e abarca uma vasta quantidade de textos. Condições de genericidade tais como tratar, em forma de prosa, da vida individual e pregressa de uma personalidade real (a do próprio autor) e haver coincidência entre autor, narrador e personagem, não nos parece suficientes para categorizar um texto de autobiográfico. Ainda segundo Lejeune (1996), caso algumas dessas características da autobiografia esteja ausente, tem-se outros gêneros tais como memórias, biografia, romance pessoal, poema autobiográfico, diário íntimo, autorretrato e ensaio.

Dobrovsky propõe uma visão outra a respeito de gêneros literários que englobam histórias de vida. No prefácio de sua obra *Fils* (1977), o autor assevera que:

Autobiographie ? Non, c'est un privilège réservé aux importants de ce monde, au soir de leur vie, et dans un beau style. Fiction, d'événements et de faits strictement réels ; si l'on veut, *autofiction*, d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman, traditionnel ou nouveau. Rencontres, *fils* de mots, allitérations, assonances, dissonances, écriture d'avant ou d'après littérature, *concrète*, comme on dit musique. Ou encore, autofricción, patiemment onaniste, qui espère faire maintenant partager son plaisir. (DOUBROVSKY, 1977, p. 10 – grifos do autor)⁴

A partir desse excerto, percebemos que Dobrovsky, Lejeune e Nothomb trabalham com elementos parecidos ou próximos para definir alguns gêneros literários. Os três veem a autobiografia como um gênero particular, no qual o autor se volta para o seu passado para narrar, em prosa, fatos reais vividos por ele. No entanto, para Dobrovsky, para se ter uma autobiografia, é condição que seu autor seja uma personalidade socialmente reconhecida e já tenha vivido boa parte da sua vida para poder falar sobre ela. Esse não é o caso, por exemplo, de Nothomb, que, apesar de ser considerada por muitos uma personalidade, escreveu *Stupeur et tremblements*, aos 32 anos de idade aproximadamente. Tanto para Dobrovsky quanto para Nothomb, é preciso que o estilo da escrita seja bem cuidado, considerado “belo”. Enquanto Nothomb não vê de forma estaque as diferenças entre um romance e uma autobiografia, Dobrovsky vê um terceiro gênero: a *autoficção*. Essa noção forjada por Dobrovsky traz uma nova composição de elementos constitutivos de gênero. Não precisa ser famoso e tampouco idoso; com mais liberdade, mistura-se realidade, fatos, verdade e ficcionalidade. Assim, se seguirmos o entendimento de Lejeune (1996), *Stupeur et tremblements* seria uma autobiografia e, se seguirmos o entendimento o de Dobrovsky, seria uma autoficção.

Finalizando essa discussão que não se fecha, valemo-nos do trabalho de Grell (2014) sobre autoficção, a partir do entendimento de Dobrovsky. Segundo a autora, autoficção complexifica ainda mais a

⁴ Tradução livre: Autobiografia? Não, esse é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais; se se quiser, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliteraões, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se dizem música. Ou ainda: autofricção, pacientemente, onanista, que espera agora compartilhar seu prazer.

problemática entre romance e autobiografia, pois essa noção vai além de simplesmente propor junções entre gêneros. A estudiosa destaca que não há razão para separações estanques entre realidade e ficção, sinceridade e mentira, podendo todos esses elementos se completarem e se complementarem. Essa visão alargada de Doubrovsky e de Grell nos permite um olhar menos cerceador da obra de Nothomb, ou seja, ela é real e também ficcional; ela representa 100% do vivido, mas é, ainda sim, representação; essa ambiguidade faz parte de sua essência. Há, nessa discussão, questões importantes a respeito da subjetividade, da (i)legalidade e da (des)igualdade entre o vivido e o narrado. Por fim, a noção de autoficção joga luz na questão da identidade daquele que narra sobre sua vida, da autoria, da autorialidade, enfim, do autor e de sua morte, tanto no sentido foucaultiano quanto barthesiano.

Passemos, na sequência, a tratar da tríplice identidade de Nothomb: autora-narradora-personagem.

3 O *ethos* em Amélie

Nos interessa, nesta seção, analisar, prioritariamente, a imagem identitária da autora e seus desdobramentos nas instâncias enunciativas da narradora e da personagem. Para tanto, valemo-nos do conceito de *ethos*⁵, visto que ele nos possibilita observar a maneira pela qual a Amélie Nothomb arquiteta discursivamente sua imagem diante do leitor.

No entendimento de Maingueneau (2008), *ethos* é fundamentalmente um processo interativo, produzido em situações comunicativas específicas, não correspondendo, necessariamente, à imagem do locutor exterior à sua fala, à sua moral, seu caráter. Entretanto, o autor alerta que, para trabalhar com a noção de *ethos*, é preciso realizar um duplo deslocamento: (i) afastar-se de preocupações psicologizantes e voluntaristas no trato das instâncias enunciativas; (ii) levar em conta a transversalidade da noção de *ethos* em relação aos discursos/textos tanto orais quanto escritos. Nesse sentido, não se pode ver o *ethos* como uma representação estática e tampouco (de)limitada do sujeito. Ele se constitui de forma dinâmica, cambiante, construído no e pelo discurso e em co-participação com o destinatário. A noção de *ethos*

[...] foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal. [...] O 'ethos' faz parte, como o 'logos' e o 'pathos', da trilogia aristotélica dos meios de prova. [...] Adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado, designa as virtudes morais que garantem credibilidade ao orador, tais como a prudência, a virtude e a benevolência [...]; por outro, comporta uma dimensão social, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social [...]. Nos dois casos, trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 220)

Isso posto, temos, em *Stupeur et tremblements*, um compósito de vozes enunciativas (autora-narradora-personagem) que convergem para Amélie Nothomb. Antes mesmo de iniciarmos a leitura do

⁵ Tomamos, aqui, os enunciados *ethos*, *imagem de si* e *imagem identitária* como sinônimos.

romance, já é possível uma co-construção *ethótica* prévia dessas instâncias através da capa do livro. Em grande parte das edições desse romance, consta, na capa, a fotografia da autora, maquiada como uma gueixa. Além da fotografia, na capa tem-se o nome *Amélie Nothomb*. Esses dois elementos nos ajudam a elaborar uma imagem tanto da autora quanto da obra. Vale (re)lembrar que, em várias edições, tem-se o enunciado “romance”, o que também auxilia nessa construção.

Além desse primeiro contato proposto pela capa, há toda uma gama de informações exteriores à obra disponível para o leitor. Nothomb é internacionalmente (re)conhecida, matéria de diversos artigos de jornais e revistas, enfim, uma personalidade mediatizada. Ao relatar, em suas entrevistas, por exemplo, suas experiências no Japão, a autora está forçosamente construindo seu *ethos*. Quando ela diz “J’ai compris, à 20 ans, pourquoi le Japon était mon pays” (NOTHOMB *apud* AHL, 2013), “*Stupeur et tremblements* est le récit a posteriori d’une Japonaise ratée...” (NOTHOMB *apud* GRINFAS, 2007), ou ainda “Je suis belge et j’entends bien le rester”⁶ (NOTHOMB *apud* JOWA & MERTENS, 2001), a autora está atualizando e presentificando a imagem de si diante de seus leitores. No entanto, mesmo que ela não dissesse explicitamente “eu sou isso”, “eu não sou aquilo” (BARTHES, 1975, p. 203), o simples fato de sabermos que ela é mulher, jovem, romancista, entre várias outras informações colhidas, nos é suficiente para imaginar quem ela é, o que ela faz, e até mesmo o que ela narra em *Stupeur et tremblements*. Essas informações previamente coletadas e a veracidade dos fatos serão, no momento da leitura do livro, confirmadas ou refutadas pelo leitor, que, na condição de co-enunciador, é também responsável por essa imagem *ethótica* capaz de abarcar tanto a autora, a narradora-personagem, quanto a própria obra.

Já nas primeiras frases de *Stupeur et tremblements*, na descrição de sua chegada na empresa japonesa Yumimoto, temos mais alguns elementos delineadores de seu *ethos prévio, dito, mostrado*, enfim, *discursivizado*:

Monsieur Haneda était le supérieur de monsieur Omochi, qui était le supérieur de mademoiselle Mori, qui était ma supérieure. Et moi, je n’étais la supérieure de personne. On pourrait dire les choses autrement. J’étais aux ordres de mademoiselle Mori, qui était aux ordres de monsieur Saito, et ainsi de suite [...] donc, j’étais aux ordres de tout le monde. (NOTHOMB, 1999, p. 7)⁷

De forma irônica, a narradora-personagem diz quem é, o lugar (de submissão) que ocupa naquela sociedade, vista como fortemente hierarquizada. Em uma espécie de dicotomia, ela acaba, então, por também forjar, ou melhor, presentificar e cristalizar a representação identitária dos orientais aos olhos do Ocidente.

⁶ Tradução livre: “Eu entendi, aos 20 anos, porque o Japão era meu país.”; “*Stupeur et tremblements* é a narrativa a posteriori de uma japonesa fracassada...”; “Eu sou belga e pretendo permanecer assim”.

⁷ O Sr. Haneda era o superior do Sr. Omochi, que era o superior do Sr. Saito, que era o superior da Srta. Mori, que era minha superiora. E eu não era superior de ninguém. Poderíamos colocar as coisas de outra maneira. Eu estava às ordens da Srta Mori, que estava às ordens do Sr. Saito e assim por diante [...] portanto, eu estava às ordens de todos. (NOTHOMB, 2001, p. 5 – Tradução de Clóvis Marques)

Em um outro episódio, quando vai realizar sua primeira atividade na empresa, Amélie precisa responder, em nome do senhor Saito, a um email-convite para jogar tênis. Uma tarefa que seria aparentemente simples, torna-se um suplício; visto que seu superior, sempre insatisfeito com o trabalho de Amélie, rasga suas mensagens, obrigando-a a refazer várias vezes essa tarefa. Assim, a cada episódio narrado, o *ethos* de Amélie vai se construindo, de maneira distinta, tanto para os que com ela trabalham, que a veem, no nível intradieético, como uma ocidental ignorante e incompetente, quanto para nós leitores ocidentais, que no nível extradieético, que a vemos como uma artista sensível e competente. Ainda nos dois níveis, temos a questão da aparência física e do domínio da língua japonesa impactando nesses *ethé* de Amélie. Para os que trabalham com ela na empresa, a personagem é, e sempre será, uma estrangeira que, apesar de dominar a língua japonesa, desconhece os hábitos e costumes desse povo. Já para seus leitores, Amélie viveu experiências humilhantes e traumatizantes narradas de forma bem humorada, o que reforça positivamente seu *ethos*.

Em mais um episódio, temos que a narradora serve chá para os convidados da empresa. Ao mostrar que ela, uma branca, ocidental, domina perfeitamente tanto o idioma japonês quanto o ritual do chá – *ôchakumi*, todos os presentes, segundo a narradora, se sentem extremamente desconfortáveis com a cena:

Ce fut alors qu'il m'appela, sur un ton furieux. Je le suivis jusqu'à un bureau vide. Il me parla avec une colère qui le rendait bègue : -Vous avez profondément indisposé la délégation de la firme amie ! Vous avez servi le café avec des formules qui suggéraient que vous parliez le japonais à la perfection. [...] Vous avez créé une ambiance exécrationnelle dans la réunion de ce matin : comment nos partenaires auraient-ils pu se sentir en confiance avec une Blanche qui comprenait leur langue ? A partir de maintenant, vous ne parlez plus japonais. (NOTHOMB, 1999, p. 20)⁸

A cada “erro” de comportamento cometido, Amélie vai sendo rebaixada nas funções dentro da empresa e, concomitantemente, elevada na empatia para com seus leitores. Do cargo de intérprete e tradutora de francês-japonês, em um ano, ela passa por contabilidade, atualizadora de calendários, servidora de chá, auxiliar de copiadora, para finalizar como *madame pipi* (NOTHOMB, 1999, p. 132), ou seja, limpadora de banheiro e, vale acrescentar, do banheiro masculino. A narrativa tem, nesse sentido, a função de ligar dois universos que convergem para a vida e a obra de Nothomb. Seu romance autoficcional atualiza sua história de vida e espetaculariza, por um lado, as várias imagens de si e, por outro lado, a representação do Oriente.

Passemos, na sequência, a reflexões sobre as emoções presentes em *Stupeur et tremblements*.

⁸ Foi então que ele me chamou, em tom furioso. Segui-o até um gabinete vazio. Ele me falou com uma cólera que o fazia gaguejar: - A senhora afrontou seriamente a delegação da firma amiga! Serviu o café com fórmulas que davam a entender que falava o japonês à perfeição. [...] A senhora criou um clima execrável na reunião desta manhã: como haveriam nossos parceiros de sentir-se à vontade com uma branca que entendia sua língua? A partir de agora, a senhora não fala mais japonês. (NOTHOMB, 2001, p. 15 – Tradução de Clóvis Marques)

4 O *pathos* em *Stupeur et tremblements*

Há uma grande e dupla recorrência de *pathemizações* em *Stupeur et tremblements*. No nível intradiegético, elas se dão sobretudo nas temáticas relativas ao trabalho e nas relações sociais vivenciadas pela narradora-personagem. No nível extradiegético, percebemos, já no título da obra - *Stupeur et tremblements*, a presença e a força da *pathemização*. O título e a temática do romance tornam-se, nesse sentido, estratégias discursivas utilizadas pela autora para tocar, seduzir e aguçar a curiosidade de seu leitor. Ela provoca a adesão passional do leitor atingindo suas pulsões emocionais.

Quando analisamos as emoções em Nothomb, não podemos e não devemos considerar reações tais como cólera, medo, vergonha ou alegria, sob o viés da Psicologia (CHARAUDEAU, 2000). Por se tratar de uma pesquisa em Linguística, com viés na Retórica, só podemos considerar as emoções em um quadro teórico discursivo que permita descrevê-las em moldes enunciativos, ou seja, observar como ela é construída pelas operações linguístico-discursivas, fundamentadas em *topoi* reconhecidos como válidos e eficazes na condução da argumentação para uma determinada direção.

A teorização sobre as emoções não é algo novo. Aristóteles, no que diz respeito ao *pathos*⁹, já afirmava que “as emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, o medo e outras semelhantes, assim como as suas contrárias” (2005, p. 160). Em estudo mais recente, Elster (1995) define, em linhas gerais, que as emoções e suas expressões são subjetivas e reguladas pelas normas sociais partilhadas e sustentadas, seja para sua aprovação ou desaprovação. Assim, as emoções discursivizadas se dão sempre a propósito de alguma coisa; elas têm um objetivo ou um alvo intencional. As emoções devem ser vistas como algo que vai além das simples sensações e pulsões. As emoções, além de estarem associadas a informações e a conhecimentos que alguém possui, advêm de uma espécie de julgamento subjetivo atrelado aos saberes de crença compartilhados que cada indivíduo faz desses dados.

Isso posto, tanto Nothomb-escritora, no mundo empírico, quanto Nothomb-narradora/personagem, no universo ficcional, discursivizam suas emoções conforme suas pretensões, suas visadas. Essas instâncias enunciativas articulam as emoções a outros acontecimentos e a outros sentimentos que circulam nos espaços sociais. Além disso, elas relacionam essas pretensões às memórias individuais e coletivas para escolherem estratégias que julgam mais pertinentes visando alcançar suas finalidades junto aos sujeitos interpretantes, sejam eles leitores ou personagens.

Com o subsídio desse aporte teórico, analisamos um cenário rico em *pathemias*. Trata-se do momento em que Fubuki é humilhada pelo seu superior Omochi diante de todos os colegas de trabalho. Essa cena parecia, segundo palavras da própria narradora, um estupro, tamanha a excitação do agressor em fazer sofrer, não por acaso, a única mulher da Yumimoto, além de Amélie. A narradora-personagem, muito

⁹ Tomamos, aqui, os enunciados *pathos*, *emoções* e *sentimentos* como sinônimos.

constrangida diante dessa situação, resolve prestar solidariedade à sua colega desmoralizada no toailete feminino da empresa. A narradora desconhecia, até então, a gravidade do seu ato fruto de *pathemias*. Fubuki se volta contra Amélie com

[...] son regard éberlué de colère. Sa voix, méconnaissable de fureur pathologique, me rugit : - Comment osez-vous ? Comment osez-vous ? [...] Au paroxysme de la haine, elle rejeta mon bras comme un tourniquet et cria : - Voulez-vous vous taire ? Voulez-vous partir ? [...] Elle marcha vers moi, avec Hiroshima dans l'œil droit et Nagasaki dans l'œil gauche. J'ai eu une certitude : c'est que si elle avait le droit de me tuer, elle n'eût pas hésité. (NOTHOMB, 1999, p. 125-126)¹⁰

Vemos, com essa cena, que a solidariedade é uma questão cultural e que pode, por essa razão, provocar diferentes reações emocionais e discursivas. Nessa cena, essa ação dispara gatilhos extremamente negativos, visto que, na cultura japonesa, mostrar-se condoído com a humilhação pública de uma pessoa é humilhá-la ainda mais. Para Fubuki, e, por analogia, para os nipônicos, o que Amélie fez foi assistir e desfrutar o sofrimento do outro. Diferentemente, no Ocidente, não reagimos da mesma maneira ao presenciar uma pessoa que se afasta para sofrer e chorar no privado. Confortar alguém humilhado é quase que uma exigência social; prestar solidariedade é uma atitude afável, é disponibilizar um “ombro amigo” a alguém que se aflige. Nesse sentido, um leitor ocidental, muito provavelmente, vai se identificar com Amélie e se indignar com Fubuki, criando empatia com a primeira e antipatia com a segunda. Já um leitor oriental, possivelmente se solidarizaria com a japonesa, que foi duplamente humilhada.

Ao final do romance, a narradora justifica o título da obra:

Dans l'ancien protocole impérial nippon, il est stipulé que l'on s'adressera à l'Empereur avec "stupeur et tremblements". J'ai toujours adoré cette formule qui correspond si bien au jeu des acteurs dans les films de samourais, quand ils s'adressent à leur chef, la voix traumatisée par un respect surhumain. [...] (NOTHOMB, 1999, p. 172)¹¹

Sobre o *medo* (temor, *stupeur*) uma das *pathemias* que dá nome à obra de Nothomb, Aristóteles (2005, p. 174) afirma que:

[...] o medo consiste numa situação aflitiva ou numa perturbação causada pela representação de um mal iminente, ruinoso ou penoso. Nem tudo o que é mal se receia [...], mas só os males que podem causar mágoas profundas ou destruições. [...] os males demasiado distantes não nos metem medo. Se o temor é isto, forçoso é admitir que as coisas temíveis são as que parecem ter um enorme poder de destruir [...] O que tememos são o ódio e a ira de quem tem o poder de fazer mal [...] tememos a injustiça que dispõe desse mesmo poder [...] os que podem cometer injustiça são temidos pelos que podem ser vítimas dela [...]

¹⁰ [...] seu olhar transtornado de cólera voltou-se para mim. Irreconhecível num furor patológico, sua voz rosou para mim: - Como ousa?! Como ousa!? [...] No auge do ódio, ela afastou meu braço e gritou: - Quer fazer o favor de se calar?! Quer sair daqui?! [...] Ela caminhou em minha direção, com Hiroxima no olho direito e Nagasaki no esquerdo. Uma certeza eu tenho: se ela tivesse o direito de me matar, não teria hesitado. (NOTHOMB, 2001, p. 93-94 – Tradução de Clóvis Marques)

¹¹ No antigo protocolo imperial nipônico, estipula-se que se haverá de dirigir a palavra ao Imperador com ‘estupor e estremecimento’. Eu sempre adorei esta regra, que tão bem corresponde ao jogo dos atores nos filmes de samurais, quando se dirigem ao chefe, a voz traumatizada por respeito sobre-humano. [...]. (NOTHOMB, 2001, p. 130 – Tradução de Clóvis Marques)

Trazendo o que diz Aristóteles sobre a emoção do *medo* para o romance, podemos afirmar que há uma série de exigências dos japoneses em relação ao comportamento social. Há uma série de regras estritas a serem seguidas na empresa e pouca tolerância ao não cumprimento dessas. Esse rigor nas relações sociais pode provocar medo, pânico naqueles que não conhecem e não dominam a língua e a cultura japonesa.

Tendo em vista a valorização da hierarquia pela sociedade nipônica, a personagem Amélie narra aquilo que ela sente em relação à essa hierarquia, tida como extremamente codificada, complexa e de difícil compreensão para o Ocidente. Ali, ela não teme ou estremece face ao imperador, mas sim, face a sua superiora direta, a senhorita Mori. Por analogia, percebemos que Amélie comporta-se (ou deveria se comportar) diante da senhorita Mori assim como os japoneses se comportam diante do imperador: “Je pris donc le masque de la stupeur et je commençai à trembler. Je plongeai un regard plein d’effroi dans celui de la jeune femme et je bégayai [...]” (NOTHOMB, 1999, p. 172)¹². É, dessa situação que surge, então, o título da obra e da qual a autora alimenta sua narrativa. Nothomb parece querer mostrar aos leitores algumas emoções vividas pelos japoneses no cotidiano em contraste com aquelas possivelmente pelos seus leitores Ocidentais diante das situações narradas. Nesse sentido, a percepção do que sejam essas emoções variam no espaço-tempo. Para os padrões Ocidentais, as relações narradas por Amélie, provoca uma série de *pathemias* (indignação, revolta, fúria, tristeza, decepção, horror) que muito provavelmente não encontram respaldo na sociedade japonesa.

A seguir, tratamos dos estereótipos e do orientalismo presentes em *Stupeur et tremblements*.

5 Orientalismo e estereótipos

Stupeur et tremblements conta a história de choques culturais vivenciados por uma personagem que vive conflitos identitários. A narrativa de Nothomb é composta de dicotomias opostas estereotipadas a respeito do modo de ser dos orientais e dos ocidentais. Essa problemática nos remete ao conceito de *Orientalismo* forjada por Said (2007). Coincidentemente, tanto Said quanto Nothomb vivenciaram questões de identidade cultural: o primeiro, palestino que viveu sua infância no Egito e a vida adulta entre a Inglaterra e os Estados Unidos; a segunda, também nascida no Oriente, viveu sua infância no Japão e a vida adulta na Bélgica. Ambos tornaram-se intelectuais que tomam a literatura como objeto de reflexão justamente sobre questões identitárias, relacionando-as com a noção de *estereótipo*.

Para Said, o *Orientalismo* é uma construção discursiva, uma ideologia de controle, ou melhor, uma invenção do Ocidente imperialista cujo objeto de estudo é o Oriente, e cujo pretexto é instituir visões de atraso, incompletude e inferioridade dos povos do Oriente. Nesse sentido, o Orientalismo, é responsável

¹² Enverguei portanto a máscara do estupor e comecei a tremer. Mergulhei um olhar cheio de medo no daquela jovem, e gaguejei [...] (NOTHOMB, 2001, p. 130 – Tradução de Clóvis Marques)

pelo perpetuar de estereótipos, pensamentos forjados para dominar, reestruturar e exercer o poder sobre o Outro, um conjunto de ideias circunscritas a valores apresentados de modo generalizado (SAID, 2007).

Vê-se que o conceito de orientalismo está fortemente atrelado ao de estereótipo, ao de senso comum, às ideias pré-concebidas que se tem do Outro. Os estereótipos são, em linhas gerais, imagens cristalizadas pelos sujeitos que as gerenciam em seu meio social graças a mecanismos ideológicos. Essas imagens têm o poder de determinar, em graus variados, a maneira de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos. Os estereótipos são, pois, uma espécie de ponte na relação do sujeito com o mundo, com o real, com o Outro e consigo mesmo. Vale registrar que cada época conta com seus estereótipos, assim como cada grupo social constrói coletivamente uma gama de saberes comuns partilhados. Desse modo, as representações são discursos sociais que se configuram como saberes, como crenças e como valores, os quais conferem identidade coletiva a um grupo social e permitem aos membros desse grupo construir uma consciência de si e do outro (AMOSSY, 1991; AMOSSY & PIERROT, 2011).

Seguindo os entendimentos supracitados, temos que *Stupeur et tremblements* é a espetacularização da estereotipia, do orientalismo. Em um universo repleto de (falsas) dicotomias opositivas entre Ocidente e Oriente, entre Bélgica e Japão e suas respectivas culturas, Amélie vive seu drama cotidiano. Por um lado, a cultura japonesa, com suas regras sociais rígidas para o padrão ocidental, europeu, impactando na vida pessoal e profissional da personagem, que sofre por não conseguir corresponder ao padrão vigente e que é humilhada por isso. Por outro lado, as personagens nipônicas, que veem Amélie de forma também estereotipada, como cidadã ocidental incapaz de se adequar a cultura oriental. Assim, no nível intradieético, há toda uma dramatização a respeito das formas estereotipadas de ver o outro e, por conseguinte, de ver a si próprio, visto o dualismo opositivo da constituição dos sujeitos (eu-tu, eu-ele), todos construindo seus *ethé*, pelo *logos*, de forma *pathêmica*.

Em um trecho de doze páginas, a narradora-personagem descreve sua visão ocidental a respeito da mulher nipônica e discute os direitos e deveres da mulher na sociedade japonesa. Fubuki torna-se a representação estereotipada da mulher japonesa moderna:

[...] s'il faut admirer la Japonaise – et il le faut – c'est parce qu'elle ne se suicide pas. On conspire contre son idéal depuis sa plus tendre enfance. On lui coule du plâtre à l'intérieur du cerveau [...] Car, en fin de compte, ce qui est assassiné à la Nipponne à travers ces dogmes incongrus, c'est qu'il ne faut rien espérer de beau. N'espère pas jouir, car ton plaisir t'anéantirait. N'espère pas être amoureuse, car tu n'en vauds pas la peine : ceux qui t'aimeraient, t'aimeraient pour tes mirages, jamais pour ta vérité. N'espère pas que ta vie t'apporte quoi que ce soit, car chaque année qui passera t'enlèvera quelque chose. N'espère même pas une chose aussi simple que le calme, car tu n'as aucune raison d'être tranquille. Espère travailler. Il y a peu de chances, vu ton sexe, que tu t'élèves beaucoup, mais espère servir ton entreprise. (NOTHOMB, 1999, p. 93-94)¹³

¹³ [...] se devemos admirar a japonesa – e efetivamente devemos – é porque ela não se suicida. Seu ideal é alvo de conspiração desde a mais tenra infância. O interior do seu cérebro é banhado em gesso [...] Pois no fim das contas o que se está dizendo à japonesa

Do excerto acima, vemos que a autora registra uma visão socialmente partilhada segundo a qual o sistema social no Japão é castrador e autoritário, que subjuga a mulher a espaços inferiores durante toda sua vida, da infância à velhice. Amélie toca em temas conhecidos no que tange o senso comum sobre o Japão como o suicídio e o trabalho, por exemplo. De maneira clichê, a mulher japonesa é vista, desde sempre, como aquela que, oprimida, não pode esperar muito da vida e tampouco querer conquistar uma série de elementos considerados básicos para os Ocidentais tais como o amor, o reconhecimento pelo seu trabalho, a liberdade de escolha e os prazeres, sejam sexuais, sociais ou profissionais.

Ainda que a autora se considere mais japonesa que belga, ela, paradoxalmente, parte de sua perspectiva ocidental para narrar, criticar e julgar o modo de ser dos Orientais, baseada em um conjunto de estereótipos que definem a identidade das mulheres e dos homens japoneses em contra ponto com a identidade das mulheres e dos homens do ocidente. Tem-se a impressão de que as condições das mulheres Orientais são diferentes (inferiores) das Ocidentais. Sabemos, no entanto, que isso não representa a verdade dos fatos. Tanto no Oriente quanto no Ocidente, as mulheres são, em sua maioria, subjugadas, oprimidas, desvalorizadas, humilhadas e agredidas, prova de que a descrição da mulher japonesa feita por Nothomb é construída sobre falsas ideias pré-concebidas sobre o Oriente. Lá assim como cá, as mulheres são recorrentemente adjetivadas como “putas”, “vacas”, “imundas”, “vulgares” e “incompetentes”, palavras carregadas de preconceitos *pathemizantes* atribuídas, de maneira sexista, às mulheres:

Si à vingt-cinq ans tu n'es pas mariée, tu auras de bonnes raisons d'avoir honte [...] si tu ris, tu ne seras pas distinguée [...] si ton visage exprime un sentiment, tu es vulgaire [...] si tu mentionnes l'existence d'un poil sur ton corps, tu es immonde [...] si un garçon t'embrasse sur la joue en public, tu es une putain [...] si tu manges avec plaisir, tu es une truie [...] si tu éprouves du plaisir à dormir, tu es une vache. (NOTHOMB, 1999, p. 93-94)¹⁴

Para Nothomb, esses dogmas Orientais impedem o desenvolvimento de uma personalidade individual e ignoram as necessidades básicas das cidadãs japonesas. Ela deixa subtendido, que esse engessamento é símbolo de uma sociedade ideologicamente decadente e atrasada, segundo parâmetros Ocidentais. As funções da mulher na sociedade nipônica parecem muito bem definidas e pouco flexíveis, assim como é o trabalho e a hierarquia. As regras são extensas e sobretudo cruéis, não lhes permitindo qualquer deslize, qualquer erro, qualquer desobediência. A mulher japonesa não pode tampouco desonrar a si própria e a sua família, ela é obrigada a casar-se, ter filhos e se sacrificar pelo Outro. Amélie ainda vai além na lista das

através desses dogmas absurdos é que não deve esperar nada de belo. Não esperes gozar, pois teu prazer te aniquilaria. Não esperes apaixonar-te, pois não vales a pena: os que viessem a te amar te amariam por tuas miragens, e nunca pela tua verdade. Não esperes que a vida te proporcione o que quer que seja, pois cada ano que passar te tirará algo, não tens qualquer motivo para sentir-se tranquila. Espere trabalhar. São poucas as chances, dado o teu sexo, de que te eleves muito, mas espere servir tua empresa. (NOTHOMB, 2001, p. 70-71 – Tradução de Clóvis Marques)

¹⁴ Se não estiveres casada aos vinte e cinco anos, terás mesmo bons motivos para te envergonhares [...] se rires, não terás classe [...] se teu rosto exprime um sentimento, és vulgar [...] se mencionares a existência de um pêlo em teu corpo, és imunda [...] se um rapaz te beijar no rosto em público, és uma puta [...] se comeres com prazer, és uma porca [...] se sentires prazer em dormir, és uma vaca. (NOTHOMB, 2001, p. 70-71 – Tradução de Clóvis Marques)

exigências que recaem sobre as mulheres e descreve situações, como a do controle de necessidades fisiológicas, para mostrar o quanto esses deveres são absurdos:

Par exemple, même quand tu seras isolée aux toilettes pour l’humble besoin de soulager ta vessie, tu auras l’obligation de veiller à ce que personne ne puisse entendre la chansonnette de ton ruisseau : tu devras donc tirer la chasse sans trêve. [...] Tu as faim ? Mange à peine, car tu dois rester mince, non pas pour le plaisir de voir les gens se retourner sur ta silhouette dans la rue – ils ne le feront pas –, mais parce qu’il est honteux d’avoir des rondeurs. (NOTHOMB, 1999, p. 95-96)¹⁵

Dessa forma, não há trégua para a mulher que pretende (e precisa) ser irrepreensível, visto que há apenas restrições e proibições:

Nombre d’entre elles (les Japonaises) se sont révoltées et tu te révolteras peut-être pendant la seule période libre de ta vie, entre dix-huit et vingt-cinq ans. Mais à vingt-cinq ans, tu t’apercevras soudain que tu n’es pas mariée et tu auras honte. (NOTHOMB, 1999, p. 98)¹⁶

Retomando Said (2007), percebemos que toda essa construção *ethótica* da mulher, mais particularmente da mulher Oriental na narrativa de Nothomb, é uma construção discursiva ideologicamente (de)marcada pelo Ocidente, “apenas” uma leitura parcial, estereotipada. Não nos é possível julgar o Oriente, seus hábitos, a forma como tratam as mulheres com nossas ferramentas ideológicas. Não podemos medir o outro com a nossa “régua”. Há que se respeitar as diferenças e relativizar as verdades, os modos de vida e, sobretudo, tomar cuidado com os estereótipos ao construir o *ethos* do outro.

Considerações finais

Para Nothomb, fazer literatura demonstra ser uma forma de recordar, de presentificar o passado. Além disso, escrever uma autoficção é buscar dar forma à sua identidade, delinear seu *ethos*. Dividida entre a nacionalidade belga e a japonesa, Amélie escreve em francês para falar de suas memórias nipônicas, e levar ao seu uma história carregada de emoções, com o objetivo de *pathemizá-lo*. Nesse sentido, sua escrita é uma espécie de linha com a qual ela tece sua biografia. Ao narrar sobre suas experiências de vida no Japão, a escritora constrói, de maneira dicotomicamente opositiva, não apenas imagens de si, como também do Oriente. Esse é representado como topografia marcada por uma rígida hierarquia, na qual as mulheres são as principais vítimas.

¹⁵ Por exemplo, mesmo quando estiveres isolada no banheiro para a humilde necessidade de aliviar tua bexiga, terás a obrigação de cuidar para que ninguém venha a ouvir a musiquinha de teu riacho: terás portanto de puxar a válvula de descarga sem descanso. [...] Tens fome? Come pouco, pois deves permanecer esbelta, não pelo prazer de ver as pessoas se voltarem para tua silhueta na rua – o que não ocorrerá –, mas porque é vergonhoso ser roliça. (NOTHOMB, 2001, p. 72 – Tradução de Clóvis Marques)

¹⁶ Muitas delas (as japonesas) revoltaram-se e talvez venhas também a revoltar-se durante o único período livre de sua vida, entre dezoito e vinte e cinco anos. Mas aos vinte e cinco anos te haverás de dar conta subitamente de que não estás casada, e sentirás vergonha. (NOTHOMB, 2001, p. 74 – Tradução de Clóvis Marques)

Stupeur et tremblements é, segundo David, um desabafo, uma espécie de fuga do passado, a construção da sua imagem, da sua identidade: “Nothomb: témoigne de l'acharnement qui lui a été nécessaire pour se (re)construire une image et un corps qui tiennent le coup, dont l'objet-livre devient le support.”¹⁷ (DAVID, 2006, p. 16). Nesse romance, sob o ponto de vista argumentativo, Nothomb se vale daquilo que Barthes (2004) chama de *efeito de real* para poder convencer seus leitores, com uma retórica aristotélica, de que a sociedade japonesa e a autora-narradora-personagem são exatamente aquilo que é descrito. A veracidade do narrado é atestada pela autora em entrevistas, o que dá maior credibilidade à ficção.

Stupeur et tremblements torna-se um instrumento ideológico poderoso, ao mostrar, oposições culturais entre o Ocidente e o Oriente. Sendo uma mulher branca, ocidental, europeia, belga e falante da língua francesa, Nothomb (e também sua narradora-personagem) representa um etnocentrismo que se frente ao Oriente, ao Japão, à língua e à cultura nipônica. Essa estrutura narrativa leva, evidentemente, a repercussões e consequências nacionalistas. Conforme assevera a própria autora, esse romance provocou e ainda provoca mal estar em seus leitores Orientais, que, muitas vezes, a consideram *persona non-grata*:

[...] depuis la parution de *Stupeur et tremblements*, chaque fois que j'ai affaire à des Japonais je sens qu'on me demande de m'expliquer. Je n'ai pas envie de m'expliquer. [...] J'ai eu affaire à quelques journalistes japonais, et ça s'est très mal passé. C'était des interviews qui ressemblaient à des interrogatoires de police. Alors ça m'a vraiment dégoûtée. En plus ils sont très fort et vis-à-vis d'eux, je suis très faible. Je sais très bien qu'ils veulent réussir à me faire dire la fameuse phrase, à savoir 'Ce n'est pas vraiment ce que je voulais écrire' alors que c'était vraiment ce que je voulais écrire. Ils ont gardé une autorité mentale sur moi... j'ai du mal à leur résister. [...] Il y a eu des réactions très négatives des chefs d'entreprises, mais aussi des réactions positives de petits employés ou de gens comme ça. J'ai eu aussi des relations épistolaires avec des Japonais francophones qui ont pu parler du livre de façon très intelligente. (NOTHOMB *apud* LEE, 2004, p. 571)¹⁸

Essa entrevista, complementando nossa leitura da obra, nos permite afirmar, juntamente com Amanieux, que Amélie cumpre, no conjunto de sua obra, independentemente de seu gênero, o objetivo esperado de qualquer obra literária, qual seja, o de agregar o *ethos* daquele que escreve e de tocar o leitor com palavras *pathemizadas* e *pathemizantes*: “[...] drôles, semés d'humour noir, cyniques, exagérés, morbides, excentriques, abominables, attirants, étranges, irréels, surréalistes, provocateurs et non conformistes.”¹⁹ (AMANIEUX, 2005, p. 34).

¹⁷ Tradução livre: Nothomb: testemunha a obstinação que foi lhe necessária para (re)construir uma imagem e um corpo que aguentam o abalo, cujo livro-objeto torna-se o suporte.

¹⁸ Tradução livre: [...] desde o lançamento de *Stupeur et tremblements*, toda vez que lido com japoneses sinto que me pedem para me explicar. Eu não quero me explicar. [...] Tive que lidar com alguns jornalistas japoneses, e tudo ocorreu muito mal. Foram entrevistas que pareciam interrogatórios policiais. Então isso realmente me enojou. Além disso, eles são muito fortes e em relação a eles, eu sou muito fraca. Eu sei muito bem que eles querem me fazer dizer a famosa frase: 'Não era realmente isso o que eu queria escrever', quando era sim realmente isso o que eu queria escrever. Eles mantiveram uma autoridade mental sobre mim ... Eu não posso resistir a eles. [...] Houve reações muito negativas de líderes empresariais, mas também reações positivas de pequenos funcionários ou pessoas assim. Tive também relações epistolares com japoneses francófonos que puderam falar sobre o livro de uma maneira muito inteligente.

¹⁹ Tradução livre: [...] engraçados, semeados de humor negro, cínicos, exagerados, mórbidos, excêntricos, abomináveis, atraentes, estranhos, irreais, surrealistas, provocadores e inconformistas.

Referências

- AHL, Nils C. **Entretien avec Amélie Nothomb** : « On n'est pas maître, on subit la langue ». Le Monde, 2013. Disponível en: https://www.lemonde.fr/livres/article/2013/09/04/amelie-nothomb-on-n-est-pas-maitre-on-subit-la-langue_3471157_3260.html. Acesso em 30 mar. 2019.
- AMANIEUX, Laureline. **Amélie Nothomb, l'éternelle affamée**, Paris: Albin Michel, 2005.
- AMOSSY, Ruth. Stereotypes and Representation in Fiction. **Poetics Today**, n. 5. 1984, p. 689-700.
- AMOSSY, Ruth. **Les idées reçues** : sémiologie du stéréotype. Paris : Nathan. 1991.
- AMOSSY, Ruth. (org.) **Images de soi dans le discours**: la construction de l'éthos. Genève: Delachaux et Niestlé, 1999.
- AMOSSY, Ruth. **La présentation de soi**: Ethos et identité verbale. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.
- AMOSSY, Ruth. & PIERROT, Anne Herschberg. **Stéréotypes et clichés**: Langue, discours, société. Paris: Armand Colin, 2011.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Casa da Moeda, 2005.
- BAKTHIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: BARTHES, Roland. **Pesquisas de Retórica**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975, p. 147-221.
- BARTHES, Roland. O efeito de real. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Langage et Discours**: éléments de sémiolinguistique. Paris: Hachette, 1983.
- CHARAUDEAU, Patrick. La pathémisation à la télévision comme stratégie d'authenticité. In: PLANTIN, Christian et al. (orgs.) **Les émotions dans les interactions**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. 2000.
- CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, Henry. **Stéréotypage, stéréotypes**: fonctionnements ordinaires et mises en scène. Paris: L'Harmattan. 2007, p. 49-63.
- CHARAUDEAU, Patrick. Pathos et discours politique. In: RINN, Michael (Org.) **Émotions et Discours**: l'usage des passions dans la langue. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2008, p. 49-58.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- DAVID, Michel. **Amélie Nothomb** : Le symptôme graphomane. Paris : L'Harmattan, 2006.
- DEWEZ, Nausicaa. **Fiche de lecture** : *Stupeur et tremblements*, d'Amélie Nothomb. Le petit littéraire, 2013.
- DOUBROVSKY, Serge. **Fils**. Paris : Folio, 1977.

- ELSTER, Jon. Rationalité, émotions et normes sociales. In: PAPERMAN, Patricia. & OGIEN, Ruwen. (orgs.) **La couleur des pensées: sentiments, émotions, intentions**. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales. 1995, p. 33-64.
- GRELL, Isabelle. **L'autofiction**. Paris : Armand Colin, 2014.
- GRINFAS, Josiane. **Interview avec Amélie Nothomb et Sylvie Testud sur *Stupeur et Tremblements***. 2007. Disponível em: <http://classiquesetcontemporains.com/interviews/amelie-nothomb-et-sylvie-testud-parlent-de-stupeur-et-tremblements>. Acesso em 2 mar. 2018.
- JOWA, Emmanuelle, MERTENS, Elisabeth. **Le Vif, L'Express: entretien avec Amélie Nothomb**. 2001.
- LEE, Mark D. Entretien avec Amélie Nothomb. **The French Review**, v. 77, n. 3, 2004, p. 562-575.
- LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Essais: Paris, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. São Paulo, Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. (orgs.) **Ethos Discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos literário, ethos publicitário e apresentação de si. In: MACHADO, Ida. & MELLO, Renato. (orgs.). **Análises do Discurso Hoje. Vol. 3**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 193-207.
- NARJOUX, Cécile. **Étude sur *Stupeur et tremblements*, d'Amélie Nothomb**. Paris: Ellipses, 2004
- NOTHOMB, Amélie. **Hygiène de l'Assassin**. Paris : Albin Michel, 1992.
- NOTHOMB, Amélie. **Le sabotage amoureux** : Paris : Albin Michel, 1993.
- NOTHOMB, Amélie. **Stupeur et tremblements**. Paris : Albin Michel, 1999.
- NOTHOMB, Amélie. **Temor e Tremor**. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2000a.
- NOTHOMB, Amélie. **Métaphysique des tubes**. Paris: Albin Michel, 2000b.
- NOTHOMB, Amélie. **Medo e submissão**. Rio de Janeiro: Record. 2001.
- NOTHOMB, Amélie. **Antéchrista**. Paris: Albin Michel, 2003.
- NOTHOMB, Amélie. **Ni d'Ève ni d'Adam**. Paris: Albin Michel, 2007.
- NOTHOMB, Amélie. **Une forme de vie**. Paris: Albin Michel, 2010.
- NOTHOMB, Amélie. **La nostalgie heureuse**. Paris: Albin Michel, 2013.

PLANTIN, Christian. **Les bonnes raisons des émotions**: principes et méthode pour l'étude du discours émotionné. Bern: Peter Lang, 2011.

SAGALYN, Adine. **Le Club reçoit Amélie Nothomb**. Interview du 05 septembre 2000.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIGNEAU, Josyane. **Écrire, écrire, pourquoi ? Amélie Nothomb** : Interview. Éditions de la Bibliothèque Publique d'Information, 2009, p. 3-24.

STETENFELD, Nicolas. **Analyse d'œuvre : Stupeur et Tremblements**, d'Amélie Nothomb. Bruxelles : Profil Littéraire, 2017.

Racismo discursivo: o caso Marielle Franco e a cobertura da mídia internacional

Renata DANIN (UFPA)
renatadanin@gmail.com

Resumo: Neste artigo analisam-se formas de expressão verbal presentes no discurso midiático de uma publicação jornalística internacional sobre a cobertura do assassinato da vereadora Marielle Franco e as relações entre violência policial e racismo, impregnadas no debate da cobertura deste evento. O objetivo é avaliar a influência na cobertura jornalística realizada pela mídia internacional, com relação a raça dos indivíduos envolvidos na matéria em questão. Para tanto, foi utilizada a metodologia qualitativa da análise do discurso proposta pelo Sociólogo holandês Teun Van Dijk, e como esta discussão vem retratar o negro e a polícia no campo jornalístico-informacional e seus significados, através da análise de uma reportagem exclusiva da versão *online* do jornal norte-americano *The Washington Post*, de 23 de março de 2018, com o título: *After Marielle Franco's murder, i'm not hopeful for black Brazilians*. Os resultados obtidos neste estudo indicam que o discurso negativo direcionado aos indivíduos de raça negra foi prioridade na cobertura jornalística avaliada, e corrobora substancialmente para a concepção de idéias potencialmente segregadoras. Caracterizando-se como uma nova modalidade de racismo.

Palavras-chave: Cobertura Midiática; Racismo Discursivo; Análise do Discurso.

Discursive racism: Marielle Franco case and the international media coverage

Renata DANIN (UFPA)
renatadanin@gmail.com

Abstract: In this article we analyze the discursive forms present in the mediatic discourse of an international periodical about the coverage of the murder of Councilwoman Marielle Franco and the relations between police violence and racism, impregnated in the debate about the coverage of the event. The objective is to explore the current scenario using the qualitative methodology of discourse analysis by the Dutch sociologist Van Dijk and how this discussion portrays the black man and the police, through the analysis of an exclusive report of the online version of the *Washington Post*, March 23, 2018, with the title: *After Marielle Franco's murder, I'm not hopeful for black Brazilians*. The results obtained in this study indicate that the negative discourse directed at black individuals was a priority in the journalistic coverage evaluated and corroborates for the conception of potentially segregating ideas. Characterizing itself as a new modality of racism.

Keywords: Media Coverage; Discursive Racism; Discourse Analysis.

Introdução

O discurso midiático tem um papel de destaque na comunicação de massa, pois, por meio dele, adquire-se informação, conhecimento e, principalmente, forma-se opinião. Em síntese, a comunicação de massa, hoje, atua como um dos principais meios de transmissão e construção de ideologia, e como alerta Van Dijk (2008) não é qualquer concepção que é transmitida, mas a das elites simbólicas ou elites dominantes: os fabricantes do conhecimento, dos padrões morais, crenças, atitudes, normas, das ideologias e dos valores públicos.

Van Dijk (2000) amplia a noção de racismo, e a define como uma prática social de desigualdade étnico-racial, de gênero, expondo as inequidades baseadas nas classes sociais. A formulação desse conceito está ligada a outro conceito central no aporte teórico, o das "elites simbólicas". A elite política, educacional, escolar e midiática controla o acesso à maioria dos discursos públicos respeitados pela sociedade.

Devido a esse poder, elas possuem um papel específico na reprodução de conceitos e valores, ou seja, na transmissão da dimensão do simbólico que circunda o tecido social, sendo responsável pela influência de formas discursivas de racismo. Estas formas que Van Dijk (2008) conceitua como o "novo racismo", sutis e simbólicas, são expressas, legitimadas e confirmadas por textos e conversas, incluindo programas de TV e notícias.

As relações raciais no Brasil, e principalmente as que envolvem negros e a polícia, são objeto de intensa discussão em vários setores da sociedade, no meio acadêmico, político e na mídia. A discussão chega a um consenso quanto à existência de desigualdades sociais, e um grande debate em torno da solução para essas desigualdades, mesmo mais de um século após a abolição da escravatura, o fato é que estas desigualdades continuam separando negros dos espaços de poder. O assassinato da vereadora Marielle Franco, reconhecida pela sua atuação no movimento negro, atuando no Estado para que o projeto de nação multiculturalista, em que a valorização racial e cultural realmente saísse do campo das idéias e do discurso para as relações sociais, representa o reflexo das dificuldades de acesso dos grupos de cor a representações simbólicas de poder, que fazem parte do imaginário social.

De acordo com Van Dijk (2008), produções simbólicas (como a mídia) de uma sociedade são ideológicas quando atuam para criar ou manter relações de dominação de indivíduos sobre outros, possibilitando acesso a bens materiais e culturais. Sabemos da necessidade de transformações estruturais para diminuir as desigualdades sociais e o racismo, pois os negros apresentam as maiores taxas de letalidade violenta, violência policial, encarceramento, além dos piores índices de educação, saúde e renda. É importante que as práticas culturais que mascaram, ocultam ou estereotipam o negro na sociedade sejam modificados e o campo simbólico é um mero reflexo da realidade conjuntural e ajuda a produzir as condições estruturais.

1 Metodologia

Este estudo possui abordagem qualitativa, analisaremos formas discursivas presentes no discurso midiático de um periódico internacional sobre a cobertura do assassinato da vereadora Marielle Franco e as relações entre poder e racismo, impregnadas no debate da cobertura do evento. O objetivo é explorar o cenário atual utilizando a metodologia qualitativa da análise do discurso proposta pelo Sociólogo holandês Van Dijk e como esta discussão vem retratar o racismo discursivo, através da análise narrativa de uma reportagem da versão online do jornal norte-americano *The Washington Post*, de 23 de março de 2018, na coluna *Global Opinions*, intitulada: *After Marielle Franco's murder, i'm not hopeful for black Brazilians*.

A escolha por trabalhar a metodologia do pesquisador holandês Teun Van Dijk é justificada pela importância de seus trabalhos sobre racismo, imigração e mídia na Europa e na América Latina, sendo o principal teórico a tratar o tema do racismo dentro do campo metodológico de Análise do Discurso. Além de triangular o estudo utilizando o software NVIVO 10 como ferramenta auxiliar na Análise de Conteúdo da reportagem, com o uso da nuvem de palavras, a luz do referencial teórico. Utilizaremos em nossa análise e discussão dos resultados, quadros comparativos advindos do *Corpus* de Pesquisa, composto pelos jornais *The New York Times*, *The Guardian* e *The Washington Post*. A finalidade deste corpus em nossa análise é apenas comparativa e exemplificativa. Dando ao leitor a oportunidade de perceber as diferenças e semelhanças nos discursos e em especial ao recorte principal de nossa pesquisa. A escolha pelos jornais presentes no corpus se dá pela reconhecida confiabilidade no meio jornalístico e pelo alcance, uma vez que se trata de jornais com alcance mundial. Para Van Dijk (2008), corpus é uma coleção de textos compilados, em um mesmo idioma, para que possa ser utilizado na análise linguística. Entretanto, é importante esclarecer que o corpus em si é artificial, visto que se trata de textos organizados e selecionados, criando um objeto para fins de pesquisa, que podem se apresentar nas modalidades escrita, falada ou intermediária, podendo ser, essas amostras, de qualquer tamanho.

Critérios utilizados para a construção do corpus da pesquisa segundo Van Dijk (2008):

- (a) Relevância: que podem se apresentar nas modalidades escrita, falada ou intermediária, podendo ser, essas amostras, de qualquer tamanho.
- (b) Homogeneidade: padrão de um mesmo tipo de material.
- (c) Sincronicidade: Intersecção histórica dos materiais.

2 Racismo à moda brasileira

O Brasil é o país do carnaval, da mulata e do futebol. Estereótipos conhecidos em que a figura do negro ocupa lugar de destaque. Sempre atrelado ao cenário folclórico e pouco citado no cenário intelectual, político e em profissões tradicionais de grande destaque na sociedade. Resquícios de três séculos de escravidão negra, além de uma abolição tardia. Por isso, embora muitas vezes negados, os casos de discriminação racial são frequentes e vão desde manifestações racistas em universidades de

elite contra estudantes cotistas, às estatísticas que indicam que mais de 70% das vítimas de homicídios são negros (IBGE, 2014). Muito foi feito nos últimos anos para que essa dívida histórica fosse paga: como a criação da política de cotas para afrodescendentes em vestibulares e concursos públicos, a criação do Estatuto da Igualdade Racial Promulgado em 2010 e a própria Lei 7.437/1985 que criminaliza atos resultantes de preconceito racial, além de outros mecanismos.

Porém ainda que haja amplo debate das condições do negro no espaço social brasileiro, prevalece à invisibilidade de suas demandas. Van Dijk (2008) afeto aos estudos do discurso, afirma que as desigualdades na interação diária com os indígenas e com os negros em muitas sociedades atuais têm sido atribuídas à classe social e não à questão racial, sem que se investiguem extensivamente as várias raízes da desigualdade de classe e de pobreza. Adotaremos neste trabalho o conceito de racismo advindo deste autor:

Racismo é essencialmente um sistema de dominação e desigualdade social. Na Europa, nas Américas e na Austrália, isso significa que uma maioria (e, às vezes, uma minoria) “branca” domina minorias não europeias. A dominação, por sua vez, se define como um abuso de poder de um grupo sobre outro e está representada por dois sistemas inter-relacionados de práticas sociais e cognitivas diárias: de um lado, por várias formas de discriminação, marginalização, exclusão ou problematização; do outro, por crenças, atitudes e ideologias preconceituosas e estereotipadas. Estas últimas podem ser consideradas, de muitas maneiras, “razões” ou “motivos” para explicar ou legitimar as primeiras (VAN DIJK, 2015, p. 33).

A definição de racismo vai além da ideologia racista. De acordo com Van Dijk (2008), trata-se de um sistema social bem complexo de dominação, que envolve fundamentações éticas e questões de desigualdade, além de ser composto por um subsistema social e cognitivo. Esse subsistema envolve práticas sociais de discriminação no nível micro (local) e macro (grupos, organizações, instituições dominantes).

Estes últimos mantêm relações de abuso discursivo de poder praticado pelas elites simbólicas, isto é, mantêm relações de dominação. O autor esclarece que a manipulação é um fenômeno social, porque a interação e abuso de poder ocorrem entre grupos e atores sociais por causa da posição social que ocupam, e é também um fenômeno cognitivo porque exerce influência nas mentes das pessoas, por meio da escrita, fala ou imagens (VAN DIJK, 2008, p. 236).

As elites simbólicas são elites que literalmente têm tudo 'a dizer' na sociedade, assim como suas instituições e organizações. Seus membros podem ser professores, jornalistas, acadêmicos, políticos, escritores, etc. (VAN DIJK, 2008, p. 237).

O racismo não nasce com o homem, mas é aprendido e legitimado por meio do discurso: As ideologias e os preconceitos éticos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e aprendidos, e isso naturalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala. E vice-versa: essas representações mentais do racismo são tipicamente expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro do grupo dominante. Esse é essencialmente o modo como o racismo é “aprendido” na sociedade.

É preciso, então, procurar no texto traços dos discursos que o constituíram e que continuam funcionando, ou seja, cabe ao analista do discurso examinar o dispositivo de enunciação que liga certa organização textual a um lugar social determinado.

Influentes são os meios de comunicação de massa para a formação da opinião pública, principalmente quando conseguem atingir um maior número de leitores: Não há dúvida de que, dentre todas as formas de texto impresso, as dos meios de comunicação de massa são as mais penetrantes, se não as mais influentes, a se julgar pelo poder baseado no número de receptores (VAN DIJK, 2008, p. 73).

A Análise do Discurso pode contribuir para lutar contra a injustiça e em favor de uma sociedade igualitária e justa. O racismo no discurso público pode ser tanto óbvio, bem como sutil, por exemplo, nas onipresentes telenovelas, e os (limitados, estereotipados) papéis de atores negros. Nos relatos da mídia, especialmente sobre crimes. Nos livros escolares que não representam a diversidade étnica do país. Nos meios de comunicação, nos discursos políticos ou acadêmicos adversários à ação afirmativa. O racismo se expressa em todas as práticas sociais, normalmente em muitas formas de exclusão e discriminação e, conseqüentemente, o papel do discurso público é a reprodução do sistema global do racismo, produzido ou controlado pelas elites simbólicas, e reproduzidos na conversação diária entre a população em geral.

A ideologia é uma estrutura cognitiva complexa que controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, tais como o conhecimento, as opiniões e as posturas, e de representações sociais, como os preconceitos sociais. Essa estrutura ideológica em si consiste em normas, valores, metas e princípios socialmente relevantes que são selecionados, combinados e aplicados de forma a favorecer a percepção, interpretação e ação nas práticas sociais que beneficiam os interesses do grupo tomado como um todo (VAN DIJK, 2000, p. 48).

Discurso e Manipulação ocorrem quando políticos e a mídia manipulam seus eleitores e leitores por intermédio de algum tipo de influência discursiva ilegítima. Van Dijk (2000) associa manipulação com abuso de poder e atenta para a necessária consciência que esse tipo de controle perpassa inicialmente o controle da mente das pessoas (por meio de crenças, conhecimentos, opiniões e ideologias) para, conseqüentemente, atingir o controle de suas ações. O lugar em que a manipulação se realiza é o discurso, incluindo características não verbais como gestos, expressões faciais, layout de texto, imagens, sons e música.

Retomando a questão do controle social pelas elites simbólicas e as estratégias que estas lançam mão para legitimá-lo, acrescenta-se que os discursos públicos revelam modelos mentais e representações sociais compartilhadas pelas elites que se configuram de acordo com os propósitos, funções ou participantes envolvidos. Dentre essas estratégias, observa-se a estratégia global de “auto apresentação” positiva e outra apresentação negativa” e a polarização “nós” e “eles”.

Van Dijk define os Estudos do Discurso como um movimento científico especificamente interessado na formação de teoria e na análise crítica da reprodução discursiva de abuso de poder, isto é, nas formas de dominação que resultam em desigualdade e injustiças sociais.

Van Dijk aponta que no mundo contemporâneo a escrita e a fala desempenham um papel salutar na reprodução do racismo e lembra que são as elites que controlam em grande parte o discurso escrito e falado, por exemplo, "em reuniões de gabinete e debates parlamentares, em entrevistas de emprego, em notícias jornalísticas, na publicidade, em aulas, em livros didáticos, em artigos acadêmicos, em filmes ou talk shows" (VAN DIJK, 2000, p. 133).

Desse modo, o discurso desempenha um papel capital para a dimensão cognitiva do racismo, na medida em que as ideologias e os preconceitos étnicos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e apreendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, por meio da conversação cotidiana e dos discursos institucionais (VAN DIJK, 2000).

A partir dessa perspectiva, é interessante ressaltar que a Análise do Discurso se constitui de trabalhos das ciências humanas e sociais que se preocupam com o abuso de poder, ou seja, as formas de dominação resultantes da reprodução discursiva a partir do abuso de poder e da desigualdade social. Nesse sentido, o método procura, especificamente, contribuir para a apoderação social dos grupos dominados, explicando as estruturas do discurso na interação e na estrutura social. Com isso, Van Dijk (2000) explica que o discurso não é analisado apenas como um objeto verbal autônomo, mas também como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, histórica ou política.

3 Marielle Franco e o Racismo Discursivo

O campo jornalístico-informacional se apresenta como um dos espaços mais importantes a ser ocupado pelo discurso, no sentido de atingirem a dimensão pública dos debates e se constituírem como referente social, especialmente nos casos das questões relativas ao racismo. Para Van Dijk (1991) o papel da imprensa na reprodução do racismo na sociedade não pode mais simplesmente ser avaliado listando temas estereotipados ou dando exemplos de tendências óbvias contra as minorias (embora no Brasil, segundo dados do IBGE (2014), negros e pardos representam a maioria da população, cerca de 54%).

A começar pelo título da reportagem publicada na versão online do jornal norte-americano *The Washington Post*, de 23 de março de 2018, coluna *Global Opinions*, que será o recorte deste trabalho. Revela-se o cenário de desesperança da população negra através da representação do assassinato de Marielle Franco num cenário de potencial enfrentamento do racismo brasileiro. Estes entre outros símbolos e significados serão explorados no decorrer deste trabalho.

A Análise do Discurso permite por meio da integração de diferentes disciplinas, estudar como as estruturas de poder, dominação e desigualdade dentro de uma sociedade são reproduzidas através do texto e da fala.

A importância da Análise do Discurso para o estudo do racismo na mídia se dá principalmente por três razões: a) a natureza do racismo nas sociedades ocidentais atuais, nas quais existe igualdade legal, mas persiste a discriminação social enraizada; b) o alcance da grande mídia e seu papel fundamental na

reprodução do racismo, sua condição de espaço de disputa de poder, e, frequentemente, a inexistência de fontes alternativas de informação acessíveis à maior parte da população; e (c) a existência de expressões mais ou menos sutis de racismo e de estratégias de construção positiva do próprio grupo, o que exige uma análise atenta dos mecanismos linguísticos utilizados. Van Dijk se destaca por estabelecer uma ligação entre elementos textuais e estruturas sociais para o tema do racismo, facilitando a identificação de mecanismos muitas vezes implícitos no texto, com o auxílio da sociocognição.

Figura 2 - Manchete do Jornal *The Washington Post*, 23 de março de 2018.



Fonte: Adaptado pela autora.

E1: After Marielle Franco's murder, I'm not hopeful for black Brazilians.

No primeiro excerto, aqui denominado, E1, a manchete diz: "Após assassinato de Marielle Franco, não há esperança para os negros brasileiros". Neste sentido, o assassinato da vereadora Marielle Franco não significou apenas mais um número para as estatísticas do negro brasileiro. Ele traz representações, uma vez que Marielle era uma negra que adentrou ao cenário político brasileiro, advinda de classes menos privilegiadas e até marginalizadas, ela representava o negro em um lugar de poder, em posição de decisão, com destaque e voz na sociedade brasileira. Porém a manchete revela a desesperança e o anúncio de tempos sombrios para a população negra. Juntamente com a imagem de uma mulher idosa, negra, com olhar aflito, triste e cansado, segurando um jornal brasileiro que contém uma foto de Marielle Franco, retratada na imagem com olhar altivo e uma mão anônima empunhando uma arma apontada diretamente para a vereadora (fim simbólico do negro em espaços de poder). Segundo Van Dijk (1991) a eliminação de algumas categorias também pode ter implicações ideológicas. Por exemplo, na apresentação dos eventos e nos

comentários finais é comum existir um elemento de complicação seguido por uma resolução. Porém, em estudos empíricos de Van Dijk (1991) sobre a mídia em Amsterdã, na maioria das notícias sobre minorias étnicas a categoria resolução estava ausente, deixando implícito que não existe solução para o problema apresentado.

A análise do discurso pela perspectiva de Van Dijk acrescenta ainda considerações fundamentais para nossa análise:

As manchetes sobre minorias étnicas são frequentemente restritas a eventos como problemas sociais, caracterização cultural, complicações e caracterizações negativas, ameaças, crimes e violência. Os pontos negativos do “nós” raramente recebem ênfase na formação de manchetes, especialmente quando se trata do “nosso” racismo, que é um grande tabu (VAN DIJK, 2008, p.35).

O discurso é organizado por um esquema abstrato, de acordo com o contexto em que ele está sendo empregado, compondo a superestrutura. A forma convencional de organizar o discurso em uma notícia de jornal, por exemplo, é composta por um resumo (manchete e subtítulo), eventos recentes, eventos históricos, reações verbais e comentários (VAN DIJK, 1991).

Tópicos de crime e violência, por exemplo, não são simplesmente apresentados como tais, mas sim como crime negro e violência negra. Muitos tópicos que poderiam ser cobertos como o são para brancos são irrelevantemente culturalizados, atribuindo a eles dimensões especiais que recebem tratamento diferente da mídia. Isso significa que implicações ideológicas racistas podem ocorrer não apenas porque pouco está sendo dito, como no caso das pressuposições implícitas, mas também porque muitas coisas irrelevantes estão sendo ditas (VAN DIJK, 1991).

Por essa razão, o foco de Van Dijk é estudar as manifestações mais sutis de racismo, aquelas que as elites se recusam em chamar de racistas, ao invés das manifestações mais abertas, que são tidas como o real racismo, mas que não são socialmente aceitas ou respeitáveis (VAN DIJK, 1991, p. 11).

Esse olhar sobre o racismo que se limita a posições e atitudes explícitas e radicais favorece as elites ao negar seu próprio racismo e as exclui como parte do problema. No entanto, história do racismo ocidental e pesquisas sobre as experiências de grupos

minoritários mostra que as formas de racismo praticadas pelas elites são mais sérias por gerarem consequências mais significativas.

E2: The story I’m about to tell you is shocking, especially if you are sitting anywhere in Europe, North America or even in most of Africa. But in the country, it took place, it happens pretty much every day.

No excerto **E2** da mesma reportagem, o jornalista chama atenção para o fato de que no Brasil, temas como este (assassinato de negros) fazem parte do cotidiano e acontecem quase todos os dias sem maior alarde e preocupação por parte da população de um modo geral, algo quase banal, mas que pode ser chocante em países da Europa, América do Norte ou mesmo em alguns países da África. Denunciando o

descaso da sociedade brasileira com a morte de negros e pobres da (ou na) periferia. Porém o que mais chama atenção neste discurso é afirmar que estes países (público alvo do jornal) se sentiriam “chocados” com esta notícia. É muito importante frisar, por exemplo, que países como os Estados Unidos, França, África do Sul, são países com fortes problemas de cunho racial e até religioso, a herança escravocrata norte-americana, o *apartheid* na África do Sul, logo, obviamente eles não se chocariam, uma vez que este cenário também faz parte do noticiário policial nos países supracitados. Vide o encarceramento massivo de negros e latinos nos EUA e a violência policial direcionado a negros. De modo que o discurso já se inicia com elementos que caracterizam o racismo. Van Dijk discorre sobre esta questão. Ele afirma que muitas práticas de racismo cotidiano precisam ser explicadas discursivamente, tendo em vista o papel do discurso na reprodução dessas práticas (VAN DIJK, 2008).

Nessa perspectiva, em uma relação fundamentalmente discursiva, que deriva do funcionamento de uma memória interdiscursiva atravessada pelo condicionamento histórico de práticas que atualizam o racismo, ainda que revestido de nova aparência (VAN DIJK, 2008). O jornal discute o racismo através de uma fórmula, que é definida como um conjunto de formulações que, pelo seu emprego em um momento e em um espaço público dado, cristalizam questões políticas e sociais (KRIEG-PLANQUE, 2010).

A fórmula discursiva apresenta uma situação em que há um significativo partilhado, mas com seu significado disputado. É porque se constitui num “problema” ao funcionar como portadora de um valor de descrição dos fatos políticos e sociais que a fórmula torna-se objeto de polêmicas variadas. Segundo Krieg-Planque:

A fórmula é portadora de questões sócio-políticas. (...) põe em jogo os modos de vida, os recursos materiais, a natureza e as decisões do regime político do qual os indivíduos dependem, seus direitos, seus deveres, as relações de igualdade ou de desigualdade entre cidadãos, a solidariedade entre humanos, à ideia que as pessoas fazem da nação de que se sentem membros (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 100).

E3: It is about a gay black woman born in a favela in Brazil being gunned down in the streets of Rio de Janeiro after attending an event for women of color. It is also about racist police force and state machine hellbent on shutting down dissent, especially if it comes from people with a darker hue.

Em E3, há uma descrição de Marielle Franco como uma mulher negra, homossexual, da periferia, assassinada a tiros nas ruas do Rio de Janeiro, após participar de um evento para mulheres negras. E em tom de denúncia, discorre também sobre uma polícia racista e o uso da máquina do Estado para retirar de circulação àqueles que pensam de forma divergente politicamente, ou atrapalham seus planos, especialmente se essas pessoas tiverem a cor da pele escura. Ou seja, valem menos, estão socialmente excluídas.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nesta análise é o estilo discursivo. Estilo é o resultado textual de escolhas entre diferentes formas de dizer mais ou menos a mesma coisa usando palavras

diferentes ou estrutura sintática diferente. Essas escolhas estilísticas também têm implicações sociais e ideológicas. Por exemplo, o uso da voz ativa ou passiva e do agente da ação implícito ou explícito sugere atribuição de responsabilidade, e pode ser baseado na estratégia de auto representação positiva e representação negativa do outro (“eles” se rebelaram porque “são discriminados”) (VAN DIJK, 1991).

Neste sentido, ao discorrer sobre formas contemporâneas de racismo Van Dijk explora a dimensão discursiva do novo racismo, baseando-se em sua natureza sutil e simbólica.

Portanto, concebe esse racismo como um sistema que possui dois componentes principais: o social e o cognitivo. O componente social consiste nas práticas cotidianas de discriminação, no micronível de análise. E as instituições, organizações, arranjos legais, bem como, outras estruturas sociais, no macro nível. O discurso racista pertence à dimensão institucional. Porém, as práticas sociais estão imbuídas pela dimensão cognitiva, as quais envolvem as crenças, o pensamento, as ideologias, as normas e os valores. Os estereótipos racistas, preconceitos e ideologias são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre por meio da comunicação discursiva, ou seja, escrita e fala. As práticas discriminatórias nas quais as pessoas se engajam, são justificadas, principalmente, pelo pensamento de que os "diferentes" são inferiores, possuem menos direitos, ou prioridades (VAN DIJK, 2008, p. 105).

E4: It’s been a bit over a week since the murder of Marielle Franco, a popular councilwoman born in the sprawling Mare favela in the north of Rio de Janeiro. A fierce feminist and human rights advocate, she was known for speaking truth to power, especially when it came to police brutality committed against the poor.

No excerto E4, Marielle é descrita como vereadora, nascida na favela da Maré, feminista, defensora dos direitos humanos e conhecida por denunciar a brutalidade policial contra a população mais pobre. Neste trecho, a Polícia é descrita como uma Instituição de poder, bruta e que discrimina a população mais pobre. É importante lembrar que os moradores das favelas cariocas (alvo do discurso de Marielle) são em sua maioria negros e pobres, além de ter baixa escolaridade, o que os coloca a margem da sociedade e potencial alvo de abordagem e violência policial. Desta forma, a dominação de um grupo sobre outro possui duas dimensões: a cognitiva e a social. Isso significa que além do controle e acesso privilegiado a recursos sociais valiosos, os grupos dominantes também podem controlar indiretamente as mentes de outros. Por meio do controle da informação, o racismo é reproduzido com o fim de legitimar e manter a posição de dominação do grupo branco (VAN DIJK, 1991).

Em suma, entre os discursos em E3 e E4, a análise permitiu identificar dois principais posicionamentos:

- (a) Em E3, um posicionamento que apresenta Marielle Franco como representante dos indesejáveis sociais (mulher, negra, homossexual, oriunda da favela). Que denuncia o racismo tanto na Polícia quanto no Estado.
- (b) Em E4, um posicionamento que apresenta Marielle em posição de força e liderança.

É apresentada como vereadora (posição de poder), feminista e defensora dos direitos humanos. Encontra-se neste excerto não como oprimida, mas na posição de defensora destes e já inserida no contexto

político-institucional, cumprindo sua agenda combativa. Neste excerto há de fato o relato da violência policial contra pobres.

Ou seja, o primeiro torna público as injustiças cometidas pela ação do Estado e da Polícia (como Instituições), as desigualdades sociais e o racismo. E o segundo expõe os efeitos das ações das Instituições com esta mentalidade junto à sociedade. Como se a brutalidade policial relatada em E4 fosse produto do Racismo denunciado em E3. Ou seja, este discurso revela relações de Poder.

Para compreendermos as relações de poder expressas no discurso em análise, vamos recorrer ao conceito de poder proposto por Van Dijk (2000) que se relaciona ao controle, ou seja, é a habilidade de controlar as ações e mentes de outros. Neste sentido, o poder social, que sustenta a estrutura de uma sociedade, somente pode ser entendido em termos de grupo, de maneira que nem todos os membros individuais de um grupo dominante são necessariamente mais poderosos do que todos os membros de um grupo dominado. A base do poder social é o acesso privilegiado a recursos escassos, entre eles o acesso à comunicação e às diversas formas de discurso público. Uma elite pode ter mais ou menos acesso a cada tipo de recurso, bem como o poder pode ser de diferentes tipos (coercitivo, econômico, de informação, entre outros).

E5: Franco's murder, of course, didn't happen in a vacuum. It occurred in one of the most unequal societies in the world (...) where only 10 percent of congress members are black, despite Brazil's being majority black or mixed.

Em E5, destaca-se que o Brasil é um país com grande desigualdade social, pouca representatividade do negro em posições políticas, embora seja a maioria da população. E mais uma vez é necessário à compreensão da discussão dos espaços de poder nessa sociedade que embora possua maioria negra, tem pouca representatividade no meio político (onde ocorre a tomada de decisão para mudança), de modo que há uma manutenção das desigualdades sociais, que atuam na conservação dos negros em seus papéis pouco representativos do ponto de vista do poder.

Para Van Dijk (1991), o discurso racista pode ser dividido em duas modalidades: “dirigido ao outro” etnicamente diferente ou “sobre o outro” etnicamente diferente. O discurso racista “dirigido ao outro” implica na interação direta entre indivíduos do grupo dominante e do grupo contra o qual o racismo é dirigido. Já o discurso racista “sobre o outro” tem como principal função a persuasão intragrupo, isto é, a reprodução das crenças e valores que compõem as bases ideológicas e sócio cognitivas e permitem a manutenção do sistema de dominação racista de um grupo sobre outro.

Neste contexto é possível compreender como ocorre a manutenção deste sistema de dominação sobre o outro:

Os atores sociais mais poderosos são aqueles que possuem os meios e recursos para influenciar as ações e mentes de outros. Tal controle é tipicamente exercido pelo fornecimento de informação limitada, errada ou enviesada sobre determinado evento para

recipientes que não possuem acesso a fontes alternativas de informação e que, generalizando a partir desse modelo, formarão novos modelos mentais enviesados reproduzindo percepções e ações de acordo. A dominação discursiva, portanto, pode ser definida como o controle comunicativo do conhecimento, crenças e opiniões daqueles que possuem poucos recursos e fontes alternativas para se opor a tal influência” (VAN DIJK, 1991, p. 101).

E6: But at the crux of it all is the never-ending war on drugs, a war that takes place predominantly in Rio’s 763 favelas, where nearly a quarter of the city’s population (most of them black people) lives.

Neste trecho a revista cita como o cerne da questão a constante política de “guerra às drogas” que ocorre nas favelas do Rio de Janeiro, onde a maior parte da população que vive nestas favelas é negra. Utilizaremos a seguir o entendimento do sociólogo francês Loic Wacquant a respeito desta questão.

But the war on drugs is not just about peace and order, and security (maybe for select members of the population). It fits well in a social-economic agenda that has no place for the poor, our own “wretched of the earth”, and is underpinned by an economic system that kills off (literally and figuratively) those who could not survive the free market jungle. From news reports, the victims’ profile would tell us that they belonged mostly to the urban underclass, the slum dwellers, even if the number of those killed would vary even from official government sources. It is a system, which privileges the middle class and the rich who can survive and provide for themselves, “rewards individual responsibility,” but punishes those who fall into the cracks. Below the cracks there are no more safety nets (WACQUANT, 2009, p.75).

Por trás da política de guerra as drogas, há um foco do Estado operado pela polícia que criminaliza os excluídos do sistema, que tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil são os mais pobres, e em ambos os países a maior parte da população pobre e excluída é negra ou parda. Por motivos socioeconômicos essa “guerra às drogas” se reproduz se fortalece e não tem fim.

E7: But those who face police brutality and put up with a corrupt state on a daily basis are not hopeful. Not today. Today there is fear and a sense that no matter what we do, we will always be devalued and discarded. Franco had a national platform; she was educated; she no longer lived in a favela. She had made it. And yet, her life was brutally ended, simply for doing what she was elected to do.

Novamente neste excerto, temos a narrativa de que não há solução, desencorajando qualquer tipo de ação e trazendo a idéia de “aceite seu destino”, embora ao observar os elementos textuais que servem a estratégia racista, verificamos que a perspectiva do discursante pode aparecer em diversos aspectos, como coerência local e global, estilo léxico, estrutura semântica e estratégias argumentativas. Ao considerar os elementos mais relevantes e recorrentes do discurso racista. Mas também há nesta narrativa a existência clara de poder, exercida pela força policial, pelo Estado corrupto aqui descrito e o próprio poder não perceptível da mídia na reprodução desta narrativa. Então recorreremos a Foucault para analisar melhor este fenômeno e seu contexto:

Trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em

que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam. Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p.182).

No que se refere ao poder, direito e verdade, sob a análise de Foucault, existe um triângulo em que cada item mencionado (poder, direito e verdade) se encontra nos seus vértices. Nesse triângulo, o filósofo vem demonstrar o poder como direito, pelas formas que a sociedade se coloca e se movimenta, ou seja, se há o rei, há também os súditos, se há leis que operam, há também os que a determinam e os que devem obediência. O poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão.

Foucault ao analisar as instituições a partir do dispositivo panóptico, de vigilância e invisibilidade, baseia-se em três elementos arquitetônicos: espaço fechado, divisão em celas e torre central. Desse modo, da torre é possível enxergar as celas, muito embora das celas não seja possível enxergar quem está na torre e nem tampouco em outras celas. Assim destaca Foucault (2008), o panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens. O panoptismo é, portanto, um dispositivo invertido do espetáculo, shows, circo, poucos assistem ao que acontece com a multidão.

Segundo Foucault (2008), o panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. Foucault (1979) explica que os “discursos de verdade” da sociedade, por meio de sua linguagem, comportamento e valores, são relações constituídas de poder e, portanto, aprisionam os sujeitos, como destaca em seu texto. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros, os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. Para tanto, Foucault vê na linguagem uma forma já constituída na sociedade, e por esse motivo, os discursos já circulam por muito tempo. Analisando os próprios discursos, vemos se desfazer os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 1985, p.56).

4 Análise e Discussão

As relações entre raça e polícia ao longo da narrativa empregada na reportagem do jornal *The Washington Post* respalda-se em uma nuvem de palavras, que expressa a essência da reportagem. A partir da nuvem de palavras, podemos inferir que há indícios de racismo segundo a visão de Teun Van Dijk. Racismo disseminado pelas elites simbólicas, e a manifestação hipotética do Racismo Institucional representado na

Infere-se da análise comparativa das nuvens de palavras que, o jornal *The Washington Post* apresenta em seu discurso jornalístico ideologias que relacionam raça (*black*) e polícia (*police*) e essas informações são disseminadas em seu periódico. É importante frisar que se trata de nuvens muito semelhantes, porém de cadernos distintos, a primeira nuvem é da coluna Mundo e a segunda da Coluna Opinião.

Quando comparado aos outros jornais presentes no Corpus (parte superior do Quadro considerando que todos abordem o mesmo tema (assassinato da vereadora Marielle Franco), percebe-se que não há na nuvem de palavras do *jornal The New York Times* correlação direta entre raça e polícia. O *The New York Times* possui a palavra assassinato (*killings*) como a mais citada e a palavra negro (*black*) vem apenas em segundo plano, a palavra polícia (*police*) aparece em terceiro plano, juntamente com violência (*violence*), direitos (*rights*), mulher (*women*) e intervenção declarada (*statement intervention*). De um modo geral o *The New York Times* abordou o evento de maneira mais imparcial.

Para enriquecer nossa análise comparativa trazemos o jornal britânico *The Guardian*, que traz como palavra mais citada em sua nuvem a palavra polícia (*police*), favela da maré e Rio. Entretanto não há qualquer menção ou associação com raça ou cor da pele. Fortalecendo os indícios de que o jornal *The Washington Post* carrega em sua linha editorial a disseminação de ideologias das elites simbólicas. Analisaremos em seguida as manchetes e as imagens de capa das reportagens presentes em nosso *corpus* de pesquisa.

Quadro 2 - Manchetes dos jornais *The New York Times*, *The Guardian* e *The Washington Post*, março de 2018.

<p>Killing of Rio de Janeiro Councilwoman Critical of Police Rattles Brazil. Coluna Mundo Foto de Capa The New York Times, 15 de março de 2018.</p>  <p>Killing of Rio de Janeiro Councilwoman Critical of Police Rattles Brazil</p> <p>Marielle Franco, a Rio de Janeiro councilwoman, was killed after she denounced police brutality. Mario Vasconcellos, via Shutterstock</p> <p>By Ernesto Londoño March 15, 2018</p> <p>RIO DE JANEIRO — On the eve of her killing on</p>	<p>Marielle Franco: Brazil's favelas mourn the death of a Champion. Coluna Mundo Foto de Capa The Guardian, 18 de março de 2018.</p>  <p>Marielle Franco: Brazil's favelas mourn the death of a champion</p> <p>The shooting of a black, gay councillor has dealt a new blow to communities oppressed by gangs</p>
--	--



Fonte: Corpus da pesquisa (elaboração própria).

A análise do corpus levanta questões práticas importantes para nosso trabalho e nos ajuda a compreender comparativamente como de fato ocorre à disseminação da mensagem que carrega uma ideologia por trás da notícia cotidiana. Revelando o controle exercido pelas Elites Simbólicas.

Esse controle pode ser realizado em uma situação comunicativa nos meios de comunicação, por meio dos atos de fala, ao utilizar estruturas discursivas na elaboração de notícias. É interessante salientar que, ao construir uma notícia, os editores decidem quais são os tópicos mais relevantes para serem abordados de acordo com sua ideologia. Dessa forma, a maneira como a notícia é elaborada pode desinformar mais do que informar ao ser priorizado, somente, os aspectos negativos dos atores sociais (VAN DIJK, 2008, p. 32).

Os jornais The New York Times e The Guardian, além de trazer a personagem Marielle Franco estampada em suas fotos de capa, não fazem menção direta a raça em suas manchetes principais. Ao contrário do jornal The Washington Post, que além de não trazer Marielle nas capas, enfatiza o tom racial nas manchetes. Mas estas manifestações não acontecem por acaso. Segundo Van Dijk (2008) as estruturas discursivas podem influenciar os modelos mentais da sociedade, modificando sua ideologia, por meio da manipulação. Isso acontece por meio da repetição do discurso sobre eventos similares ao representar negativamente os atores sociais.

Esses grupos poderosos controlam simultaneamente o modelo de contexto e de situação da sociedade, o que afeta a cognição pessoal e social, influenciando suas atitudes, ideologia e conhecimento. Ressalta que a cognição pessoal e social, assim influenciada, pode controlar as ações sociais que são consistentes com os interesses de grupos poderosos em geral e das elites simbólicas. E, assim construir ou influenciar os modelos mentais de eventos, generalizando estereótipos (VAN DIJK, 2008, p. 113).

Segundo Van Dijk (2008) os líderes dos grupos dominantes, aqueles que determinam a direção ideológica, estabelecem a linha editorial nas mídias, desenvolvem os currículos dos livros didáticos e da educação, bem como formulam as prioridades da pesquisa acadêmica ou investigação judicial.

Uma análise mais aprofundada da dominação, definida como abuso de poder, requer acesso especial ou controle sobre recursos sociais escassos. Um desses recursos é o acesso preferencial à mídia de massa e ao discurso público, um recurso compartilhado por membros de elites "simbólicas", como políticos, jornalistas, acadêmicos, escritores, professores e assim por diante (Van Dijk, 1991). Obviamente, para poder manipular muitos outros através do texto e da fala, é necessário ter acesso a alguma forma de discurso público, como debates parlamentares, notícias, artigos de opinião, livros didáticos, artigos científicos, romances, programas de TV, publicidade, a internet e etc.

Assim Van Dijk (2008) introduziu um critério contextual que os destinatários da manipulação, como uma forma de abuso de poder, podem ser definidos como vítimas, e isso significa que, de alguma forma, precisam ser definidos como carentes de recursos cruciais para resistir, detectar ou evitar a manipulação. Necessariamente, isso pode envolver:

- (a) Falta de conhecimento relevante, de modo que nenhum contra-argumento possa ser formulado contra afirmações falsas, incompletas ou tendenciosas.
- (b) Normas, valores e ideologias fundamentais que não podem ser negadas ou ignoradas.
- (c) Emoções fortes, traumas, etc., que tornam as pessoas vulneráveis.
- (d) Posições sociais, profissões, status, etc., que induzem as pessoas a tenderem a aceitar os discursos, argumentos, etc. de pessoas, grupos ou organizações de elite.

Ao longo da reportagem, muitos relatos são feitos simultaneamente, um deles fala sobre o próprio autor que se declara negro e vítima de preconceito e embora tenha um tom de denúncia e indignação, é escrito utilizando várias técnicas discursivas que propagam o novo racismo, o racismo sutil e às vezes não intencional proposto por Van Dijk. É importante frisar, que por se tratar de um jornal norte-americano a temática do racismo e violência policial direcionada a negros não lhes causa espanto algum (os EUA são responsáveis pelas maiores taxas de encarceramento, violência policial e índices que colocam os negros e latinos como vítimas sociais constantes) A sessão o qual se encontra este artigo é a *Global Opinions*, que reúne jornalistas do mundo inteiro para trazer contribuições sobre temas de forte impacto internacional. Mas o público deste jornal é majoritariamente branco, residente em países desenvolvidos. De modo que numa posição de hierarquização de poder, estes fazem parte de uma posição superior socialmente. E a mídia segue o seu de papel de informar, mas manipulando nas entrelinhas e direcionando sua ação para a manutenção de privilégios ou dos privilegiados pelo sistema (homens, brancos e de boa posição social). Ela traz a informação, sem trazer grande reflexão sobre a possibilidade de mudança ou sobre a importância do papel do leitor para a mudança desse cenário (existente no mundo inteiro, principalmente em países como EUA, França, Inglaterra e África do Sul, contradizendo o primeiro parágrafo da reportagem). A própria manchete traz a notícia do assassinato e a reflexão de que não tem solução, que não há esperança (aceite o racismo, aceite a violência policial, aceite o Estado corrupto). Esse tipo de discurso midiático, aparentemente em tom inocente e de denuncia pode ser muito nocivo à sociedade.

Considerações finais

A partir da análise crítica realizada neste artigo foram constatados alguns elementos que caracterizam a reprodução de um novo racismo na reportagem intitulada “*After Marielle Franco’s murder, i’m not hopeful for black Brazilians*” publicada no jornal norte-americano *The Washington Post*. De modo que quando a mídia veicula matérias direcionadas ao negro são frequentemente restritas a problemas sociais, aspectos negativos, crime e violência, sempre enfatizando os pontos negativos e direcionando o foco do leitor para o problema e não para a causa ou causadores, revelando uma posição limitada diante da questão. A mídia ao veicular um discurso prioritariamente negativo do ponto de vista do negro, pode estar contribuindo para o reforço de ações generalistas concebidas pelo Estado. No entanto, a posição de que haverá uma piora ou que não há o que se fazer a respeito é bastante clara nessa reportagem, fortalecendo as medidas excludentes e silenciando potenciais formas de mudança, o que é bastante característico do novo racismo, posto que se vale de ações que dizem respeito a um racismo que se expressa de outras maneiras.

Ao analisar os discursos das elites simbólicas e colocar em foco uma reportagem de um determinado jornal online não queremos culpabilizá-los, nem desmerecer o esforço empreendido no tratamento deste tema. Pretende-se apenas alertar que determinadas formas de expor a questão racial, sem considerá-la como um fenômeno histórico e social, colabora com a manutenção do olhar equivocado sobre a temática. Assim, apresentar o assassinato de uma mulher negra e vereadora, sem proporcionar um olhar sobre as relações de gênero, raça e poder, reforça práticas e relações de dominação.

A análise do discurso é uma das possibilidades de resistência a práticas discriminatórias e injustas. A idéia é contribuir com a construção de novos olhares e discursos sobre raça, em especial ao negro brasileiro. Além de ampliar os discursos diante da temática, e incluir o discurso das pessoas a quem as ações são dirigidas. É importante que não se predomine apenas o saber das elites simbólicas. Esse é apenas um dos caminhos na luta contra o novo racismo.

Referências

- ARAUJO, Felipe. "After Marielle Franco's murder, I'm not hopeful for black Brazilians", 2018. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/global-opinions/wp/2018/03/23/after-marielle-francos-murder-im-not-hopeful-for-black-brazilians/>. Acesso em 08 jun. 2018.
- BRASIL. IBGE. **Pesquisa nacional de amostra de domicílio 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- FAIOLA, Anthony; LOPES, Marina. "A black female politician was gunned down in Rio. Now she's a global symbol.", 2018. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/world/the-americas/a-black-female-politician-was-gunned-down-in-rio-now-shes-a-global-symbol/2018/03/19/98483cba-291f-11e8-a227-fd2b009466bc_story.html. Acesso em 08 jun.2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KRIEG-PLANQUE, Alice. **A noção de fórmula em Análise do Discurso**: quadro teórico e metodológico. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- LONDOÑO, Ernesto. "Killing of Rio de Janeiro Councilwoman Critical of Police Rattles Brazil." 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/03/15/world/americas/killing-of-rio-de-janeiro-councilwoman-critical-of-police-rattles-brazil.html>. Acesso em 08 jun. 2018.
- PHILIPS, Dom. "Marielle Franco: Brazil's favelas mourn the death of a Champion", 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2018/mar/18/marielle-franco-brazil-favelas-mourn-death-champion>. Acesso em 08 jun. 2018.
- VAN DIJK, Teun A. **Racism and the press**. London: Routledge, 1991.
- VAN DIJK, Teun A. New(s) racism: a discourse analytical approach. In: COTTLE, S. **Ethnic minorities and the media**: changing cultural boundaries. Philadelphia: Open University Press, p. 33-49, 2000.
- VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.
- WACQUANT, Loïc. **Punishing the poor**: The Neoliberal Government of Social Insecurity. Durham: Duke University Press, 2009.

Trauma e discurso: a escrita traumática em Primo Levi

Romilton Batista de OLIVEIRA (UBI-Portugal)

romilton.oliveira@bol.com.br

António BENTO (UBI-Portugal)

abento@ubi.pt

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o testemunho autobiográfico de Primo Levi (judeu-italiano e sobrevivente de Auschwitz) através do discurso interpelado por uma escrita traumática. Por meio da trilogia autobiográfica de Levi pretendemos, em diálogo com Seligmann-Silva (2000, 2003, 2005), Agamben (2008), entre outros autores, investigar o discurso/testemunho como processo discursivo de representação do trauma. Segundo Helena Brandão (2004), o discurso é o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente. Desta forma, Primo Levi expressa o discurso autorizado por sua experiência vivida nos campos de concentração. Ele, a partir do lugar situado historicamente, consegue trazer à tona a voz do sujeito que representa outros sujeitos que por lá passaram e conseguiram sobreviver. As condições de produção desse discurso perpassam por uma precariedade do ser, aqui definido como “sobrevivente”, aquele que ao sobreviver, tem duas alternativas: ou silenciar-se, vivendo a vida de acordo com as condições desse silêncio ou tornar público, por meio de seu discurso, a representação daquilo que muitos afirmam ser indizível. Primo Levi escolheu não o silêncio, mas a escrita como forma de discurso-testemunho da maior catástrofe humana.

Palavras-chaves: Trauma; Discurso; Literatura de testemunho; Representação.

Trauma and speech: traumatic writing in Primo Levi

Romilton Batista de OLIVEIRA (UBI-Portugal)

romilton.oliveira@bol.com.br

António BENTO (UBI-Portugal)

abento@ubi.pt

Abstract: This article aims to present the autobiographical testimony of Primo Levi (Jewish-Italian and survivor of Auschwitz) through the speech challenged by a traumatic writing. Through the autobiographical trilogy of Levi, we intend, in dialogue with Seligmann-Silva (2005), Agamben (2008), among others, to investigate discourse/testimony as a discursive process of trauma representation. According to Helena Brandão (2004), discourse is the space in which knowledge and power unite, articulate, because who speaks, speaks from somewhere, from a right that is socially recognized. In this way, Primo Levi expresses the discourse authorized by his experience lived in the concentration camps. He, from the place historically located, manages to bring up the voice of the subject who represents other subjects who have passed through and survived. The conditions of production of this discourse run through a precariousness of being, defined here as "survivor", who, when surviving, has two alternatives: either to silence himself, to live life according to the conditions of that silence or to make public, through of his speech, the representation of what many claim to be Unspeakable. Primo Levi didn't choose the silence, but writing as a form of discourse-testimony of the greatest human catastrophe.

Keywords: Trauma; Speech; Testimonial literature; Representation.

Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa pós-doutoral desenvolvida na Universidade da Beira Interior – UBI, em Portugal, tendo como objetivo apresentar o testemunho autobiográfico de Primo Levi (judeu-italiano e sobrevivente de Auschwitz) através do discurso interpelado por uma escrita traumática. Por meio da trilogia autobiográfica de Levi pretendemos, em diálogo com Seligmann-Silva (2005), Agamben (2008), entre outros autores, investigar o discurso/testemunho como processo discursivo de representação do trauma.

Tendo como tema “Trauma e discurso: a escrita traumática em Primo Levi”, este artigo dá ênfase à representação do trauma por meio da escrita interpelada por um discurso respaldado pela experiência vivida pelo sobrevivente em Auschwitz (Polônia), dialogando com o pensamento de Helena Brandão (2004) que entende o discurso como o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente. Desta forma, Primo Levi expressa o discurso autorizado por sua experiência vivida nos campos de concentração.

Como todo discurso é produzido por meio das condições que lhes são garantidas social e historicamente, as condições de produção do discurso primoleviano perpassam por uma precariedade do ser, aqui definido como “sobrevivente”, aquele que ao sobreviver, tem duas alternativas a escolher: ou silenciar e viver a vida de acordo com as condições desse silêncio ou tornar público, por meio de seu discurso, a representação daquilo que muitos afirmam ser indizível e irrepresentável.

Quando o sobrevivente de Auschwitz faz o que Primo Levi fez, torna o indizível dizível, desatando os “nós” que impediam a língua dar conta do que ela presenciou. Nesse sentido, acredita-se que o trauma “fala” quando o sobrevivente conta sobre o que ele presenciou em Auschwitz. O inenarrável e irrepresentável torna-se narrável e apresentável por meio de rastros-resíduos deixados pelo passado, guardados na mente daquele que viu, vivenciou e conseguiu dar conta da narrativa deste traumático passado por meio da potência da escrita que, embora, ferida, é a única forma de tornar visível o que é interpelado pela força de uma avassaladora invisibilidade.

Assim, coube a Primo Levi o trabalho de escavador da língua sobrevivente, atingida em sua profunda estrutura responsável pela produção de sentidos que movimentam os signos em suas variadas formas de manifestação, interligados por duas necessárias relações que intrinsecamente estão envolvidos: o significado e o significante. Entretanto, o signo, ao ser ferido em sua forma de ser não é destruído por completo. Por meio de seus rastros-resíduos novos signos surgem desta grande batalha – o Holocausto – que, sem dúvida, tornou-se a maior de todas as catástrofes humanas.

Primo Levi, entre outros grandes nomes como o de Elie Wiesel, Paul Celan e Robert Antelme, fez uso de um discurso atravessado por duas categorias apresentadas acima por Helena Brandão, a saber: o *poder* e o *saber*. Poder aprimorado pela experiência do sobrevivente com a tragédia, poder amparado pelo saber que é construído por meio desta experiência. Nesse sentido, “só através de uma impotência tem lugar uma

potência de dizer, a sua autoridade não depende [...] da conformidade entre o dito e os fatos, entre a memória e o acontecido mas, sim, depende da relação imemorável entre o indizível e o dizível, entre o fora e o dentro da língua “(AGAMBEN, 2008, p. 157).

Os enunciados vêm à tona quando ele resolve ser, além de sobrevivente, também testemunha de Auschwitz. É deste testemunho que um discurso é legitimado por aquele que diz. Esse dizer não mais encontra respaldo na narrativa tradicional. Nasce, a partir do Holocausto, uma nova forma de dizer, de narrar ou de escrever: a escrita testemunhal. A Literatura passa por sérias transformações, redefinindo diante do quadro de horror em que o mundo é atingido, abrindo espaço para as vozes marginalizadas pela sociedade, subalternizadas por sistemas de poder/saber reprodutores de ideologias que excluía de seu seio o diferente.

As obras de Primo Levi fazem parte da Literatura de Testemunho, literatura que surge depois da Segunda Guerra Mundial, e, conseqüentemente, do Holocausto, para agregar as vozes que conseguem falar, descentrar e “descarregar” o peso do horror vivido por sujeitos potencializados por um discurso movido por uma representação que se faz possível por meio do empoderamento de uma língua sobrevivente.

1 O discurso/testemunho de um sobrevivente: a representação da memória em tempos sombrios

A unidade do discurso é um efeito de sentido, como Orlandi explica: “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (1999, p. 15). Os discursos se dirigem sempre a outros. Nunca estão sós, sempre atravessados por vozes que o antecederam e que mantêm com ele constante luta, ora o legitimando, ora o confrontando. Assim, a formação de um discurso baseia-se nesse princípio constitutivo – o dialogismo. Os discursos vêm à tona povoados por outros discursos, com os quais dialogam. Esses discursos podem estar dispersos pelo tempo e pelo espaço, mas se unem porque são atravessados por uma mesma escolha temática, mesmos conceitos, objetos, modalidades ou um acontecimento. Por isso que o discurso é uma unidade na dispersão, concluído e ao mesmo tempo em construção, fixo e ao mesmo tempo em movimento, movido por um intenso desejo de dar conta da realidade.

Na ótica do Discurso, a linguagem não é um simples instrumento de comunicação ou de transmissão de informação. Ela é mais do que isso, pois também serve para não comunicar. A linguagem é o lugar de conflitos e confrontos, pois ela só pode ser amparada no processo de interação social. Não há nela um repouso confortante do sentido estabilizado, como já ficou claro anteriormente. O signo é, por natureza, ideológico, segundo Bakhtin (1995). É nessa arena do ideológico que os discursos são formados. Falamos ou escrevemos de acordo com as escolhas que fazemos, interpelados por formações ideológico-discursivas nas quais acreditamos.

Não se pode dizer o que quer quando se ocupa um determinado lugar social, pois este exige o emprego de certas representações e a exclusão de outras. Nesse sentido, as coisas que nos cercam são definidas de acordo com a posição e a condição dada aos diversos sujeitos. O discurso testemunhal ou a escrita testemunhal não foge à esta regra, embora saibamos que em se tratando de testemunhos de grandes catástrofes uma ruptura ou fissura agrega como novo constituinte do discurso, tecido por uma “falta de” que não se realiza de forma completa, mas que expressa um sentido ao acontecimento traumático vivenciado pelo sobrevivente.

Gregolin diz, “se temos hoje um sentido para dada coisa é porque houve um processo que o cimentou e organizou a exclusão do sem-sentido” (2001, p. 10). O sentido está inscrito na ordem do discurso. Ao descobirmos as regras de sua formação para tornar evidente a polifonia que fez dela um nó de significância, direcionamos para o complexo mundo discursivo. Mas a polissemia afronta os sentidos oficiais, àquele que é desejado e prestigiado, rasgando a máscara que esconde a heterogeneidade reinante. Por isso, todo sentido cristalizado deixa entrever um rastro da história do jogo de poder que o instaurou nas malhas da linguagem.

Nesse sentido o estudo da linguagem não pode estar separado e afastado das condições sociais que a produziram, pois são essas condições que criam a evidência do sentido. Foucault (1999) comenta que a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e distribuída, a fim de que seus “perigos e poderes” sejam conjurados. A linguagem, desta forma, está na confluência entre a história e a ideologia.

A história e a ideologia fazem parte de uma mesma estrada percorrida. Não existe história que seja construída fora do campo ideológico, assim como não existe representação discursiva constituída fora do contexto ideológico nem discurso interpelado por outros discursos, ou textos produzidos individualmente. Inserido na história e na memória, cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos; por isso, não havendo como encontrar a palavra fundadora, a origem, a fonte, os sujeitos só podem enxergar os sentidos no seu pleno voo (GREGOLIN, 2001). Deste voo dependerá toda a estrutura discursiva produzida pelos sujeitos em interação social, dominados por uma busca incessante pelo fechamento da linguagem, o que, aqui, defendemos ser algo impossível de realizar-se porque o discurso nunca se fecha em si, ele está sempre aberto, em contínua construção.

Reconhecemos, assim, que a escrita testemunhal primoleviana não se fecha porque o acontecimento está em constante construção, em constante alimentação discursiva, sendo ressignificada a cada momento que um novo discurso é dito por outro sobrevivente. Compreendemos, então, que falar sobre o Holocausto em busca de um fechamento ou de uma conclusão acerca dele é uma perda de tempo, pois o acontecimento contém dentro de si uma ferida que não se fecha, pois há uma necessidade de se falar sobre a tragédia para evitar que tal atrocidade venha repetir-se no mundo dominado por novas formas de comunicação: globalizada, digitalizada, computadorizada, monitorada por uma ideologia dominada por uma repetição das

coisas que cerca o mundo. Todavia, vale ressaltar que nenhuma sociedade é construída ou reconstruída fora do processo que a constitui como tal: a memória.

A memória é seletiva, por natureza. Selecionamos por necessidade e ao mesmo tempo, pela vontade de incluir o que é bom para nós e excluir o que pensamos não ser bom. Neste momento, uma força liberada pela ideologia conduz o nosso discurso: a força da exclusão. Excluimos naturalmente. Esta exclusão reflete as nossas escolhas que, mais tarde, podem continuar sendo aceitas ou não, dependendo das condições socio-intelectuais e das leituras que fazemos do mundo e das pessoas. Infelizmente, podemos estar pondo em prática práticas sociais que podem ser contestadas e abandonadas mais tarde, de acordo com os novos interesses e a nova compreensão que adquirimos por meio da interação social, historicamente situada.

A incompletude é constitutiva de qualquer signo/discurso – qualquer ato de nomeação é um ato falho, um mero efeito discursivo. O discurso diz muito mais do que seu enunciador pretendia dizer. “A multiplicidade de sentido é inerente à linguagem” (ORLANDI, 1988, p. 20). Por isso o sentido é alvo do exercício do poder, principalmente em sociedades cujos governos são autoritários, como por exemplo, a sociedade alemã que absorveu o discurso preconceituoso da existência de uma única raça capaz de dar ao mundo o seu devido lugar. Nos discursos oficiais, o sentido é atravessado por paráfrases, o mesmo é dito de várias formas para garantir que a monossemia se naturalize.

A monossemia do discurso hegemônico ecoou no seio do povo alemão que, após a Primeira Guerra Mundial, permitiu-se ser dominado por um discurso engendrado por seu insano líder: Adolf Hitler, fazendo nascer um monstruoso sistema de pensamento que ficou conhecido por Nazismo e que foi responsável pela morte de cerca de seis milhões de judeus. Hitler conseguiu alienar boa parte do povo alemão com as suas ideias racistas, escolhendo o povo judeu como responsável pela derrota da Alemanha na Primeira Grande Guerra e por outros motivos que Hitler deixou bem claro em seu livro *Mein Kampf* (Minha luta).

Defendemos aqui que o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Descentrado, pois é cindido pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico, por que não está alienado ao mundo que o cerca. Social, porque não é o indivíduo, mas àquele apreendido num espaço coletivo. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20). Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, por que na sua fala outras falas se dizem. Assim o discurso defendido por Hitler tornou-se aceito e levado à cabo por seus seguidores. Bem armados, os alemães conseguiram impor seu poder discursivo-ideológico por vários países de forma violenta e truculenta. No início da expansão e difusão do nazismo alemão, a Áustria foi anexada ao grande império que avançava por outros países europeus. Hitler invadiu a França, a Polônia e outros países, impondo seu poder/saber às nações subjugadas. Mas foi na Polónia que ele planejou realizar seu grande feito que ele chamou de “Solução Final”, ou seja, o fim do povo judeu através dos campos de extermínio.

Hitler estava disposto a por em prática o seu terrível plano, pensando em conquistar o mundo inteiro e impor aos demais povos a supremacia da raça alemã, acreditando se tratar de uma raça pura: a raça ariana. É inimaginável que alguém fosse tão longe em seus sórdidos planos, dominado por uma ideia de unidade que jamais seria capaz de se concretizar devido à grande diversidade cultural e linguística existente no mundo.

A unidade é uma criação da ideologia, é uma coação da ordem do discurso. Por isso, podemos dizer que o sujeito é um acontecimento simbólico. “Se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, ele não produz sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 49). Entretanto, esta unidade que amarra toda formação discursiva é uma realidade visível e vivida por muitos povos até hoje, respeitando a existência de outras formas discursivas que agregam outras formas unívocas. Nesse sentido, em se tratando do pensamento defendido por Hitler esta possibilidade de aceitar outras unidades discursivas inexistia.

O dolo da unidade pode ser desmascarado pela polifonia inerente a todo sujeito. O sujeito é constituído por vários “eus”. Não há centro em seu ser, pois o seu interior está ocupado por várias vozes, de modo que, quando fala, o seu dizer não mais lhe pertence: “Ele é polifônico, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas. Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros ainda inconscientes” (CHARAUDEAU, 2004, p. 458).

Não existe o sujeito sem o discurso, pois é este quem cria um espaço representacional para aquele. Acreditamos que a grande contradição do sujeito seja o fato dele produzir o discurso e ao mesmo tempo ser produzido por ele. Assim, o sujeito é inventado pelo discurso através do processo de subjetivação. E Miriani nos alerta “... falar de subjetividade é falar de algo que é puro movimento, apreensível apenas num só-depois...” (2006, p. 8). O sujeito não surge individualizado naturalmente. É necessário que o poder o discipline e componha o seu comportamento conforme a ordem almejada. O sujeito se integra consigo mesmo por meio do discurso, discurso esse que não lhe pertence completamente, mas que é atravessado e interpelado pelo outro. É o olhar de um outro que permite a constituição de uma imagem unitária do eu. O eu só tem sentido quando o outro lhe atravessa. Não existe subjetividade sem a intersubjetividade. Não existe uma alteridade que esteja fora do *eu*, os dois não estão divididos por uma fronteira bem delimitada, pelo contrário, ambos são um mosaico de vozes que formam um saber sobre si e sobre o outro recalcado pelos jogos de poder. Enfim, o “eu” só consegue sê-lo por meio do outro.

Este “eu” (o alemão) rejeitava o outro (o judeu), e movido por uma alienação do poder e do saber, resolveu excluir e eliminar do convívio social o diferente, sem perceber que dentro de si, este “eu” carregava esse “outro” que se pretendia eliminar. O resultado desta violência levou o mundo, depois da Segunda Guerra Mundial e do respectivo nazismo, a não mais ser definido de acordo com os seus velhos preceitos e conceitos que davam âncora ao sujeito cartesiano. No momento em que se tentou eliminar do “eu” uma parte de sua constituição, a desordem e o caos tomaram lugar. A alteridade ferida em sua construção em vez de produzir saber, produziu um anti-saber que, na história da humanidade, esta nunca presenciara.

O mundo ocidental e dito civilizado está acostumado a ligar um indivíduo a uma identidade, a nomear para familiarizar, generalizar para domesticar. Sem se darem conta, as pessoas tornam-se consequência da atuação de poderes múltiplos (família, escola, patronato etc.) que agem sobre as vidas para forjar representações de subjetividades e impor formas de individualidades. Foi o que Foucault chamou de *Técnicas de Si*, ou seja, procedimentos que fixam, mantêm e transformam a identidade, em função de determinados fins. A contribuição de Foucault para o despertar dessas questões faz-nos perceber que estamos envolvidos nessas teias que ele chamou de formação ideológico-discursiva. Daí compreendermos que a identidade do sujeito é um efeito do poder. “A identidade, assim como o sujeito, não é fixa, ela está sempre em produção, encontra-se em um processo ininterrupto de construção e é caracterizada por mutações” (FERNANDES, 2005, p. 43).

A identidade na qual é aqui apresentada não encontra no testemunho do sobrevivente Primo Levi a garantia de sua fixidez, uma vez que ele e tantos outros sobreviventes não encontraram alívio ou segurança numa definida e fixa identidade, nem seria mais possível uma vez que o que antes lhes davam segurança, hoje não mais o dá porque as estruturas mentais e sociais estão repletas de imagens e destroços armazenados em sua memória individual e coletivamente compartilhada por outros, que também se sentem da mesma forma, ameaçados pelo passado e inseguros com o devir, gerando, com isso, um desequilíbrio constante diante da realidade, uma crise de representação vista por Stuart Hall

como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” [...] Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo (2006, p. 7- 9).

Esta crise de identidade ou de representação cultural repercute na vida de Primo Levi, pois ele não mais consegue voltar a ser o que era antes, devido a sua horripilante passagem pelos campos de concentração, em Auschwitz.

Há muita coisa a ser dita, mas infelizmente, devido, ao tempo e às exigências textuais, tentamos, de forma resumida e concisa, embora nunca consigamos expor o artigo como planejamos, devido ao rigoroso espaço de linhas que nos é imposta, muita coisa deixa de ser dita. Ressaltamos a facilidade que Primo Levi, quando era entrevistado, de não repetir algo que já fora dito, e no livro *O dever da memória*, ele deixa claro isso. Sabemos, pois, em geral, o sobrevivente sempre está a repetir algo que lhe chamou muito a atenção, quando esteve diante da experiência-limite, e isto é, psicanaliticamente, aceitável. Em *Assim foi Auschwitz*, no subtítulo “Crítica a própria memória” (subtítulo que faz parte do título “Uma testemunha e a verdade”), escrito por Fábio Levi e Domenico Scarpa em que eles afirmam que Primo Levi, em qualquer situação em que ele era entrevistado, testemunhava de forma inédita sobre a sua experiência, sem repetir algo que já for dito

em outras entrevistas ou em seus livros, a não ser para dar ênfase a alguma questão nova que ele apresentava que remetia a algo que ele havia iniciado em seus livros, sem entrar em detalhes, por se tratar de um livro voltado exclusivamente, a dar conta de seu testemunho:

A testemunha do Lager é convocada a repetir-se. Declarada ou não, é essa a expectativa social em relação a ela quando instituições escolares, meios de comunicação a convidam a falar ou escrever; quanto aos tribunais, pedem-lhe implicitamente que apresente uma ou outra vez um relato sempre idêntico. Ora, Levi conseguiu nunca se repetir: nunca correspondeu plenamente às expectativas do público; pelo contrário, apanhou-o de surpresa mais de uma vez, expondo-o a verdades multifacetadas e pouco agradáveis, e nunca deixou que a atenção dos outros esmorecesse. É verdade também que, ao pedido de se repetir, o público acrescenta o pedido do pormenor adicional, do inédito narrativo: e esse pedido Levi nunca se furtou a atender, embora sempre à sua maneira. Cada vez que tomou a palavra conseguiu dizer algo novo, evitando, porém, recorrer a imagens que despertem as emoções. O seu estilo privilegia a abordagem pela reflexão, que ilumina a inteligência tornando visíveis as zonas que permaneciam obscuras na estrutura dos factos. (LEVI, 2015, p. 201)

Um pouco mais adiante deste texto, dividido em vários subtítulos, eles trazem à tona outro subtítulo muito importante que aqui vale mencionar: “o tacto das palavras”. Eles fazem um questionamento muito significativo em torno da escolha ou não seleção que Primo Levi fizera ao escrever o livro *Se isto é um Homem* (tradução portuguesa), o que no livro *O dever de memória* ele comentara sobre o assunto, justificando da seguinte maneira:

Não fiz uma escolha consciente, tentei nessa altura transcrever as coisas mais difíceis, as mais duras, as mais pesadas e as mais importantes; mas seria bastante fútil introduzir em *Se isto é um homem* certos diálogos, certas conversas com colegas, com amigos, e optei por omiti-las [...]. Parecia-me que o tema da indignação devia prevalecer, era um testemunho quase de natureza jurídica e eu entendia fazer nele um acto de acusação, não com o objectivo de represálias, de vingança, de castigo, mas como testemunho e por essa razão, certos temas me pareciam marginais. [...] Procurei convencê-lo de que não estávamos num mundo onde reinava a moral anterior, que era um mundo bipartido, um mundo dividido em dois – nós e os outros – e que a moral corrente não funcionava mais: os outros são de tal forma inimigos, o que nos separa é tão óbvio... como dizer?... tão feroz, que a moral corrente deixa de ser aplicável. (LEVI, 2010, p. 25-26).

Também podemos constatar em seu livro *É isto um homem?* a mesma sensação percebida por outros sobreviventes de Auschwitz: de que tudo o que se sucedeu de forma trágica e horrenda não passou de uma mentira, de algo inventado. Levi foi surpreendido durante o dia com o pensamento de que, a qualquer momento, algo fatal poderia acontecer, pois a morte era uma inevitável realidade na qual ele e seus companheiros conviviam constantemente:

Bem sabemos que vamos acabar “em seleção”, em gás, embora a gente quase não pense nisso, a não ser umas poucas vezes por dia e, ainda assim, de uma estranha maneira distante, como não se tratasse de nós. Bem sei que não sou do estofado dos que aguentam, sou civilizado demais, ainda penso demais,, esgoto-me trabalhando. [...] Hoje – nesse hoje verdadeiro, enquanto estou sentado frente a uma mesa, escrevendo –, hoje eu mesmo não estou certo de que esses fatos tenham realmente acontecido. (LEVI, 1988, p. 105).

Geoffrey H. Hartman, em diálogo com Appelfeld, em relação a esse sentimento de irrealidade, de perda de sentido, de não acreditar no que foi vivido em profundidade, afirma:

Tal senso de irrealidade aponta para uma morte-em-vida constante e o testemunhar nem sempre suspende essa praga. '[Testemunhos] são na verdade repressões'. Appelfeld diz surpreendentemente, 'nem introspecção nem nada semelhante, mas antes o entrelaçar cuidadoso de fatos externos de forma a mascarar a verdade interna'. Por 'verdade interna', Appelfeld não quer dizer o fogo da memória em si, mas uma escuridão que ela ilumina: *a sensação de não-identidade do sobrevivente*, de um eu fantasmagórico, danificado por 'anos de sofrimento [que] lentamente apaga a imagem de humanidade dentro dele...' (HARTMAN, 2000, p. 214, grifo nosso).

Esta condição humana torna-se um lugar inabitável para os sobreviventes que se sentem ameaçados por uma "irrealidade" que habita o seu mundo interior, como uma espécie de "não-sentido", herdado por sua forçosa passagem pela guerra, marca da desconstrução e do "desmanche cultural" que, mediante a impossibilidade de dizer o que foi vivido por meio do discurso, ou mesmo "anular" do sentido o "não-sentido" inaugurado na experiência com o terror. É nesse contexto de falar o que na língua não há palavras para descrever de forma absoluta o horror vivido e experienciado que o trauma reside, pois lembrar ou voltar ao passado a partir do presente é um ato traumático por natureza. As imagens que chegam à mente do sobrevivente são demasiadamente fantasmáticas. E essas imagens estão adormecidas no interior do sujeito, habitadas no frágil corpo que guarda em si "perigosos fantasmas" que, uma vez despertados, vêm à tona com uma força brutal e ameaçadora, capaz de causar no sujeito uma desordem em sua identidade em processo de recuperação.

Segundo Hartman, interagindo com Freud:

As perturbações associadas com o trauma são, segundo Freud, tentativas do sistema de se preparar retrospectivamente para um choque que já ocorrera, de alcançá-lo e dominá-lo. A memória, e especialmente a memória usada na narração, não é simplesmente um nascer póstumo da experiência, uma formação secundária: ela *possibilita* a experiência, permite que aquilo que chamamos de o real penetre na consciência e na apresentação das palavras, para tornar-se algo mais do que só o trauma seguido por um apagamento mental higiênico e, em última instância, ilusório (2000, p. 222-223).

Entendemos, desta forma, que o trauma é um processo que transforma o presente quando este se dirige ao traumático passado, recuperando deste passado, em forma de "restos ou vestígios" as imagens que se apresentam por meio da linguagem. Nesse sentido, o trauma se move de seu passado e se repete no presente como "um outro". Para Beatriz Sarlo "não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência" (SARLO, 2007, p. 10), dessilenciando a voz que aprisionada vivia, potencializada através da experiência. É desta experiência que a narrativa se constrói, direcionando um caminho trilhado pelo personagem-narrador-protagonista-sobrevivente-autor.

Em relação à irrepresentabilidade do evento traumático, Levi, em seu livro *É isto um homem?* adverte:

Ao terminar, cada qual fica em seu canto, sem ousar levantar o olhar para os demais. Não há espelhos, mas a nossa imagem está aí na nossa frente, refletida em cem rostos pálidos, em cem bonecos sórdidos e miseráveis. Estamos transformados em fantasmas [...] Pela primeira vez, então, nos damos conta de que nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem. Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe, não dá para imaginar. Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão – e, se escutarem, não nos compreenderão. Roubaram também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, devemos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos (1988, p. 25).

Esta passagem de Primo Levi faz-nos lembrar da escravidão em que a população negra foi submetida a enfrentar, tanto dentro de seu próprio país, como em países que os comercializavam, tratando-os como objetos ou peças a serem vendidas no mercado. Lembramos também das ditaduras que eliminaram muitos cidadãos (homens, mulheres, idosos e crianças) que não congregavam os ideais ditatoriais, impostos pelos governos da América e por todo o mundo dominado por esse sistema de pensamento centralizador e autoritarista. Assim, a história vem sendo feita à custa de uma relação dualista, reproduzindo um sistema de desigualdades e indiferenças. E, nesses trâmites, formam sujeitos que constroem suas identidades e representações culturais, interpeladas por este fio condutor, narrativo, traumático e opressor.

Há algo comum entre o testemunho dado por Primo Levi e os demais sobreviventes do Holocausto, como Liliana Segre, Paul Celan, Robert Antelme, Jean Améry, Jorge Semprún, entre tantos outros sobreviventes: o isolamento, a solidão, a insegurança, a perda da identidade, a dor, a sensação de tremendo vazio, a angústia oriunda da fragmentada consciência de que a vida dependia de uma decisão do outro que o considerava como inimigo, além do individualismo enclausurado. Levi, em seu livro *Os afogados e os sobreviventes*, afirma que:

Cercado pela morte, muitas vezes o deportado não era capaz de avaliar a extensão do massacre que se desenrolava sob seus olhos. O companheiro que hoje tinha trabalhado ao seu lado amanhã sumia: podia estar na barraca próxima ou ter sido varrido do mundo; não havia jeito de saber. Em suma, sentia-se dominado por um enorme edifício de violência e de ameaça, mas não podia daí construir uma representação porque seus olhos estavam presos ao solo pela carência de todos os minutos. (2004, p. 14)

Percebe-se então como é difícil representar algo que foi construído sob os pilares da irrepresentabilidade humana. A representação necessita do “congelamento” do tempo e do espaço, mas como congelar o tempo e o espaço dessas terríveis narrativas, se quando os seus sobreviventes a vivenciaram não conseguiam nem mesmo se relacionar com o seu semelhante nem representar o que estava ocorrendo com eles naquele exato momento? Entra em cena para ajudar a descrição do que não se pode descrever nem escrever, a imaginação. É pelo imaginário, intermediado pelo teor artístico, o único caminho para se tentar falar sobre o horror presenciado por seus sobreviventes que, certamente, deixaram uma grande parte de sua vida, nos campos de concentração. “Porque nos Campos perde-se o hábito de esperança e até a confiança

no próprio raciocínio. No Campo, pensar não serve para nada, porque os fatos acontecem, em geral, de maneira incompreensível” (LEVI, 1988, p. 172-173).

Em *É isto um homem?* Levi faz uso de um gênero autobiográfico que remete à Literatura de Testemunho (LT) que, como parte da Literatura, abre um extenso espaço para dar voz aos testemunhos de sobreviventes de acontecimentos de alto teor traumático: o sujeito que foi exposto a situações de perigo de morte, causando perdas irreparáveis em sua formação humana, tornando-se, desta forma, um sobrevivente, alguém que detém uma experiência que precisa ser narrada por meio de uma escritura fraturada, fragmentada e ferida em sua essência.

Assim, a escrita traumática é interpelada por uma “espera”, espera de algo que se feche, que dê conta do horror vivido, mas, esta “espera”, segundo Blanchot é a espera do próprio desastre que subjaz na própria escrita elaborada por seu sobrevivente, no caso específico, Primo Levi:

Que não haja espera do desastre, é na medida em que se pensa que a espera é sempre espera de um esperado ou de um inesperado. Mas a espera, do mesmo modo que ela não se reporta mais a um porvir do que a um passado acessível, é tanto quanto espera da espera, o que não nos fixa em um presente, pois “eu” tenho sempre já esperado aquilo que esperarei sempre: o não-memorável, o desconhecido sem presente de que não posso me lembrar mais do que posso saber se não esqueço o porvir, o porvir sendo minha relação com o que, naquilo que chega, não chega, e portanto não se apresenta, não se re-presenta. É por isso que é permitido pelo movimento da escritura dizer: morto, tu o és já. E o que é o esquecimento? Não mais do que uma privação do memorável na memória, ele não se reporta à ignorância daquilo que haveria de presente no porvir. O esquecimento designa o além do possível, o Outro inesquecível que, passado ou futuro, o esquecimento não se circunscreve: o passivo da paciência. Não há origem, se origem supõe uma presença original. Sempre passado, de ora e já passado, algo que se passou sem ser presente, eis o imemorial que o esquecimento nos dá, dizendo: todo começo é recomeço. (BLANCHOT, 2016, p. 173).

Compreendemos, desta forma, concordando com o pensamento do autor, que descreve com exatidão o sentimento de quem esteve no campo de concentração e sobreviveu a ele, embora ele não use diretamente o discurso voltado a esse acontecimento, todavia, percebemos que seu discurso interage perfeitamente com o quadro daquele que vive à mercê da espera de um esperado ou de um inesperado, impedindo-o de fixar-se ao mundo, sentindo o presente como um contínuo de seu passado, ou seja, o sobrevivente não consegue mais voltar à vida segura e naturalmente.

A autoridade do testemunho é algo determinante e bem esclarecida por Levi que, ao retornar ao seu país trabalhou alguns anos como químico e depois abandonou a profissão para exercer um outro ofício: “ensinar essa matéria difícil que é a narrativa da deportação, sem deixar de sublimar os limites dos relatos das próprias testemunhas” (LEVI, 2010, p. 10-11). Testemunhar o horror é um *ato de barbárie linguística*¹ e,

¹ Chamamos de “ato de barbárie linguística” o contexto em que os judeus tiveram que conviver nos campos de concentração, pois a língua do *lager* era o alemão, e o sobrevivente vindo, por exemplo, da Itália, como Primo Levi e Liliana Segre, experienciaram a dor de uma raça judia que vieram de vários países da Europa, sem falar sequer o iídiche ou o alemão. Presenciaram, de certa forma, a “Torre de Babel do Holocausto”.

ao mesmo tempo, um ato de direito de tornar público, por meio da escrita, o que a humanidade precisa saber sobre a verdade dos fatos, com o aval de muitas autoridades e muitos países que se envolveram como aliados de Adolfo Hitler na perseguição e eliminação do povo judeu. Levi narra o momento de sua chegada no campo de concentração e o perigo que, de início, o judeu esteve exposto:

Eu próprio estive em grande perigo nos primeiros dias por causa de um facto importante para nós italianos, judeus italianos: a impossibilidade de comunicar; e creio que fui salvo pela amizade. Senti essa impossibilidade como ferro em brasa a queimar-me, como uma tortura; caíamos num meio onde não compreendíamos uma palavra, onde a palavra não podia ser compreendida, onde não conseguíamos ser entendidos. Era uma grande sorte encontrar um italiano com quem comunicar. Éramos poucos italianos, cerca de cem em dez mil, um por cento dos presos do *Lager*, e os estrangeiros a falar a nossa língua eram raros; entre nós quase ninguém falava alemão ou polaco, só alguns falavam francês. Sofríamos de um terrível isolamento linguístico. Eu descobri uma brecha, um meio de ultrapassar esse isolamento linguístico, era um factor de sobrevivência. E encontrar na outra extremidade do fio uma pessoa amiga era a salvação. [...] Tentei várias vezes teorizar sobre o que me tinha salvo e concluí pouca coisa, concluí que o acaso tinha sido o factor dominante. (LEVI, 2010, p. 18-19).

Não dá para imaginar uma pessoa que, de repente, morando em sua confortável casa, é levada para um lugar que se assemelha a um matadouro de animais, uma vez que foram conduzidos por comboios que eram usados para transportar animais. É uma situação inusitada para se pensar! O que aconteceu em Auschwitz é realmente um discurso sem fim, uma narrativa com começo sem direito a ter um determinado final, uma catástrofe que levará muitos e muitos anos para ser concluída por se tratar de um acontecimento ferido em sua construção, o incapaz de acontecer que tornou acontecido.

Trazemos um excerto do livro *É isto um homem?*, no capítulo “Iniciação” uma passagem que deixa claro o que aqui chamamos de “Torre de Babel do Holocausto”, uma espécie de amostra de uma situação de terror em que Primo Levi (e tantos outros) foi obrigado e enfrentar. Levi que sempre usou o discurso teve que adequar-se ao silêncio da palavra.

Aqui, a confusão das línguas é um elemento constante da nossa maneira de viver; a gente fica no meio de uma perpétua babel, na qual todos berram ordens e ameaças em línguas nunca antes ouvidas, e aí de quem não entende logo o sentido. Aqui ninguém tem tempo, ninguém tem paciência, ninguém te dá ouvidos; nós, os recém-chegados, instintivamente nos juntamos nos cantos contra as paredes, como um rebanho de ovelhas, para sentirmos as costas materialmente protegidas. (LEVI, 1988, p. 36).

Pensamos e imaginamos como agiram outras pessoas que não se submeteram a esse ato de “desmoronamento da linguagem” e que perderam suas vidas por não possuírem a capacidade linguístico-social e psicológica para enfrentar a imposta trágica situação! Ficamos estagnados e estarecidos diante desta inexplicável atrocidade humana.

Levi narra e descreve de uma forma esteticamente realista o que é visto de forma inumana. O real é transbordado ou domado por um novo elemento que o dissolve numa condição confinada à impossibilidade de acreditar no que se passa. O que é visto parece discorrer numa impotência de imagem. Levi via o que os

seus olhos não desejam ver e, numa reciprocidade, o outro lhe via, esse “outro” que se afastava da cena para permitir-se ser olhado por um outro ângulo. Num só momento o que vemos, também nos olha. “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo deste paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 29).

Levi expõe por meio de uma linguagem que dá conta do dito impossível, o sentimento de um sujeito dominado por uma angústia dolorosa: a ausência de pensamento que se soma com a ausência de consciência humana. Enfim, a perda do real sentido que se dá à vida:

[...] sinto-me ameaçado, a cada instante estou pronto para me contrair num espasmo de defesa. Sonho, e me parece dormir no meio de uma rua, de uma ponte, atravessado no limiar de uma porta por onde vai e vem muita gente. E já chega, quão cedo, aí! a alvorada. O Bloco inteiro estremece desde os alicerces, acendem-se as luzes, todos ao redor de mim agitam-se numa repentina, frenética atividade: sacodem os cobertores, levantando nuvens de fétido pó, vestem-se com pressa febril, correm para fora, no ar gelado, ainda meio nus, precipitam-se rumo às latrinas e aos lavatórios; muitos, como bichos, urinam enquanto correm, para poupar tempo, porque dentro de cinco minutos começa a distribuição do pão – do pão, *Brot, Broit, chleb, pain, lechem, kenyén* –, do sagrado tijolinho cinzento, que parece gigantesco na mão do teu vizinho e, na tua, pequeno de fazer chorar. É uma alucinação cotidiana, à qual a gente acaba se acostumando, mas nos primeiros tempos ela é irresistível, a um ponto tal que muitos de nós, depois de discutir um bocado uns com os outros, lamentando o próprio evidente e constante azar e a sorte descarada dos outros, trocam as rações, por fim, e então a ilusão começa, ao contrário, deixando desiludidos e frustrados a todos. (LEVI, 1988, p. 37).

Percebe-se, de acordo com a narrativa primoleviana, a condição de inumanidade do ser: o homem entregue aos seus primitivos instintos. Sobreviver a todo este aparato desumano é um ato de barbárie e, ao mesmo tempo, um ato de heroísmo: ato de barbárie porque é nutrido por um instinto inumano e violento no sentido total da palavra – a violência que atinge a “civildade” antes aprendida e que, agora, não tinha nenhuma utilidade –, e ato de heroísmo para os que sobreviveram a essa barbaridade humana. Compreendemos “sobreviver” como ato heroico, complementado com a capacidade que teve esse sobrevivente (referimos a Primo Levi e a tantos outros sobreviventes que escreveram sobre essa terrível experiência inenarrável) de contar sobre esta trágica vivência. Nesse sentido, o sobrevivente é um forte. Através de seu testemunho o mundo teve acesso ao maior acontecimento catastrófico da história da humanidade.

Quando acima foi mencionado, entre outros fatores, a presença da morte como uma constante na vida dos prisioneiros, Levi assim nos diz:

[...] O medo da morte, tanto quanto me lembro, não era qualitativamente diferente daquele que sentimos na vida normal. Hoje, apesar de sermos livres, sabemos todos que vamos morrer, e lá também não ignorávamos que a morte acabava por chegar: não daí a dez, vinte ou trinta anos, mas a poucas semanas, um mês. Estranhamente, isso não mudava grande coisa. O pensamento da morte era recalcado, como na vida corrente. A morte não pertencia ao registro das palavras ou dos medos quotidianos; sofriamos tão cruelmente da falta de

tudo, de comida, de calor, era tão vital evitar o cansaço e os espancamentos que a morte, que não surgia como um perigo imediato, era escamoteada. (LEVI, 2010, p. 22-23).

Temos, assim, uma enorme quantidade de vozes que emanam de um só lugar, feito de escombros, vazios, perdas e silêncios, pois o sobrevivente só contava com a sua memória. Nos campos era impossível escrever, embora Levi tenha tentado fazê-lo para que a sua família tivesse acesso à sua experiência. Mas como escrever num lugar onde nada lhe pertencia, onde tudo se movia de uma forma nunca vista pela humanidade. Levi, no livro *O dever de memória*, por meio da intervenção dialógica – entrevista realizada por Anna Bravo e Federico Cereja –, fala sobre esta questão:

– Sim, essas notas que eu tomei são bem reais: tinha mesmo um caderno, mas elas não ultrapassaram vinte linhas. Tinha demasiado medo, era extremamente perigoso escrever. O próprio facto de escrever era suspeito: não eram, pois, notas, mas a vontade de tomar notas, tendo à mão um lápis e um papel e o desejo de transmitir à minha mãe, à minha irmã, aos meus, a experiência desumana que eu vivia, mas não houve notas pois eu sabia que não as poderia conservar. Era materialmente impossível. Onde guardá-las, em que esconderijo? Num bolso?... Não tínhamos nada, mudavam constantemente as nossas camas, as nossas enxergas, mudavam as nossas roupas também, não havia nenhum meio de guardar fosse o que fosse. Apenas dispunha da minha memória. (LEVI, 2010, p. 29-30).

Num outro momento da entrevista, Primo Levi comenta sobre o motivo que fez com que tal atrocidade fosse levada adiante por seus idealizadores, sem compreender tal atitude monstruosa e inédita na história humana:

Castigar um adversário político, pô-lo na prisão ou enviá-lo para o *Lager* é cruel mas racional, sempre se fez; antigamente vendiam-se os prisioneiros como escravos. É uma realidade de sempre, condenável, mas de sempre, encontramos-a mesmo no mundo animal: as formigas fazem razias e escravizam. Mas punir o outro porque ele é outro, na base de uma ideologia abstracta, parecia-me ser o cúmulo da injustiça, da estupidez e da irracionalidade. Porquê, em quê sou eu diferente dos outros? Há aqui uma distinção importante a fazer: os judeus religiosos, os judeus crentes, como todos os outros crentes, não compreendiam, não sentiam esta injustiça, viam nela um castigo divino, imputavam-na ao Deus incompreensível, ao Deus desconhecido, que tem poder de vida ou de morte, que segue apenas critérios inacessíveis ao nosso entendimento, porque tudo o que Deus decide tem de ser aceite. Mas, para um laico como eu e continuo a ser, era a maior iniquidade possível, que nada podia justificar ou explicar. (LEVI, 2010, p. 37).

No capítulo intitulado “Contra o esquecimento”, o entrevistador Federico Cereja faz um levantamento da importância da entrevista, comentando vários pontos discutidos e trazidos à baila por Primo Levi, num tom humilde e sempre posicionando-se como uma testemunha, nunca enquanto historiador, o que jamais o quis ser. Via na testemunha a chave do discurso para desvendar certas impossibilidades diante do monstruoso acontecimento que abalou as referências que norteavam nossa vida em sociedade:

Assistimos a um alargamento dos temas já abordados nos seus escritos, e não somente em *Se isto é um Homem*, obra que, na época da sua redacção, apresentava um tom muito particular: “Parecia-me que o tema da indignação devia prevalecer, era um testemunho, quase de natureza jurídica e eu entendia transformá-lo num acto de acusação não no sentido de represálias, de vingança, de punição, mas como testemunho.” Mas esta

entrevista não se caracteriza apenas por esta preocupação de exactidão e, se permitem, por este comentário aos temas da deportação, ela revela também uma atenção contínua ao nosso trabalho e à nossa sede de precisões, de esclarecimentos, de perguntas mesmo: quando evocávamos temas demasiado vastos e difíceis de definir, ele intervinha de maneira precisa e exigia o concreto, por natureza do indefinível: “Sabem vocês responder a esta questão: por que motivo se faz a guerra? [...] Primo Levi falava apenas das realidades concretas e vividas, mas ao mesmo tempo conseguia dar uma visão de conjunto do fenómeno que representa a deportação sem, no entanto, a reduzir a uma série de factos. “O acontecimento é algo que vai além da verdade porque não pode ser expresso em termos lógico-racional aos quais não é redutível. O acontecimento é qualquer coisa que, de um certo ponto de vista, não é perfeitamente mensurável; alguma coisa que não se identifica com a ideia da verdade, pelo menos da maneira racionalista a partir da qual nós somos levados a conceber a verdade. Com efeito, num julgamento, a testemunha não é, de uma forma geral, interrogada, para prestar um depoimento sobre um acontecimento, mas sobre um facto. (LEVI, 2010, p. 87-88-89).

Por fim, em *O dever de memória*, na sua parte final, os organizadores apresentam o capítulo “Vida de Primo Levi”, trazendo à tona, uma síntese da vida do Levi desde 31 de janeiro de 1919, data de seu nascimento em Turim, Itália, sinalizando os momentos mais importantes de sua vida por meio de sua deportação e de sua vida após a horrenda experiência vivida nos campos de concentração em Auschwitz, até o momento que culmina com o seu suicídio, na casa onde ele havia nascido, 11 de abril de 1987, ano em que ele havia feito intervenções no início deste ano ao revisionismo histórico na Alemanha acerca do Holocausto por meio do artigo “Buco Nero di Auschwitz” (“O Buraco Negro de Auschwitz”), publicado em *La Stampa* a 22 de janeiro, onde insistiu sobre a especificidade dos campos de extermínio nazi em relação a outras políticas de deportações maciças, tais como as praticadas na União Soviética, recordando igualmente o papel desempenhado pela indústria química alemã no fabrico do gás, assim como o das fábricas e dos bancos alemães na reciclagem dos cabelos e do ouro tirados aos cadáveres. Em março deste mesmo ano, publicou, em alemão e em francês, *O Sistema Periódico*. Enfim, foi um ano de intensa luta de resistência pelo não esquecimento da memória de Auschwitz.

Assim Levi escreve por meio de uma “lente especial”, interpelada por uma potência do “dizer” por meio do que se pode “ver” e “olhar” obliquamente, mergulhado por uma fragilidade de um “eu” narrativo que não consegue esconder, na linguagem, a dor que ela expressa por meio de um vazio que alimenta as palavras. Lembramos das palavras sabiamente ditas por Didi-Huberman: “devemos fechar os olhos para ver quando o ato de *ver* nos remete, nos abre a um *vazio* que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (1998, p. 31), como podemos constatar no excerto a seguir, num momento em que Levi traz à memória as músicas que os prisioneiros eram obrigados a ouvir:

As músicas são poucas, talvez uma dúzia, cada dia as esmas, de manhã e à noite: marchas e canções populares caras a todo alemão. Elas estão gravadas em *nessas mentes*: serão a última coisa do Campo a ser esquecida: são a voz do Campo, a expressão sensorial de sua geométrica loucura, da determinação dos outros em nos aniquilar, primeiro, como seres humanos, para depois matar-nos lentamente. Ao ecoar essa música, sabemos que os companheiros, lá fora, na bruma, partem marchando como autômatos; suas almas estão mortas e a música substitui a vontade deles; leva-os como o vento leva as folhas secas. Já

não existe vontade; cada pulsação torna-se passo, contração reflexa dos músculos destruídos. Os alemães conseguiram isso. Dez mil prisioneiros, uma única máquina cinzenta; estão programados, não pensam, não querem. Marcham. [...] Era preciso, porém, sairmos do encantamento, ouvirmos a música de fora, assim como a ouvíamos no Ka-Be e como agora, escrevendo, a recrio em minha lembrança, depois da libertação, do renascimento (já sem lhe obedecer, sem lhe ceder), para percebermos o que ela era; para compreendermos por qual deliberado motivo os alemães criaram esse ritual monstruoso, e por que, ainda hoje, quando a memória nos restitui alguma dessas inocentes canções, o sangue gela em nossas veias e temos a consciência de que regressar de Auschwitz não foi pequena sorte. (LEVI, 1988, p. 50-51, grifo nosso).

Ao deixarmos em itálico “nossas mentes” assim o fizemos para que soubéssemos que não existe memória individual que não faça parte de uma memória coletiva. Não há testemunhos de sobreviventes centradas numa memória essencialista e puramente individual. Todo discurso testemunhal ou qualquer outro discurso produzido pelo ser humano não se faz fora deste processo, pois quando lembramos trazemos à tona referenciais que vem de fora (exterioridade): lugares, objetos e pessoas que com elas convivemos e dialogamos, embora um diálogo conduzido por uma sensação de medo, de impotência e da perda da própria vida. Assim,

Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. [...] Haveria portanto motivos para distinguir duas memórias, que chamaríamos, por exemplo, uma interior ou interna, a outra exterior – ou então uma memória pessoal e a outra, memória social. Mais exatamente ainda [...], diríamos memória autobiográfica e memória histórica. A primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral. A segunda, naturalmente, seria bem mais extensa do que a primeira. Por outro lado, ela só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória da nossa vida nos apresentaria dele um panorama bem mais contínuo e mais denso. (HALBWACHS, 2006, p. 72-73).

A estética da escrita de testemunho certamente distancia-se de toda a construção discursiva que se espera classicamente de uma narrativa, visto que o testemunho é mediado por um trauma que, intrinsecamente, faz parte de seu tecido. Para Seligmann-Silva:

Se o trauma é um conceito central na psicanálise, e se, por outro lado, ele não pode ser pensado independentemente da noção de realidade traumática, como lemos em Bohleber, também aquele que se debruça sobre a literatura não pode crer – de modo inocente – que, tanto subjetiva quanto objetivamente falando, o trauma não esteja presente de antemão. A Estética como campo autônomo do conhecimento existe apenas na qualidade de ideologia estética. Aprendemos que o elemento traumático do movimento histórico penetra nosso presente tanto quanto serve de cimento para nosso passado, e essas categorias temporais não existem sem a questão da sua representação, que se dá tanto no jornal, na televisão, no cinema, nas artes, como na fala cotidiana, nos nossos gestos, sonhos e silêncios, e, enfim, na literatura. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 64).

É de grande importância as contribuições de Seligmann-Silva para os estudos pensados em torno da literatura do trauma. Em *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*, o autor comenta sobre o ser do sujeito sobrevivente. Para ele:

Também os estudos específicos sobre os sobreviventes de campos de concentração nazistas trouxeram novos elementos para a teoria do trauma. Em 1964 foi realizado em Copenhague o primeiro simpósio sobre os problemas psíquicos de sobreviventes (BOHLEBER 2000: 812). W. G. Niederland cunhou então o conceito de “síndrome do sobrevivente”. Para ele, o sobrevivente é caracterizado por uma situação crônica de angústia e depressão, marcada por distúrbios de sono, pesadelos recorrentes, apatia, problemas somáticos, anestesia afetiva, “automatização do ego”, incapacidade de verbalizar a experiência traumática, culpa por ter sobrevivido e um trabalho de trauma que não é concluído. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 68).

Podemos, a partir do exposto acima denominar de “literatura do sobrevivente” toda a produção literário-histórica que abarca como objeto de estudo da Literatura de Testemunho, pois esta está voltada ao testemunho dado por alguém que conseguiu manter-se vivo diante de um gravíssimo quadro de indivíduos expostos à morte. Basta lembrarmos, para fins de comprovação, que, dos 650 judeus italianos submetidos ao campo de concentração em Auschwitz, apenas 20 sobreviveram e Primo Levi foi um deles. Desta forma, a escrita leviana é marcada por esta “fissura”, a ausência de palavra que descreva, com exatidão, sua e as demais experiências no Campo. Isto faz-nos lembrar que no nosso cotidiano certas palavras, embora façam parte do convívio, elas são evitadas. Palavra que uma vez dita causa bloqueios que desarmonizam a comunicação das pessoas que estão inseridas neste desconforto de “evacuação da palavra”, ou seja, há palavras que aumentam a dor dos indivíduos envolvidos em contextos catastróficos, levando-as a refletir seu estado. O que sabemos, pois, que nos campos de concentração pensar a vida era uma inutilidade. Vivia-se o “estrago do tempo” por vias de uma não-consciência. “Na vida corrente, num ambiente descontraído familiar, não é conveniente falar de cancro. Da mesma maneira, no campo, falar de crematórios ou de câmaras de gás era dar provas de uma certa indelicadeza ou mesmo de má educação” (LEVI, 2010, p. 21), sufocando, desta forma, a vida de toda uma comunidade fundamentada em princípios que contrariavam a velha forma de ver o mundo, pois todos viviam sob o suspense de uma iminência insuportável: saber que você pode ser a próxima vítima a ser sucumbida.

Vale ressaltar neste artigo que Primo Levi não é sobrevivente de Auschwitz-Birkenau, mas sim, de Auschwitz-Monowitz, e conforme o próprio Levi “Auschwitz não constituía um único campo, havia vários, e o meu era o terceiro na hierarquia, era Auschwitz III, que era o maior dos campos secundários” (LEVI, 2010, p. 21).

É difícil no testemunho dado por qualquer sobrevivente de Auschwitz não se tocar no assunto “crematórios”, a arma mais destrutiva que foi posta em prática no Campo, além das câmaras de gás. Segundo Levi: “O crematório situava-se em Birkenau; eu nunca lá pus os meus pés [...]” (2010, p. 21).

Esta pesquisa não investiga o trauma por via psicanalítica, mas se serve de seu aparato para clarificar a *escritura do desastre*, termo que aqui preferimos usar para se referir à escrita do trauma, embora tenhamos que dialogar com o conceito de trauma elaborado pela psicanálise e que é de grande importância para os

estudos em torno do Holocausto², outro termo que preferimos aqui também usar quando referirmos ao contexto geral do genocídio nazista.

As vozes de Auschwitz não tem como enumerá-las e colocá-las num único livro nem em quantos fossem necessários, pois essas vozes são infinitas, e seus diálogos se fazem na potência da *conversa infinita*, intermediada pela *experiência limite*. No início do livro *É isto um homem?*, Primo Levi escreve um poema que descreve com exatidão o ser do sobrevivente, fazendo um chamamento para o não-esquecimento:

É ISTO UM HOMEM?

Vocês que vivem seguros
em suas cálidas casas,
vocês que, voltando à noite,
encontram comida quente e rostos amigos,
 pensem bem se isto é um homem
 que trabalha no meio do barro,
 que não conhece paz,
 que luta por um pedaço de pão,
 que morre por um sim ou por um não.
Pensem bem se isto é uma mulher,
sem cabelos e sem nome,
sem mais força para lembrar,
vazios os olhos, frio o ventre,
como um sapo no inverno.

Pensem que isto aconteceu:

Eu lhe mando estas palavras.
Gravem-na em seus corações,
estando em casa, andando na rua,
ao deitar, ao levantar;
repitam-nas a seus filhos.

 Ou, senão, desmorone-se a sua casa,
 a doença os torne inválidos,
 os seus filhos virem o rosto para não vê-los.

Este poema é, realmente, a potência do testemunho que a memória discursiva de um grande sobrevivente soube transcrever com uma clareza de quem se deixa ser dominado por uma potência da linguagem, conseguindo representar o irrepresentável poeticamente. Nela (no poema) tudo coube, sem muita demora nem palavras longas, descrever e representar todas as vozes que foram sucumbidas e todas as vozes que foram salvas e todas as “vozes outras” que precisam impedir que novamente o mundo venha se deparar com essa monstruosidade que abalou a humanidade. Para este horror de Auschwitz, o inominável é o seu sentido. E para o horror do sobrevivente resta-lhe apenas fazer desses “restos mnemônicos”, misturando-os com a potência de um presente que resta a ser vivido. Assim, o sobrevivente deixa de ser uma

² Segundo Seligmann-Silva (2005, p. 41), Holocausto deriva do termo grego *holócauston*, que aparece na mais antiga versão grega da Bíblia, a dita tradução “dos setenta”, e que foi transcrita por São Jerônimo na Vulgata pelo termo *holocaustum*. Essa palavra significa “queimar totalmente” e era empregada para denominar o sacrifício ritual marcado pela imolação não apenas entre os judeus. No pós-guerra esse termo passou a ser empregado para designar o assassinato dos judeus europeus nos campos de concentração nazistas. Essa denominação, no entanto, não é aceita por muitos estudiosos do tema e pela maioria dos judeus. Esses negam que aquele morticínio possa ser considerado como um sacrifício e muito menos reduzido a um fenômeno a mais na linha ascendente da história. Daí a opção pelo termo hebraico *Shoah*, ou *Shoa*, que – apesar de também ser um termo bíblico – quer dizer catástrofe, destruição, aniquilamento e é utilizado neste sentido no hebraico atual.

vítima, para ser um sobrevivente que deve enfrentar diretamente os seus próprios fantasmas, por meio de uma vontade de potência de dar à vida um novo sentido interpelado pela vontade de viver.

Considerações finais

O testemunho dado por Levi, seja por meio de seus livros autobiográficos, seja por meio de entrevistas ou de outras formas de comunicação, vai além de uma voz singular, pessoal, onde ele é o personagem principal da narrativa. Estamos diante de uma voz que carrega dentro de si uma pluralidade de vozes, daí a importância que ele tem para a Literatura de Testemunho, entre outras áreas das Ciências Humanas e Sociais. Assim como a *Carta de Pero Vaz de Caminha* constitui o principal documento histórico de registo do Brasil, a trilogia autobiográfica de Primo Levi, em especial *Se isto é um Homem?*, constitui o principal documento histórico e memorial do Holocausto. E se existe uma segunda e terceira obra que possa ser comparada ou acrescida ao que Levi escreveu, esta obra chama-se *A Espécie Humana*, do sobrevivente judeu-francês Robert Antelme, e a obra *Noite*, do sobrevivente judeu-romeno Elie Wiesel.

Analisar o discurso de Primo Levi é uma tarefa que remete ao grau de importância do discurso testemunhal diante do pós-guerra, da ascensão de uma escrita alicerçada por um conjunto de memórias tecidas por signos traumáticos. Assim, a literatura torna-se um valioso instrumento de espaço de discussão sobre a violência causada pelo Holocausto na vida de seus sobreviventes e as suas consequências para a humanidade que não mais define o homem por meio de uma identidade fixa ou de um referencial determinado ideológico-discursivamente.

Renato Franco, um dos relevantes escritores que fizeram parte do livro organizado por Márcio Seligmann-Silva intitulado *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*, investigador brasileiro que muito tem contribuído em questões relacionadas à arte da memória, à literatura de testemunho e à história do Holocausto, faz a seguinte declaração que nos remete à conclusão neste trabalho, embora nada se conclua devido à consciência de que tudo está em processo de construção e transformação do conhecimento:

Afinal, as obras de arte participam da sociedade e, nessa medida, da barbárie, pois esta não foi ainda superada: uma sociedade que permitiu o aniquilamento planejado de multidões afeta, como uma mancha indelével, toda configuração estética e converte em escárnio a obra que finge não ouvir o grito de horror dos massacrados. Essa situação desconfortável da literatura de nossa época exige dela dois aspectos fundamentais: a de lutar contra o esquecimento e contra o recalque, isto é, lutar contra a repetição da catástrofe por meio da rememoração do acontecido. A observação de Adorno parece assim conter uma exigência: a de que, mediante tal postura, a arte deve auxiliar os homens a lembrar do que as gerações passadas foram capazes para, desta maneira, poderem efetivamente evitar que a catástrofe possa ainda eclodir. A arte, neste sentido, pode ser considerada uma forma de resistência e compreende uma dimensão ética, enquanto manifestação de indignação radical diante do horror. (FRANCO, 2003, p. 352).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e Origem da História. Editora UFMG: Minas Gerais, 2008.
- ANTELME, Robert. **A espécie humana**. Tradução de Clara Alvarez. Ulisseia: Lisboa, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BLANCHOT, Maurice. **A escritura do desastre**. Tradução de Eclair Antônio Almeida Filho. São Paulo: Lumme Editor, 2016.
- BRANDÃO, Helena. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (orgs.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. Editora Claraluz: Rio de Janeiro, 2001.
- HARTMAN, Geoffrey H. Holocausto, testemunho. Arte e trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LEVI, Primo. **Dever de memória**. Tradução de Esther Mucznik. Cotovia: Lisboa, 2010.
- LEVI, Primo. **A Trégua**. Tradução de Marco Lucchesi. São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luidi Del Rey. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LEVI, Primo. **Assim foi Auschwitz**. Companhia das Letras: São Paulo, 2015.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. Cortês: S. Paulo, 1988.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é Língua**. Editora Brasiliense: S. Paulo, 2005.
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia da Letras: Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença**: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: Ed. 34, 2005.

Estereótipos de mulher: relações de aliança discursiva nos casos *Veja* e Temer

Samuel PONSONI (UEMG)

samuel.ponsoni@uemg.br

Julia Lourenço COSTA (UFSCar/Univ.Paris13)

julialourenco@usp.br

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo fazer uma análise teórico-comparativa entre os estereótipos de mulher trazidos em dois discursos diferentes, a saber, a reportagem produzida pela revista *Veja*, acerca de Marcela Temer, em abril de 2016, e o pronunciamento de Michel Temer, na ocasião do Dia Internacional da Mulher, em março de 2017 e os efeitos de sentido ideológicos que colocam esses discursos em relação de aliança e complementação. Partimos do arcabouço teórico da Análise do Discurso de matriz francesa, relacionando duas noções-conceito, respectivamente pré-construído e a articulação de discursos transversos (PÊCHEUX, 1988), aos estereótipos mobilizados. Para tanto, procedemos com uma compreensão sucinta da conceituação acerca de estereótipos, ancorados sobretudo em Ruth Amossy (1991; 2003), para refletir de que(quais) maneira(s) e como os dois discursos, dados em tempos distintos, formam essa correlação discursiva, que se complementa para reforçar e apresentar um estereótipo feminino ideologicamente marcado por diversos elementos de conservadorismos machistas.

Palavras-chave: Estereótipos; Pré-construídos; Articulação em discursos transversos; Efeitos ideológicos.

Women stereotypes: discursive alliance in *Veja* and Temer cases

Samuel PONSONI (UEMG)

samuel.ponsoni@uemg.br

Julia Lourenço COSTA (UFSCar/Univ.Paris13)

julialourenco@usp.br

Abstract: In this paper, we aim to make a theoretical-comparative analysis of women stereotypes brought in two different discourses: one is the reporting produced by *Veja* magazine about Marcela Temer in April 2016 and the other is Michel Temer's pronouncement on the occasion of International Women's Day in March 2017 and the ideological effects senses that put these discourses in relation of alliance and complementation. We start from the theoretical perspective of the French Discourse Analysis, relating two concept-notions, respectively preconstructed and transverse discourses articulation (PÊCHEUX, 1988), to the mobilized stereotypes. About that, we proceed with a brief understanding of the conceptualization about stereotypes, mainly anchored in Ruth Amossy (1991, 2003), to reflect upon which way(s) and how these two discourses, given at different times, form this discursive correlation, which is complemented to reinforce and present a female stereotype ideologically marked by various elements of sexist conservatisms.

Keywords: Stereotypes; Preconstructed; Transverse discourses articulation; Ideological effects.

Introdução

Neste texto buscamos uma análise teórica e comparativa por meio de algumas noções da chamada Análise do Discurso de matriz francesa acerca de dois acontecimentos midiático-políticos. O primeiro material a ser analisado é a reportagem publicada pela revista *Veja*, em 18 de abril de 2016, que veicula certos estereótipos de mulher; o segundo material é o pronunciamento oficial do atual presidente brasileiro, Michel Temer, proferido em 18 de março de 2017, a propósito do Dia Internacional da Mulher, que também mobiliza estereótipos que dizem sobre uma dada compreensão social e histórica de mulher.

Nossa observação teórico-analítica acerca desses discursos, por meio da teoria discursiva mencionada, se dá sobretudo em compreender de que(quais) maneira(s) os dois discursos, dados em tempos distintos, formam uma espécie de aliança discursiva, que se complementa para reforçar e apresentar estereótipos femininos ideologicamente marcados por diversos elementos de conservadorismos, na medida em que circunscreve às mulheres posições e papéis que certamente encontram fortes contradições com o imaginário de parte da sociedade brasileira.

A partir de uma breve contextualização da noção de estereótipo para as chamadas ciências humanas e também para Análise do Discurso (de quando em vez, AD), tentaremos uma aproximação teórica da noção de estereótipo com a noção-conceito de pré-construído (PÊCHEUX, 1988) e a articulação discursiva de discursos transversos em equivalência. Além disso, tentaremos responder, em alguma medida - a do discurso - como as ideologias, uma força material (PÊCHEUX, 2010; 1988; 2011), marcam-se nos discursos ora analisados.

Porém, antes de partir para teorização e análise, é preciso fazer uma observação, a fim de contextualizar a escolha do *corpus* de trabalho deste artigo: na história política recente do Brasil, poucas vezes se viu um ator político envolvido, em variadas ocasiões, em tantas polêmicas decorrentes de seus discursos quanto Michel Temer. De muitas maneiras, tudo que está ligado ao nome de Michel Temer acaba envolto em algum tipo de querela.

Pode-se aventar que Temer e seu entorno pagam certo preço por uma grande crise institucional brasileira - em muito decorrida da atuação de seu círculo político - , com tons agravantes de grande crise econômica e forte repolarização dos embates e contradições de Brasil, inclusive ideológicas¹.

Talvez eles paguem o preço também das diversas formas e meios de interação comunicativa entre os sujeitos, disponíveis atualmente. A contemporaneidade assiste à proliferação dos meios de comunicação e, decorrente deste fato, há diversas formas de circular os discursos e disponibilizá-los, instantaneamente, a qualquer sujeito disposto a dar "sua opinião". Aliás, o Brasil, sobretudo a partir das disputas eleitorais de

¹ Repolarização, pois compreendemos que a polarização em um país de grandes proporções territoriais, diversidades culturais e políticas como o Brasil, além de evidente grande desigualdade social de todas as ordens entre sua população esteve desde sempre em grande conflito tensivo entre as classes em discrepância. Movimento de polarização este que está sempre à espera de condições de produção político-sociais para reemergir com bastante força.

2014², para presidência da República, incorporou marcas sociais que, certamente, estarão para sempre na história de nosso país.

No caso específico das eleições para a presidência do país, há inúmeros aspectos que corroboram com esta asseveração: a narrativa da campanha – peças publicitárias, confronto de declarações, debates acalorados, as chamadas desconstruções dos atores políticos – bastante acirrada e, principalmente, o maior engajamento político de parte da população brasileira, embora, na maior parte dos casos, por vias virtuais. A peleja eleitoral ganhou, então, muita repercussão não somente na chamada mídia tradicional, isto é, os jornais de grande circulação (impressos e/ou digitais), mas principalmente nas redes sociais, de mais variados tipos (*Facebook, Twitter, WhatsApp*, entre outros).

Por um lado, o engajamento político em si, ainda que muitas vezes marcado por debates que não demonstram a devida profundidade, com a veiculação de informações imprecisas - seja por desinformação ou por desonestidade intelectual - é um saldo positivo. Democracia, apesar de ser a democracia burguesa possível, é também isso: engajamento e disputa ideológica o tempo todo³.

Por outro lado, entretanto, nas disputas eleitorais, houve também fatores perniciosos do engajamento político, assinalado, por exemplo nas manifestações de ódio, de não tolerância da alteridade física e intelectual, de preconceitos de toda sorte.

Portanto, ao mesmo tempo em que ressurge o autoconhecimento do povo brasileiro sobre a importância da mobilização e da participação política emerge também a falta de tolerância e o próprio ódio em relação aquilo que não sou "eu" ou não representa "meu" grupo de pensamento e convívio social; além de diversos outros tipos de preconceito e pensamentos arcaicos.

Parte do processo desse acirramento entre trocas intersubjetivas, mediadas pela linguagem e pelo discurso, está relacionado à cibercultura⁴. Como dissemos, o desenvolvimento e utilização de novas tecnologias propiciou a manifestação virtual do sujeito, em relação ao seu posicionamento político-ideológico. Nessa conjuntura, Temer e sua base política estiveram no centro dos acontecimentos mais discursivamente polêmicos, alguns deles relacionados diretamente à concepção de Brasil que provavelmente esse grupo têm e do papel que cada sujeito deve ocupar na sociedade.

Desses acontecimentos, uma pequena frase surgida acerca de Marcela Temer, a então primeira-dama, fez emergir uma gama de discursos em discrepância ideológica acerca de seu conteúdo. *Bela, recatada e do lar* é título da reportagem veiculada pela revista *Veja* - um dos veículos midiáticos que mais se engajaram

² Todavia, há os que advoguem que o "ponto de não retorno" desta polarização foram as chamadas jornadas de junho de 2013, uma espécie de "primavera" brasileira, a qual, de início, parecia apontar para um debate mais intenso e amplo sobre as questões políticas nacionais, mas que acabaram reafirmando certas questões, até mesmo de cunho fascista, na sociedade brasileira. Tese esta que em parte concordamos.

³ Vale lembrar isso, ressaltamos, ainda que redundante e amplamente tratado, porque há quem insista no exercício de poder por golpes de toda ordem, o processo fajuto de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, por exemplo, se tratou de um golpe escancarado e a história, mais breve do que imaginávamos, está a provar isso.

⁴ O que comumente tem se chamado de 'cibercultura' é uma resposta positiva da cultura na criação de uma 'nova ordem do real' frente aos novos contextos práticos que desafiam as categorias tradicionais de interpretação da realidade (KIM, 2004, p. 207).

para que o Grupo Temer chegasse ao poder - na qual Marcela Temer é o objeto principal de uma descrição que denota diversos estereótipos de mulher, atinados a certos pontos de compreensão social e histórica, do lugar que as mulheres podem e devem ocupar na sociedade brasileira.

O enunciado *bela, recatada e do lar*, destacado e elevado a título, está contido no corpo do texto e julga moralmente as características "femininas" positivas de Marcela, tais como a sua beleza (participou de concursos de miss, vai frequentemente ao dermatologista cuidar da pele), o seu cuidado com a família (leva e traz Michelzinho da escola, cuida da casa), a sua educação (é bacharel em direito, apesar de nunca ter exercido) e seu pudor (aparece em público poucas vezes; Temer foi seu primeiro namorado), como podemos verificar nos seguintes excertos:

Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos. O vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado (VEJA, 18/04/2016).

Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão, Marcela comporta em seu *curriculum vitae* um curto período de trabalho como recepcionista e dois concursos de miss no interior de São Paulo (representando Campinas e Paulínia, esta sua cidade natal). Em ambos, ficou em segundo lugar. Marcela é uma vice-primeira-dama do lar. Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele) (VEJA, 18/04/2016).

Em todos esses anos de atuação política do marido, ela apareceu em público pouquíssimas vezes. "Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada", diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi. "Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras", conta a estilista Martha Medeiros (VEJA, 18/04/2016).

Marcela é apresentada no texto verbal como modelo a ser seguido, uma vez que a reportagem é construída como espécie de manual, de cartilha, que elenca as características necessárias para a concepção mais eufórica, ou seja, valorizada, da mulher, segundo o ponto de vista estereotipado da revista. Isto é, uma compreensão de lugar histórico e social da mulher que endossa certo posicionamento a ser repetido. Marcela não é apenas a primeira dama, ela representa metonimicamente a mulher ideal, e sua apresentação, segundo tais categorias, esclarece determinado papel social a ser por elas desempenhado na sociedade.

O enunciado veiculado pela revista *Veja* reproduz e reforça o papel historicamente determinado da mulher na sociedade brasileira, sob amplo domínio masculino, a partir do acionamento de estereótipos ligados à figura feminina: a mulher arrumada e feliz, que cuida apenas da casa e dos filhos, que não desempenha sua profissão em detrimento da família etc. Esse enunciado provocou grande polêmica não só nos veículos midiáticos, mas na sociedade como um todo, que se viu requisitada a tomar posição.

Além disso, a construção do texto visual corrobora com as características descritas no texto verbal: na foto, que faz parte da reportagem, Marcela aparece produzida (maquiada e com penteado simples, que enaltecem sua beleza); com um sorriso contido (encarnando o recato) e portando roupas escuras e que

cobrem grande parte do corpo (que remetem ao seu pudor). A foto de meio-corpo, ademais, não permite o acento em sua silhueta feminina⁵:

Figura 1 - Foto que ilustra a reportagem de Veja, de abril de 2016.



Fonte: Revista Veja Digital (2016).

O enunciado (*bela, recatada e do lar*) instantaneamente passou a circular nos mais diversos meios, tomando os mais variados contornos e avaliações, sob as mais diversas manifestações semióticas, como, por exemplo, memes, matérias de outras revistas e jornais, redes sociais variadas, se colocando tanto a favor quanto contra tal estereótipo veiculado de maneira velada pela revista. Um exemplo, apenas ilustrativo, pode ser encontrado na Revista *Piauí*, de setembro de 2016, que ironiza a situação criada pelo enunciado em sua capa⁶.

Se os discursos se constituem a partir de outros discursos e assim constroem as significações, eles carregam em si memórias de passado, presente e futuro e, dessa forma, são capazes de inter-relacionar e conectar diversas partes da estrutura social em seu conteúdo ideológico vinculado. Passam a significar para além das peculiaridades materiais e históricas, sendo repetidos e repetíveis ao longo dos percursos da sociedade e dos sujeitos. Por isso, é preciso pensar tais relações regidas por um interdiscurso que

⁵ Outro discurso frequentemente assinalado pela mídia é a oposição de feminilidade entre Marcela Temer e ex-presidenta Dilma Rousseff. A primeira é construída como ideal feminino pela formação discursiva da revista *Veja* (que ressalta a beleza, a elegância, a feminilidade, o comportamento conservador de mulher a servir os maridos e aos lares, certo padrão de família etc.); enquanto a segunda é erigida como a imagem da mulher que é mãe solteira, mal vestida, com jeito de homem e muitas vezes aludida sua suposta homossexualidade.

⁶ Disponível em (<http://piaui.folha.uol.com.br/edicao/120/>): nesta capa, está representada a típica situação familiar cotidiana, em que a referência de cena fundadora está alocada no clássico "*American Way of Life*" como modo de (re)produção ideológica material - a aquisição de bens de consumo, produzidos por empresas do "Atlântico Norte" - e de (re)produção simbólica - um determinado mundo ideal a ser consumido. De forma irônica, assistimos à cena do presidente da República Michel Temer chegando em sua casa, com a faixa presidencial, trajado a rigor pela indumentária exigida (terno, camisa social, pasta de documentos, típica de homens de negócios), um pai que retorna à sua casa depois de mais um dia de trabalho. Temer é recepcionado por seu filho, Michelzinho, e por um cachorro vindo também a seu encontro com a bola de brinquedo. A primeira-dama, Marcela, está à porta, sorridente, de braços abertos, denotando um contentamento contagiante ao ver o marido-presidente chegando ao seu "lar doce lar", como nos mostra os dizeres do avental de cozinha da dona de casa Marcela.

compreendemos “como conjunto de discursos [...] que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008, p. 286), além de definições mais específicas ainda ser trazidas neste artigo, mas que por esse mesmo primado de existência de interdiscurso é que a reportagem da revista *Veja* e a capa da revista *Piauí* podem ser colocadas em relação. A correspondência temática evidenciada pela construção dos ideais não só de mulher, mas também de homem e de família, está ancorada nos segmentos verbais e visuais veiculados por esses discursos.

Aliado a esse material de *Veja*, o discurso proferido pelo presidente Michel Temer no Dia Internacional da Mulher (08/03/2017) reforça a construção da figura feminina alinhada ao comportamento estereotipado de Marcela e da mulher "ideal", sob a perspectiva do presidente e outros atores e setores sociais que lhe dão suporte. Observemos a seguir:

Eu não preciso, depois do discurso emocionado da Luislinda, de todos enfim, dizer da importância da mulher e da luta permanente que a mulher vem fazendo ao longo do tempo no Brasil e no mundo. Que aqui e fora do Brasil, em outras partes do mundo, a mulher ainda é tratada como se fosse uma figura de segundo grau, quando na verdade, ela deve ocupar o primeiro grau em todas as sociedades.

Eu digo isso com a maior tranquilidade, porque eu tenho absoluta convicção, até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela, o quanto a mulher faz pela casa, o quanto faz pelo lar, o que faz pelos filhos. E, portanto, se a sociedade de alguma maneira vai bem, quando os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada educação e formação em suas casas. E seguramente isso quem faz não é o homem, isso quem faz é a mulher. [...]

De modo que, ao longo do tempo as senhoras, as mulheres, deram uma colaboração extraordinária ao nosso sistema. E hoje, como as mulheres participam em intensamente de todos os debates, eu vou até tomar a liberdade de dizer que na economia também, a mulher tem uma grande participação. Ninguém mais é capaz de indicar os desajustes, por exemplo, de preços em supermercados do que a mulher. Ninguém é capaz de melhor detectar as eventuais flutuações econômicas do que a mulher, pelo orçamento doméstico maior ou menor⁷ (DISCURSO PRESIDENCIAL, 08/03/2017).

Depreende-se a partir das análises das citações e das imagens que os dois discursos, (reportagem da *Veja* e o discurso do presidente na ocasião do Dia Internacional da Mulher), de maneiras diferentes, se valem de estereótipos acerca da mulher pré-concebidos, estruturados de acordo com determinada forma de compreender e pensar o Brasil para as mulheres.

Dessa maneira, de um lado, temos Marcela que representa metonimicamente o estereótipo euforizado de mulher: na imagem veiculada pela revista *Veja* ela é fotografada de frente, levemente sorridente e portando um xale que vela a silhueta de seu corpo. Tais fatores corroboram com o discurso de *Veja*, que descreve a primeira-dama como *bela, recatada e do lar*. De outro, define-se, na fala do presidente, certo discurso calcado em estereótipos ideologicamente pré-construídos para definir o papel social da

⁷ Na íntegra está disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-comemoracao-pelo-dia-internacional-da-mulher-brasil-08-03-2017>. Acesso em 10/2/2018.

mulher, que de acordo com ele se resumem a cuidar da educação dos filhos e da economia nas compras do supermercado.

Temer profere um discurso que em muitos aspectos retoma o discurso publicado por *Veja*, cerca de um ano antes, mobilizando a memória discursiva acerca do acontecimento anterior e de tantos outros que com este dialogam. Segundo Pêcheux, a memória discursiva é considerada como um espaço de regularização da materialidade discursiva, espaço potencial de coerência dos sentidos a um determinado direcionamento ideológico (PÊCHEUX, 2007). Na leitura e interpretação dos acontecimentos, a memória vem a preencher os implícitos, permitindo a interpretação do texto e reestabelecendo o que não está dito na enunciação e abrindo espaço a um caminho de rumores públicos (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Portanto, não se pode tratar a memória como algo cristalizado, um fenômeno rígido e fixo, ou um jazigo em que se pode observar os fatos históricos repousantes. A memória social deve ser compreendida como uma construção e, ainda que memória, uma dinâmica tensiva em que se pode observar diversas nuances histórico-sociais por meio das vozes legitimadas, implícitos e outros elementos que contam essas próprias nuances. Todavia, ainda na esteira da argumentação de Pêcheux (2007, p. 52) "A questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que 'estão ausentes por sua presença'".

É dessa relação dos discursos de *Veja* e Temer, a partir do imbricamento, em aliança, desses estereótipos ideologicamente pré-construídos sobre articulados no dizer dos discursos sobre as mulheres que faremos as análises deste artigo e tentaremos responder, ainda que minimamente, a questão posta pelo filósofo francês.

1 Sobre os estereótipos

No tocante aos estereótipos, como bem aponta Amossy (1991; 2003; 2007), aparentemente estamos lidando com algo que traz memórias pré-concebidas, sempre já lá a serem usadas, mas, de maneira geral e em um senso mais comum em perspectivas negativas e que de alguma forma transformam traços mais ou menos estáveis, mais ainda em certas regularidades negativas. Ou seja, entram e saem quadras históricas e os traços negativos cumprem a função de alimentar pré-conceitos mais ou menos estabilizados - e justamente esse movimento contribui para sua estabilidade - no corpo social. De acordo com a autora, o processo de estereotipagem é

a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica (AMOSSY, 2003, p. 125).

Se, por um lado, ao senso comum, fenômenos ligados a estereótipos estiveram quase sempre associados a traços de negatividade e, até mesmo, como diz Amossy (1991; 2003, 2007), considerados como

evidência de banalidade, por outro lado, nos domínios mais científicos, os estereótipos foram frequentemente analisados em suas múltiplas funções nas esferas de atividade social,

O estereótipo aparece, portanto, como objeto transversal e contemporâneo nas reflexões das ciências humanas, e nem sempre tomado como algo ruim. Ele atravessa questões de opinião e de senso comum, de relações com o Outro, de categorizações, permitindo estudar as interações sociais, a relação do discurso com o imaginário social e, mais amplamente, a relação entre língua e sociedade (AMOSSY, 1991, p. 7⁸).

É o caráter mais amplo, como se vê nessa citação, qual seja, entender relação entre língua (e também discursos) e sociedade, que nos faz crer na hipótese de que pode o estereótipo ser uma noção-conceito bastante produtiva para a compreensão dos objetos que aqui buscamos analisar.

Segundo Amossy (1991), é após os anos de 1950 que começa a existir uma ampliação de matizes de sentidos para o termo estereótipo. É por via da psicologia social, sobretudo de base americana, ou inspirados na esteira desses estudos, que se questiona estereótipos ligados somente aos critérios depreciativos.

Com efeito, estereótipos possuem caracteres mais ou menos fixos e rígidos, que esquematizam e categorizam, dão certo padrão, a elementos simbólicos e materiais circulantes em um ambiente social. Isso se torna fundamental na inter-relação entre sujeitos ou grupos à luz cotidiana da necessidade de interação⁹. São ainda essenciais à própria cognição, embora possa se questionar o padrão generalizante e simplificador de uma categoria tão ampla como "cognição", o que evidentemente não cabe à nossa discussão também¹⁰.

Na dimensão da compreensão histórica, os estereótipos nos são dispostos e/ou impostos pelo que temos de modelos já existentes, já lá, já construídos, para que depositemos nossa compreensão de mundo e, mais ainda, nossa filiação identitária canalizadas nessas formas mais ou menos fixas de significar sujeitos, lugares e grupos sociais.

Do homem ao sujeito, passando por diversas instâncias, buscamos a previsibilidade e o padrão de repetição, aos quais ajustamos nosso comportamento (signos, observação do tempo, espaço, universo, navegação, clima etc.). Assim, ao se tornar objeto de pesquisa mais amplo, isto é, ao se pesquisar mais aspectos na teoria de estereótipo, como advoga Amossy, o conceito se revitaliza e passa a operar em outras aplicações científicas, que, por sua vez, visam a explicar variados fenômenos, principalmente de cunho social. Tais definições alternativas, como ressalta a autora, têm sido propostas para relativizar ou neutralizar os

⁸ Tradução nossa do trecho original em francês: "*Le stéréotype apparaît ainsi comme un objet transversal de la réflexion contemporaine dans les sciences humaines, qui ne le prennent pas toujours en mauvaise part. Il traverse la question de l'opinion et du sens commun, du rapport à l'autre, de la catégorisation. Il permet d'étudier les interactions sociales, la relation des discours aux imaginaires sociaux et plus largement le rapport entre langage et société*".

⁹ A presença e a circulação na sociedade de fórmulas mais ou menos rígidas pelas quais os grupos sociais interagem, como, por exemplo, os enunciados concretos e os gêneros à luz do pensamento do círculo de Bakhtin, ou mesmo a noção de fórmula que se inicia, dentro do escopo de estudos da linguagem, nos anos 1970, com Jean-Pierre Faye e, nos anos 1980, com Michel Ebel e Pierre Fiala, todos, na França, e posteriormente com Alice Krieg-Planque, também na geografia francesa.

¹⁰ Um trabalho discursivo que discute e problematiza a questão da cognição e outras compreensões, digamos, mais históricas e sociais, se dá nas pesquisas de Marie-Anne Paveau, sobretudo em seus estudos acerca dos pré-discursos, memória e cognição distribuídas (Ver, PAVEAU, 2013).

aspectos degradantes do fenômeno e jogá-lo também a uma dimensão construtiva de interações entre sujeitos, grupos sociais e a história material que os cerca.

Há, nessa esteira de análise, outros estudiosos que empreenderam pesquisas sobre a noção-conceito de estereótipo, especialmente nas ciências da linguagem. Estes estudos se localizam em diferentes escopos, os quais vão desde a ligação de estereótipos e as palavras que os referem (a forte ligação entre as palavras e os referentes correspondentes), até estudos, como, por exemplo, da AD, que lidam com questões de formação histórica.

Em uso comum, no entanto, o termo estereótipo continua geralmente sendo usado para designar uma imagem coletivamente fixa, uma vez que, ao pensar na noção-conceito com o descrédito pejorativo, estereótipos estariam numa relação fortemente marcada na causa e efeito, com elementos e expedientes que ligam uma dada visão de mundo à própria cultura de onde ela se originou.

Em uma frente mais contemporânea, Pierre Bourdieu (2013; 1996), trabalhando nos domínios epistemológicos da sociologia, mais precisamente àquilo que ele asseverou como "sociologia dos campos", trouxe a noção de *doxa* à evidência, para de alguma forma, relacioná-la a noção-conceito de estereótipo. De fato, a noção de *doxa*, ainda que nos entornos literários, ganhou força nos estudos que Bourdieu empreendeu sobre a linguagem dos códigos e seu papel naquilo que se denomina trocas simbólicas, terreno fecundo, em que, heterodoxamente, introduziu-se um novo quadro para o estudo do estereótipo. Para este filósofo e sociólogo francês, são de fato estereótipos que estão em jogo, e não somente elementos de dimensões de cunho estético, tal qual se poderia pensar de um clichê.

O conceito de *doxa*, ainda na geografia francesa, já era conhecido através dos trabalhos de estudos literários na obra de Roland Barthes (1985) sobre mitologias contemporâneas. O citado Barthes, neste caso, se distanciaria em parte de Bourdieu, pois para ele o símbolo é uma força de afirmação. Desta perspectiva, portanto, estereótipos fariam parte de um conjunto amplificado do sentido de *doxa*, sendo esta, por exemplo, uma opinião pública, um pensamento que controla e lidera uma massa, uma voz natural que determina o que pode e deve ser dito, ou mesmo ainda a violência do preconceito. Barthes, com efeito, coloca na centralidade do debate a questão da construção social, via simbolismos dos estereótipos, atrelada, via linguagem, à questão da enunciação, tal qual ele compreende. Portanto, o fenômeno dos estereótipos afetam diretamente a forma de enunciação no nível do enunciador e do co-enunciador.

Assim, na enunciação, não poderíamos nos desgarrar da noção de estereótipo sem apresentar um ato enunciativo, que, em si, traz algo já mais ou menos estabilizado em crenças públicas, criando então um movimento "infinito". De acordo com Amossy, a leitura barthesiana, sobretudo durante os anos 1970 e 1980, encorajaram a procura de formas que provassem suas ideias. Nos estudos literários existiram grandes adeptos, que foram fortemente influenciados pela crítica generalizada de sua ortodoxia, apartados das dimensões de linguagem que, ao contrário da negação, estavam, à época de Barthes, no ápice do

desenvolvimento com o advento estruturalista. Mas neste contexto de desconfiança em relação ao já dito, ao já pensado, a crença, a ortodoxia e os estereótipos estão ligados sem distinção real em terminologias.

Seguindo as frinchas teóricas de Barthes, Amossy, principalmente em *Les idées reçues: semilogie du stereotype*, vê essa obsessão generalizada com a ortodoxia uma marca de um dado tempo epistemológico. Nutrida em uma tradição semiológica francesa, majoritária por muito tempo, ela enfatiza não só a bivalência da noção-conceito de estereótipo, mas também suas funções construtivas. Para Amossy, o estereótipo deve ser estudado como um fenômeno separado do clichê e/ou do lugar-comum, por considerá-lo como uma representação social, um esquema coletivo, retratado a um dado tempo, o que, portanto, corresponde a um modelo cultural localização em tempo-espaço, por exemplo, em uma pesquisa.

A análise de enunciação considera o jogo com a crença de que se desenvolve entre o texto e imagens ideológicas implementadas no jogo social, muito em função de desempenhar um papel de interação social por meio de gêneros textuais. Finalmente, Ruth Amossy mostra que os estereótipos modernos provocaram várias estratégias operacionais de sistemas coletivos já previamente estabelecidos, circulando em saberes fixos às ideologias constituidoras das identidades dos sujeitos em interação social.

A partir do exposto, é possível, então, depreender que estereótipos são formas basais daquilo que a AD entende por um já-dito?

2 Estereótipos: pré-construções ideologicamente marcadas em discursos

No início dos trabalhos que ficaram conhecidos na França e, posteriormente, no mundo, como a escola francesa de Análise do Discurso, não se colocou abertamente em causa estudos acerca dos estereótipos, embora um dos primeiros investimentos teóricos de Michel Pêcheux tenha sido tentar dar conta das chamadas condições de produção dos discursos, a qual, em parte baseada nos estudos advindos da psicologia social, trabalhou a formulação das imagens ideológicas que sujeitos, mobilizados em práticas discursivas, faziam de si e de si diante do outro e do universo social. Além disso, essas imagens e outros elementos ligados aos discursos estariam sob a circunscrição de um primado de interdiscurso, um "todo e complexo com dominante" (PÊCHEUX, 1988), conceito este que requer uma análise que tentaremos observar mais à frente neste artigo.

Com efeito, este conceito de condições de produção figura e se articula para substituir questões da ligação entre a circunstância em que um discurso é produzido e a produção de efeitos de sentidos derivados das condições que lhe são pertinentes, levando em conta as formações imaginárias ideológicas e a relação entre sujeitos e sua posição histórica ocupada. Além disso, essa mesma noção de condições de produção

veio a surgir na AD para pensar e romper a mobilização das noções de contexto e sujeito de correntes linguísticas de filiação pragmaticista e teorias da enunciação.¹¹

Esse movimento que a AD realiza, além de tentar analisar sob outra abordagem as questões de contexto, circunstância, lugar enunciativo, trata de marcar o território epistemológico e institucional de onde ela deseja partir, rompendo, assim, com as abordagens pragmáticas em muitos aspectos. Assinalaremos duas rupturas: em primeiro lugar, a ruptura do entendimento de sujeito em relação às correntes pragmáticas; em segundo lugar, a ruptura da noção de contexto substituída pela argumentação do conceito de condições de produção.

Na Análise do Discurso, ao contrário de algumas conceituações pragmáticas, o que se leva em consideração na interação comunicacional não são somente elementos da ordem da língua, mas também os elementos que escapam a ordem da língua em aspectos em que estão imbuídos componentes ideológicos e históricos, estes que são construídos nas enunciações a partir da tomada de posição – gerando, então, um posicionamento – a que os sujeitos se condicionam. Isto é, a garantia que sustenta o sentido da posição do enunciador de determinado discurso não está no contexto imediato, o no próprio ato da enunciação, em que cada sujeito sabe e domina toda a produção enunciativa do que diz, nos ditames da regência de um contrato, mas está materializada em elementos linguísticos e em elementos implícitos dos enunciados.

Esses elementos são postos na enunciação e sustentados por outra ordem, a saber, a ordem ideológica a que sujeitos inscrevem seu dizer e o atualizam de acordo com o que já foi dito antes naquele mesmo lugar, para representar o sistema de imagens que vão sendo construídas conforme as posições ocupadas pelos sujeitos.

Dessa forma, ainda que não tenha tratado diretamente a questão dos estereótipos, a teoria de discurso francesa estabeleceu uma frincha importante e favorável para a prospecção futura da noção-conceito estereótipo em seu quadro teórico. Para além da sua diversidade atual, a análise do discurso é caracterizada por uma série de pressupostos teóricos que resvalam na noção de estereótipo.

Nesse sentido, Sírio Possenti, em *Humor, Língua e Discurso* aponta variados casos em que os estereótipos, traduzidos em simulacros - baseados, entre outros, nas teorias de Maingueneau (2005) - , trabalham, ao serem mobilizados discursivamente, para refutar, chacotear, difamar ou escachar aos estereótipos que seriam seus opostos. A tese, consistente e bastante interessante, utiliza como parte mais ampla de suas análises um arquivo de piadas com estereótipos étnicos, regionais, comportamentais característicos. Entre outras coisas, são expostos quase sempre em uma relação disfórica de estereótipos, concepções e discursos ao que se trata de opostos discursivamente.

¹¹ Pensamos aqui nas teorias de ato de linguagem empreendidas principalmente pelos trabalhos de Austin e Searle. Todavia, também esta na crítica de Pêcheux, mesmo que indiretamente, em **Análise automática do discurso**, de 1969, quando de sua análise e reformulação do quadro de funções da linguagem de Roman Jakobson. Outros estudos muito interessantes acerca dessa questão que problematiza as condições de produção, assim como utiliza-se do conceito de estereótipo ligando-o ao conceito de Ethos, é possível se ver em Dominique Maingueneau.

É dessa relação que se tem de suas pesquisas a teoria dos estereótipos básicos e dos estereótipos opostos, ligados a um primado de que o discurso vive sob interdiscurso, ou seja, toda ordem enunciativa dessas práticas – e de todas as outras, para a AD – vivem sob a coerção de orientação daquilo que pode e deve ser dito numa dada condição de produção histórica, abalizada, portanto, num universo interdiscurso da realização dos discursos.

Assim, há de fato indícios que envolvem enunciativamente a articulação linguística e os expedientes sociais, discursivos e interdiscursivos, além da inclusão de restrições genéricas (que em parte lembram estruturas mais ou menos fixas para o uso languageiro e de conteúdo por parte dos sujeitos) e institucionais que regem a fala encenada nas práticas discursivas, como o são as piadas analisadas por Possenti.

No entanto, diferentemente aos *corpora* trabalhados por Possenti, que parecem estar sempre em relação polêmica, de discrepância, contradição das identificações, em nossos dois objetos de análise há uma relação em aliança, a partir do que é pré-construído de estereótipo de mulher. Esse pré-construído se sustentará na articulação do discurso, um discurso transversal, aos dois objetos discursivos e que resultam em algo conservador, limitando o papel da mulher a espaços subjulgados a um também conservadorismo machista, de conformidade familiar, em que a mulher, recatadamente, repousa em um lar e nunca a si mesma ou para si mesma de forma autônoma.

A partir deste ponto de vista, o significado e os efeitos de sentido dos discursos não são separáveis da gestão das condições históricas em que estão inseridos (pensando contextos como as manifestações sintáticas, enunciativas, genéricas; estas últimas relacionadas aos gêneros - como a notícia, a conferência, o editorial, o discurso solene sustentado oralmente etc., ou mesmo o lugar da subjetividade dos sujeitos no campo sócio-histórico e institucional.

Sob essa perspectiva, a noção de pré-construído, introduzida na análise do discurso de Michel Pêcheux, na década de 1970, por outro teórico, Paul Henry, torna-se uma importante contribuição teórica, que pode ter sido, segundo Amossy (1991), subutilizada no estudo dos estereótipos sociais. Pêcheux definiu a noção de pré-construído levando em conta a referência ao trabalho de Henry:

Foi isso é o que levou Henry a propor o termo 'pré-construído' para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é 'construído' pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático (PÊCHEUX, 1988, p. 99).

Em geral, os pré-construídos procedem de uma concepção de sujeito que não é intencional idealista (ou uma aspiração disso, já que vivemos num mundo liberal- burguês), ao que seria para a pragmática linguística, mas um sujeito tomado em uma linguagem, cindido. Nessa conjuntura, elementos ditos de outra forma, independentemente da enunciação atualizada, "controlam" – talvez, melhor dizendo, direcionam a forma como deve ser enunciado – o que se asseverou discursivamente.

Diremos, então, que o "pré-construído" corresponde ao "sempre-já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade" e seu "sentido" sob a forma de universalidade ("o mundo das coisas"), ao passo que a "articulação" *constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ele representa, no interdiscurso, *aquilo que determina a dominação da forma-sujeito* (PÊCHEUX, 1988, p. 164, grifos do autor).

Nessa esteira, o estereótipo tangenciaria duas facetas da noção-conceito de pré-construído: o nível da memória aos sujeitos de que ele se refere a um tipo de construção sintática já pré-acordada e implementada, isto é, algo que possa ser trazido para compor a regularidade de identificação discursiva do dizível e o nível do significado, mais amplo, pois desemboca também em efeitos de sentido. Estes dependem umbilicalmente dos implícitos aos enunciados¹² que se vê como feixes ideológicos transitando nos pré-construídos circulantes no interdiscurso que circunscrevem o que as Formações Discursivas oferecem/impõem na instrução individual aos sujeitos daquilo que pode e deve ser dito nos processos enunciativos das práticas discursivas. Tal circunscrição, por seu turno, leva em conta pré-julgamentos ideologicamente formulados, cuja origem está desmarcada e/ou dissimulada, ou, ainda, em aliança ou contradição ideológica.

E a noção de pré-julgamento nos remete à ideia de estereótipos, até mesmo como representatividade social das interações intersubjetivas. A análise do discurso compreende, especificamente por sua parte em estereótipos, "esquemas" implícitos ou provas compartilhadas subjacentes a discursos localizados, a um discurso enunciado por práticas discursivas e institucionais.

Os discursos que, por primado estão circunscritos por um interdiscurso que se lineariza em um intradiscurso, mobilizam a noção de estereótipo ao articular a construção já-lá, já construída, que cria efeitos de sustentação em discursos transversos, por exemplo. Aliás, por perspectiva discursiva de análise, não se pode deixar de levar em conta a relação fundamental entre intradiscurso e interdiscurso

o intradiscurso é definido como o 'funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse antes e ao que direi depois), logo, o conjunto de fenômenos de 'co-referência' que asseguram o que podemos chamar o 'fio do discurso', enquanto discurso de um sujeito. O *intradiscurso* só pode ser pensado em relação ao *interdiscurso*" (MALDIDIER, 2003, p. 54).

Estes discursos transversos são, então, evidências discursivas que aludem a uma dada causa e efeito do que se tem pré-construída e o que se pode enunciar em dada posição das Formações Discursivas.

¹² E essa noção de implícito se torna relevante na argumentação mesmo que se tomada das teorias argumentativas de Oswald Ducrot, pois Paul Henry, em **A ferramenta imperfeita** (Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013), toma suas postulação como a contraposição da noção de pressuposto e subentendido do próprio Ducrot, ao dizer, resumidamente, que as noções de pressuposição dos enunciados não dão conta de compreender os implícitos, se somente se levar em conta o elemento posto no enunciado, ou seja, a argumentação na própria estrutura linguística.

3 *Veja* e Temer: uma aliança discursiva

Nos dois materiais de análise aqui nesta seção, recortes dos discursos de *Veja* e do pronunciamento de Temer, os quais chamaremos Recorte-1-*Veja* e Recorte-2-Temer, buscamos compreender e refletir acerca da evidência ideológica que determina aos sujeitos o conhecimento e o saber de o que é ser mulher, representar uma mulher, o lugar da mulher e seu papel social.

(1) **Marcela é uma vice-primeira-dama do lar.** Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, **foi duas vezes à dermatologista tratar da pele**) (VEJA, 18/04/2016, grifos nossos).

(2) Eu digo isso com a maior tranquilidade, porque eu tenho absoluta convicção, até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela, **o quanto a mulher faz pela casa, o quanto faz pelo lar, o que faz pelos filhos.** E, portanto, se a sociedade de alguma maneira vai bem, quando os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada educação e formação em suas casas. **E seguramente isso quem faz não é o homem, isso quem faz é a mulher [...]** (DISCURSO PRESIDENCIAL, 18/03/2017, grifos nossos).

As ideologias que ganham contornos nos estereótipos de mulher trazidos no discurso de ambos os recortes parecem trazer também certa regularidade de Formação Discursiva. Diríamos, nesses casos, haver uma conformação discursiva. A regularidade que os discursos apresentam parece ser ofertada/imposta para cada Formação Discursiva, trazida dos mesmos lugares interdiscursivos, de um certo exterior específico e que se encaixa como evidência de sentidos em ambos os discursos. Tal conclusão é alcançada "ao reconhecermos que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua "matriz", por assim dizer)" (PÊCHEUX, 1988, p.162).

A noção de Formação Discursiva, central para a Análise do Discurso francesa, foi introduzida por Foucault (1969) e reformulada por Pêcheux, que a define como "aquilo que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada" (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 1983, p. 26). Dessa maneira,

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente 'invadida' por elementos que vêm de outros lugares (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de "pré-construídos" e de "discursos transversos") (PÊCHEUX, 1990, p. 314).

A formação discursiva aparece, então, inseparável do interdiscurso, ou melhor, de elementos de interdiscurso, como o pré-construído, que determinam o exterior específicos das Formações Discursivas, como já dissemos, além de ser lugar em que se constituem os objetos e a coerência dos enunciados que proveem de uma formação discursiva, que por sua vez, vêm de formações ideológicas.

Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento suscetível de intervir - como um força confrontada a outras forças - na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" e nem

"universais", mas que se relacionam mais ou menos diretamente com a posição de classes em conflito umas em relação às outras (PÊCHEUX, 2011, p. 27).

Nesse sentido de ideologia, a Análise do Discurso, via Pêcheux, busca novas compreensões para as descrições e interpretações de ideologia, ao colocá-la como fundamental na relação com a linguagem, materializada na língua, nos processos discursivos. Ideologias, mais comumente teorizadas, são forças materiais e simbólicas que apagam e/ou mitigam as contradições históricas entre as classes sociais. Distorcem, falseiam e dissimulam as condições reais da existência dessas classes, reforçando/forçando as condições entre dominantes/dominados. As ideologias não são algo já dado, mas construídas numa interrelação entre ideologias predominantes e ideologias não-predominantes, que alinham ou discrepam a própria relação de dominados e dominantes. Essa construção ideológica circunda a conjuntura e as condições históricas do dizer no discurso, em que as ideologias constituem-se em evidências/apagamentos de sentidos para sujeitos também nelas constituídos.

Os sentidos aparecem para os sujeitos como uma evidência/apagamento, como se sempre já estivessem ali, prontos para serem dispostos e significar o mundo à sua perspectiva. Evidenciam posições-sujeito em contradições com sua condição, formação e posição de classe. Ou seja, a ideologia, como objeto de interpretação dos sentidos para o sujeitos, se manifesta na linguagem como transparência, apagando ou fazendo emergir elementos da ordem da história como algo naturalizado.

As posições do sujeito requerem um preenchimento ideológico, como formas-sujeito inscritos em discursos. A ideologia não é somente a ocultação de sentidos, mas a função de ligação/entrelaçamento entre linguagem e mundo por meio dos discursos.

Nos casos por nós analisados, a dissimulação ideológica do discurso de Temer, por exemplo, está ligada à ordem dos sentidos de seu discurso, uma vez que, ao fazer um pronunciamento em uma data historicamente constituída para as mulheres - como um acontecimento de luta, busca de espaço e afirmação social - Temer, a propósito de lhes ser enaltecedor, simpático e reverenciador de suas conquistas e importância, dissimula aquilo que é da ordem historicamente ideológica na sua matriz de sentido, ou seja, de sua Formação Discursiva, que busca, a partir da circunscrição do complexo de dominância, formas pré-construídas e estereótipos, designar predicacões discursivas sobre as mulheres.

Dissimulando e mitigando as contradições ideológicas que circulam historicamente no interdiscurso, fazendo-as parecer evidentes, na transparência do discurso, Temer tenta tornar possível suas palavras como a representação mais adequada, mais consolidada e mais bem formulada acerca do papel da mulher. Assim, ele deixa aparecer e evidenciar sua posição de classe, esquecendo-se sua real condição no papel de presidente, segundo a qual seria pressuposto lidar com tais questões de forma a agregar e ser o mais inclusivo possível acerca dos direitos e conquistas de todos cidadãos e, principalmente, neste acontecimento de 8 de março, sobre as conquistas de todas as mulheres.

É interessante observar que os sentidos e predicções discursivas dadas à mulher, tanto por Temer, quanto por *Veja*, circulam ou parecem circular nos mesmos trilhos interdiscursivos, formando, portanto, matrizes ideológicas nas formações discursivas de ambos de forma muito similar. Tão similares que os pré-construídos, dados em estereótipos, são praticamente os mesmos, ditos em processos discursivos que lançam mão de formulações linguísticas distintas, mas que formam perfeitamente uma relação de equivalência. Um sistema de evidências - aceitas e experimentadas - e uma identificação entre os discursos e as formações que os dominam.

Além disso, os dois recortes analisados encontram-se em aliança de complementaridade e equivalência, isto porque no Recorte 1-*Veja* encontramos enunciado que "Marcela é uma vice-primeira-dama do lar. Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo[...]", algo que corroborado pelo discurso do Recorte 2- Temer, como equivalência, principalmente quando este faz referência ao papel social desempenhado pela mulher na criação dos filhos, por exemplo.

Os pré-construídos e discursos transversos em *Veja* são retomados por Temer e funcionam, em complemento, a favor de seus argumentos discursivos. A noção já construída em *Veja* do estereótipo - que serve para qualquer outrora dito desse mesmo exterior específico das Formações Discursivas de ambos - pode ser retomado aqui sob o discurso de Temer, no qual ele afirma saber "até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela, o quanto a mulher faz pela casa, o quanto faz pelo lar, o que faz pelos filhos" (Recorte 2- Temer).

Esse discurso outrora já dito e significado sobre o que é e sobre o que pode e deve ser desempenhado pela mulher na sociedade, faz com que esse sujeito do discurso funcione e forneça (e também imponha), por seu turno, as identificações necessárias para que outros tomem a posição:

Observaremos, por outro lado, que o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como "sujeito falante", com a formação discursiva que o assujeita (PÉCHEUX, 1988, p. 167).

A partir da referida citação é possível depreender que a evidência, nas palavras e ações, das ideologias ligadas aos estereótipos de mulher já-lá significados e já-antes significados funciona não só como efeito discursivo, mas também, para os sujeitos, como forma de adesão e identificação para si e para outros. Os discursos em *Veja* e Temer confundem-se entre o que é dito e aquilo que é a propósito do que foi dito.

O real ideológico-discursivo é determinado e se materializado na realização do interdiscurso em discurso transversal. Os pré-construídos para cada Formação Discursiva são aceitáveis a depender das condições de produção do que se enuncia. A evidência de sentido de cada Formação Discursiva é também determinada pelas condições de produção dos discursos, seja levando em conta os pré-construídos, que já foram ditos antes - e estes podem vir em formas de estereótipos -, seja levando em conta as conjunturas sócio-históricas mais imediatas.

Em outras palavras, os pré-construídos podem ser concebidos como o conhecimento partilhado entre todos. No universo de sentido criado por meio dos discursos de *Veja* e Temer - provavelmente correlatos - podem e devem saber os estereótipos de papel social da mulher evocados na articulação - discurso transversal - daquela conjuntura sócio-histórica dada, que são concretizados na figura de mulher servil ao homem e recatada às questões do lar.

É bastante significativo Temer, principalmente, em sua posição discursiva, aludir ao estereótipo de mulher bastante ligado à ideia conservadora de compreensão do papel, lugar e função social da mulher, fazendo, neste discurso, coincidir ideologicamente sua posição de classe e sua condição de classe, ambos em conservadorismo machista.

Considerações finais

Com a escrita desse artigo, buscamos refletir teórica e analiticamente como *Veja* e Temer trazem os estereótipos de mulher que, pela aliança, se fazem "positivos", dignos de serem ditos e escritos, como a mais forte definição e evidência histórica, social e ideológica de mulher brasileira ideal. *Veja* de Temer não observam os estereótipos de mulher de seus discursos como negativos, mas não o fazem justamente pela evidência ideológica de seus discursos. Na proposição discursiva feita, ao contrário, eles enaltecem o *ser* mulher: a causa e o efeito de ser bela, recatada e do lar/boa mãe, aquela que cuida da família, retroalimentando-se na aliança ideológica dos dois discursos proferidos.

A fim de alcançar tal compreensão, relacionamos os estereótipos de mulher trazidos nos discursos como formulações pré-construídas, articuladas em dados discursos transversos em relação de aliança, complementação e equivalência nos dois casos analisados. Essa relação, em nosso entendimento, se faz de fundamental importância para os efeitos de sentido dos estereótipos pretendidos, que estão no interdiscurso dessas duas Formações Discursivas analisadas que determinam, impõem e oferecem as identificações acerca de um conhecimento sobre o papel social da mulher.

Referências

- AMOSSY, Ruth. **Les idées reçues**: semiologie du stéréotype. Paris: Éditions Nathan, 1991.
- AMOSSY, Ruth.; HERSCHBERG-PIERROT, Anne. **Stéréotypes et clichés**. Paris: Armand Colin, 2007.
- AMOSSY, Ruth. (Org.). **As imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008.
- BARONAS, Roberto Leiser. **A comunicação política em diferentes dispositivos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo: DIFEL, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. Lisboa: Editorial presença, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- DISCURSO PRESIDENCIAL**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-comemoracao-pelo-dia-internacional-da-mulher-brasilia-df>. Acesso em 27 mar. 2018.
- HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. A semântica e o corte saussuriano. In: BARONAS, Roberto. Leiser (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João editores, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar edições, 2005.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Os pré-discursos**: sentido, memória e cognição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas(1983). In: GADET, Françoise. HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des) conhecimento ideológico. IN: Žižek, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.
- POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.
- POSSENTI, Sírio. **Humor, Língua e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- VEJA. **Bela, recatada e do lar**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. 2016. Acesso em 10 out. 2018.

O tom apreciativo como elemento de argumentação e a modalidade oral no ensino/aprendizagem de língua materna

Sandra Mara Moraes LIMA (UNIFESP)
sandralima605@gmail.com

Resumo: O trabalho se propõe a analisar um anúncio publicitário, abordando a modalidade oral como objeto de ensino. Tem como objetivo demonstrar como o tom apreciativo, conceito bakhtiniano, é determinante na interação com o telespectador funcionando como elemento de argumentação e persuasão. Parte do princípio que a modalidade oral, presente em alguns gêneros, nem sempre está vinculada aos gêneros primários e, portanto, deve estar prevista nas atividades de ensino/aprendizagem de língua materna tanto quanto a modalidade escrita. O trabalho é fundamentado nas bases teóricas do Círculo bakhtiniano, tomando conceitos como gêneros discursivos, tom emocional-volitivo (tom apreciativo), autoria, no sentido de evidenciar o caráter argumentativo nas interações discursivas. E, ainda, considerando o tom apreciativo como um elemento determinante para a produção de sentido, marcando argumentação e tomada de posição, enfatizamos a necessidade de sua abordagem nas práticas de sala de aula no processo ensino/aprendizagem dos gêneros discursivos como elemento argumentativo/persuasivo.

Palavras-chave: Oralidade; Tom apreciativo; Argumentação; Ensino/aprendizagem

The appreciative tone as an element of argument and the oral modality in the teaching / learning of mother tongue

Sandra Mara Moraes LIMA (UNIFESP)
sandralima605@gmail.com

Abstract: The purpose of this work is to analyze a commercial, approaching the oral modality as object of teaching. It aims to demonstrate how the appreciative tone, Bakhtinian concept, is determinant in the interaction with the viewer functioning as an element of argumentation and persuasion. It assumes that the oral modality, present in some genres, is not always linked to the primary genres and, therefore, should be foreseen in the mother tongue teaching / learning activities as well as the written modality. The work is based on the theoretical bases of the Bakhtinian Circle, taking concepts such as discursive genres, emotional-volitional tone (appreciative tone), authorship, in order to demonstrate the argumentative character in the discursive interactions. Moreover, considering the appreciative tone as a determinant element for the production of meaning, marking argumentation and positioning, we emphasize the necessity of its approach in classroom practices in the teaching / learning process of discursive genres as an argumentative / persuasive element

Keywords: Orality; Appreciative tone; Argumentation; Teaching / learning.

Introdução

Tendo em vista que a modalidade oral no ensino/aprendizagem de língua materna é ainda um tema pouco explorado, o trabalho se propõe a analisar um anúncio publicitário nessa perspectiva.

Para tanto, tem como objetivo demonstrar como o tom apreciativo, conceito bakhtiniano, é determinante na interação com o telespectador funcionando como elemento de argumentação e persuasão, com a consciência de que a modalidade oral, presente em alguns gêneros nem sempre está vinculada aos gêneros primários e, portanto, deve estar prevista nas atividades de ensino/aprendizagem de língua materna tanto quanto a modalidade escrita.

O trabalho é fundamentado nas bases teóricas do Círculo bakhtiniano, tomando conceitos como gêneros discursivos e, principalmente, o tom emocional-volitivo (tom apreciativo), no sentido de evidenciar o caráter argumentativo nas interações discursivas.

Nesse contexto, procuramos demonstrar como o tom apreciativo é um elemento determinante para a produção de sentido, marcando a argumentação e tomada de posição. Nessa direção enfatizamos a necessidade de sua abordagem nas práticas de sala de aula no processo ensino/aprendizagem dos gêneros discursivos como elemento argumentativo/persuasivo.

1 Estar no mundo - Estar na linguagem fazendo seu jogo

Para Bakhtin é no momento do ato discursivo que se organiza o real. É no ato que se dá a experiência do sujeito de se realizar no mundo, na realidade, o que é possível apenas com a linguagem. É a capacidade inexorável, sem alibi, de dar contornos, fronteiras, àquilo que não foi ainda nomeado numa tentativa infinda, pois que o caos jamais é totalmente organizado. Essa atividade de organizar, dar sentido ao mundo é sempre uma resposta responsável, ou seja, é o ser respondendo, marcando uma posição, um lugar, embora nem sempre o ser tenha consciência desse lugar.

Desse modo, toda resposta estará carregada de interesses e intenções materializando na linguagem as marcas dos valores, crenças, concepções que revelam o caráter socio-histórico-ideológico da linguagem.

Isso remete ao fato de que a linguagem está no sujeito e o sujeito está na linguagem. Assim, forçoso é, mesmo que redundantemente, dizer que a significação dos objetos está sempre prenhe de valores, pois a relação do sujeito e o mundo (o caos) não é um processo direto, será antes, sempre uma relação oblíqua, uma vez que há uma impossibilidade de um conhecimento totalmente objetivo, um adentramento perfeitamente direto e transparente na realidade. Esse processo é sempre metafórico, cria um mundo paralelo ao mundo real, que é incognoscível. Dessa maneira, o processo de dar sentido ao mundo é sempre orientado por intenções e valores, o que significa dizer que, embora a linguagem seja o caminho para significar e organizar o mundo, ela será sempre fundada numa simulação atendendo interesses.

Assim, a ideologia para Bakhtin nasce junto com o signo e, sem linguagem, não há ideologia. O signo não é apenas a expressão de uma ideia, ele representa sempre uma tomada de posição em relação a valores sociais, tem irremediavelmente um caráter axiológico.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). (BAKHTIN, 1988, p. 32).

A refração da linguagem do signo Bakhtin atribui às relações sociais, o confronto de interesses, a luta de classes. A ideologia, em Bakhtin, remete aos interesses de uma classe em se manter dominante e isso se verifica em todos os campos das relações sociais, sejam eles econômicos, religiosos, acadêmicos e, por que não dizer, ocorre até mesmo no âmbito das relações íntimas. Assim a ideologia é concebida, nesse contexto, como um conjunto de valores e interesses de um determinado grupo social ou classe. E essa ideologia é inerente ao signo. A linguagem, assim, não pode ser vista fora da ideologia e é o fator primordial de constituição da consciência.

Nesse ponto, Bakhtin recusa completamente o idealismo e a visão psicologista que situam a ideologia na consciência, colocando o signo como uma realidade externa utilizada pelo sujeito interiormente. Afirma Bakhtin que a consciência não pode se manifestar sem um material semiótico e, assim, é constituída desse material: “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN, 1988, p. 34).

Nessa perspectiva, o sujeito é um fato sócio-ideológico. A consciência sozinha nada pode explicar ou ser, ela depende das relações para se constituir e toda análise desse sujeito, segundo Bakhtin/Volochinov, não pode estar desvinculada dos aspectos sócio-históricos, uma vez que a matéria, alimento da consciência individual, é o signo em cuja origem está a ideologia. Isso significa que a consciência refletirá a mesma lógica e leis da linguagem em que foi construída. Bakhtin é categórico ao afirmar que “A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica”. (1988, p. 35).

Dessa maneira, o processo de dar sentido e organizar o mundo se dá no ato discursivo, ou seja, na resposta dada ao mundo através da linguagem. E essa linguagem promoverá sempre um mundo a partir de uma atitude participativa, interessada, estabelecendo as ideologias, as relações socialmente organizadas, que por sua vez serão determinantes na constituição do sujeito que se colocará, pensará o mundo não de forma fortuita, mas vinculado ao fator social. Obviamente se estabelecem aí a tensão, os conflitos nos discursos. A construção de todo e qualquer sentido é sempre interessado, seja ele individual ou coletivo.

Para Bakhtin (1997, p. 17), a verdade se instaura no ato. É o ato discursivo, o colocar-se através da linguagem que propicia a construção dos sentidos a uma dada realidade e isso implica que as verdades existem no ato e não antes dele. Não pode haver verdades *a priori*, ela se faz na ação, no passo dado, o que só é possível na linguagem a partir das relações estabelecidas social e historicamente.

2 O tom emocional-volitivo marcando uma posição

Para Bakhtin (1997) todo enunciado é uma resposta que implica uma autoria, uma responsabilidade e a verdade se constrói na instauração desse ato/ação responsável. Convém considerar que esse ato responsivo inclui não só a resposta, o colocar-se em relação ao mundo, ao outro, mas também uma responsabilidade, ou seja, inclui uma autoria, uma assinatura que não é expressão deliberada subjetivamente, ela é inerente ao ato e revela uma posição do sujeito. Esse processo não é determinado individualmente, é uma contingência da linguagem, não há como ser de outra forma, não há como não assinar, não se responsabilizar, não há *álibi*. Estar no mundo significa estar no âmbito da linguagem, significa ser convocado a pensar o mundo e, portanto, todo pensamento, todo ato implica essa responsividade responsável.

Dar uma resposta (estar na linguagem) implica sempre uma tomada de posição. Por isso Bakhtin atribui ao ato discursivo, de maneira inalienável, o tom emocional-volitivo, o tom apreciativo. Ou seja, é através dessa entonação, dessa posição assumida em relação aos valores constituídos que o ato discursivo se dá.

É pertinente esclarecer que esse tom emocional-volitivo, intencionalidade, embora possa ocorrer por razões estranhas à consciência, segundo Bakhtin (1997), a interconexão entre esse tom emocional-volitivo e o conteúdo sentido, experimentado no ato discursivo, não é fundamentalmente fortuita. O que significa dizer que o ato discursivo é sempre uma resposta preñe de responsabilidade que não comporta *álibi* e revela necessariamente a persuasão.

Nessa direção voltemos nosso olhar para o enunciado que vamos analisar, observando o tom apreciativo do interlocutor e como esse tom está associado à prosódia das palavras e, conseqüentemente à argumentação/persuasão. O Enunciado concreto analisado constitui-se de um anúncio publicitário da cervejaria Proibida Lager.¹

O texto tem claramente intensão persuasiva por tratar-se de um anúncio publicitário, mas se pararmos para observar a questão da persuasão no cotidiano, veremos que o tempo todo ela está presente. Os textos jornalísticos, que pretendem passar informação, são, quase sempre, extremamente persuasivos. E, nesse caso perguntamos: existe informação que não queira arrebanhar para determinado lado? Basta sentarmos alguns minutos em frente de um telejornal ou lermos uma página de determinada gazeta e veremos que não. Isso significa dizer que estar no mundo implica fazer parte do jogo da linguagem e jogando, estamos necessariamente dando respostas e assumindo uma posição.

Ao analisarmos esse anúncio a intensão é demonstrar características do texto oral que revelam a entonação e conseqüentemente a tentativa de persuasão. Evidentemente essas marcas de persuasão revelam a posição do enunciador, no caso a cervejaria.

¹ Anúncio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1pDmJRbNIX8>

O anúncio encena um encontro de pessoas jovens. O texto oral que compõe o anúncio não figura sozinho por tratar-se de um vídeo que contem música, moças e rapazes, imagens de garrafas e, indubitavelmente, todo o aparato que compõe o enunciado está a serviço da efeito persuasivo do anúncio. Aqui, entretanto, vamos nos ater ao texto verbal oral, objeto de nossa análise. Os locutores são representados pela letra L com o número respectivo da ordem de aparecimento na cena. Segue, desse modo, a descrição do texto verbal:

O ator aproxima-se do balcão do bar e pergunta:

L1 __ Você conhece a proibida Lager? ...

A resposta não é imediata, o balconista faz uma expressão de pouco caso seguida do olhar interrogativo e provocativo do ator (L1) e levantando uma das sobrancelhas, responde:

L2__ É a MINHA preferida.

O anúncio segue exibindo as imagens com música ao fundo e um terceiro locutor afirma:

L3 __ Aqui SÓ DÁ ELA.

Em seguida L1 faz uma fala em tom de narrador com imagens de copos, de latas de cerveja e ele indo até o freezer, apanhando algumas unidades de cerveja:

L1 __ Todo mundo já conhece a proibida Lager. Ainda mais sabor e qualidade inconfundível.

A palavra inconfundível tem a vogal *i* alongada, dando entonação de ênfase.

A seguir o L1, entregando a cerveja, pergunta a outro locutor:

L1__ E aí o que você achou?

L4 __ OPA! GOSTEI!! A vogal *o* é alongada demonstrando a ênfase, juntamente com o movimento afirmativo da cabeça.

A seguir aparece uma moça que afirma, fazendo gesto com duas mãos, sugerindo uma escala:

L4 __ É outro NÍVEL! A vogal *i* é alongada, evidenciando a ênfase na palavra *nível*.

Seguindo, outro rapaz afirma, fazendo o mesmo gesto:

L5 __ É OUTRO nível. Aqui a palavra evidenciada é *outro*, com alongamento do primeiro *o*.

Finalizando o anúncio o ator central da cena (L1), movimentando-se e saindo do meio do grupo, repete com o mesmo gesto sinalizador de uma escala e piscando um olho fala:

L1 __ Cerveja proibida Lager. IMBATÍVEL, IRRESISTÍVEL! Essa, È outro nível.

Aqui as palavras evidenciadas são *imbatível* e *irresistível* com alongamento da vogal *i* e acrescentando o verbo *ser*: “É, outro nível”.

Observamos assim que o tom dado às palavras no que diz respeito à prosódia, alongando certas vogais, tem o efeito de fazer com que o telespectador creia que o ator aprecia verdadeiramente a bebida. Isso por que esse é um padrão de linguagem já convencionado pelos falantes da língua, nesse caso, o português brasileiro.

Essas marcas orais (ênfase na entonação da palavra) do texto evidenciam uma tomada de posição sobre determinado assunto, ou seja, revela que o locutor tomou um determinado lado. E, nesse caso, defende e aprova esse lado.

Aliada às entonações e às palavras seguem as expressões faciais. Todas as falas são emolduradas com sorriso e expressão de alegria, o que contribui para convencer de que a bebida é agradável.

Na pergunta inicial do L1, o movimento de sobrancelhas e o movimento de arregalar e comprimir levemente a abertura dos olhos também significam e demonstram certa imposição e intimidação de quem está fazendo uma pergunta, denunciando a posição de que a resposta deve ser a favor do produto. A resposta dada pelo L2 também segue acompanhada por expressão facial de quem não está se intimidando, levanta uma das sobrancelhas e dá a sua resposta que está em consonância com a posição do L1 e a cena é finalizada com o sorriso do balconista.

Outra característica da modalidade oral utilizada nesse anúncio para persuadir é o gestual. É fato que na comunicação oral os gestos estão atrelados à sintaxe do texto, cumprindo o papel de diversos termos (sujeito, predicado, adjuntos adverbiais, etc.).

No anúncio em questão, os gestos como o movimento positivo com a cabeça têm a função de afirmar positivamente, ocupando assim a função de um adjunto adverbial de afirmação.

O gestual central do anúncio, repetido por vários locutores e pelo ator central da cena, tem por função apontar para uma escala e nesse sentido funciona como um predicativo, demonstrando que a bebida ocupa um lugar alto numa dada categoria de análise.

Voltando à entonação dada a certas palavras, é importante notar que elas, como já dissemos, revelam uma tomada de posição e uma estratégia de persuasão. A frase “É outro nível” repetida três vezes pelos L1, L4 e L5, assumem diferentes entonações. Na primeira a entonação enfatiza a palavra nível, na segunda, a entonação enfatiza a palavra outro e na última apresenta o demonstrativo essa e a ênfase maior está no verbo é. Todo esse caminho não é fortuito e cumpre o papel de persuadir acerca da qualidade da bebida, isso por que a frase vai sendo repetida, mas a repetição não se faz da mesma maneira, a variação da entonação promove a ênfase em toda a frase, promovendo, certamente, um maior efeito de persuasão, de convencimento. A última frase apresentada; “Beba com moderação”, obviamente não deve sequer ser considerada pelo telespectador tendo em vista o peso de persuasão do anúncio e a insignificância em que a frase é apresentada ao final.

3 Ensino/aprendizagem - Modalidade oral

A partir dessas considerações teóricas e da análise do enunciado, não podemos deixar de abordar uma questão emergente que é a presença da modalidade oral no ensino/aprendizagem de língua materna.

Nesse ponto acrescentamos que a modalidade oral apresenta uma complexidade enorme que normalmente não é considerada pelo ensino de língua materna nas escolas, partindo do princípio de que a modalidade oral o aluno já tem. No entanto, se analisarmos as atividades humanas, notaremos que usar essa modalidade de maneira competente não é simples e alguns gêneros da modalidade oral, longe estão de ser gêneros primários, ou seja, gêneros circunscritos a um ambiente íntimo e doméstico. Acreditamos que esses tipos de enunciado não devem estar fora da escola, sobretudo da aula de língua materna. Deve ser estudado, enfocando suas peculiaridades, sua gramática, seu poder de argumentação/persuasão bem como os elementos que configuram os interesses, revelando uma autoria, uma posição, um lugar.

E a necessidade de considerar a modalidade oral no ensino/aprendizagem de língua materna não se deve apenas a esse fato, de que há gêneros orais que são sofisticados, complexos e demandam conhecimento profundo de seus elementos de regulação e orientação, mas deve-se também, sobretudo, pelo fato de que ao chegar à escola o aluno já tem a oralidade desenvolvida com certa propriedade e é inevitável constatar que essas modalidades (oral e escrita) interferem-se mutuamente, de modo que pessoas com alto desenvolvimento de leitura/escrita tem a fala influenciada pelos padrões de regulação da modalidade escrita e pessoas com baixo desenvolvimento de leitura/escrita tem a escrita influenciada pelos padrões de regulação da fala.

No que tange o ensino/aprendizagem de língua materna na educação básica, comumente, a escola desconsidera o desenvolvimento do aluno no que diz respeito à fala e atua no sentido de levá-lo ao processo de aquisição da leitura/escrita. Entretanto, muitos pesquisadores já comprovaram que esse alheamento da escola no que diz respeito à fala do aluno traz consequências sérias no desenvolvimento tanto no processo de alfabetização quanto no desenvolvimento dos multiletramentos.

É sabido que a criança que interage com adultos letrados pode estabelecer mais facilmente conexões entre as modalidades oral e escrita. Ocorre que todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. No entanto apenas algumas dessas habilidades culturalmente determinadas são privilegiadas pela escola. Constata-se que a criança que não domina as habilidades culturais privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta. E, embora as teorias do déficit cognitivo já tenham sido ultrapassadas, a prática da escola de modo geral, perpetua essa postura. A escola ainda insiste em agir, com toda sua estrutura escolástica, como se a falha fosse da criança e não a escola que é incapaz de considerar essas características e sobrepor-se a elas. Pressupõe-se com isso que a comunidade é que deveria alterar-se para adequar-se à escola e não o contrário.

Desse modo, infere-se que a escola não pode tomar como orientação somente um padrão, pois sem conhecer a orientação de letramento de cada grupo, a escola não compreende o desenvolvimento das necessidades que a criança apresenta. A escola, apesar do grande avanço das pesquisas linguísticas que apontam para a necessidade de um ensino/aprendizagem voltado para os usos da língua em condições reais,

ainda se ocupa dos aspectos formais, numa perspectiva metalinguística. De modo geral, não se leva em conta a orientação de letramento do aluno, suas práticas discursivas orais e a leitura/escrita são trabalhadas de modo a codificar e decodificar. Processo mecânico, quase sempre sem discussão do conteúdo que se lê. A preocupação, no processo de alfabetização, geralmente, é saber se o aluno aprendeu a decifrar os signos. É um ensino calcado nas formas linguísticas desvinculadas das condições de produção/recepção. Esse trabalho, que se estende para as séries posteriores, não voltado para a construção do sentido, desconsiderando as práticas discursivas dos alunos, anteriores a escola, promove o desenvolvimento precário da leitura/escrita. A língua falada na escola nada, ou quase nada, tem a ver com a fala fora da sala de aula. Desse modo, as conexões entre as modalidades oral e escrita ficam impossibilitadas e a tendência é o aluno não conseguir identificar a oralidade e escrita como modalidades de um mesmo objeto. Ou seja, a língua da escola é outra.

Em uma entrevista na revista da Universidade de São Paulo, ReVEL, acerca da importância de considerar a modalidade oral no ensino/aprendizagem de língua, o professor Ataliba Castilho afirmou:

[..]Pois logo nos demos conta (digo nós porque há pelo menos 3 livros publicados sobre o aproveitamento da língua falada nas práticas escolares: o de Luiz Carlos Travaglia, o de Jânia Ramos e o meu) de que a oralidade abria caminhos de muito interesse para uma nação pouco letrada como a nossa. Por meio da língua falada poderíamos chegar à língua escrita, num percurso mais proveitoso, porque fundamentado no que o aluno já sabe para chegar a domínios que ele não conhece. Por outro lado, a universalização do ensino fundamental no Brasil trouxe para a escola alunos de todos os níveis. Aproveitar o conhecimento linguístico já disponível pelos alunos das camadas socioculturais baixas é uma ótima estratégia para conjurar a evasão escolar. Os alunos deixam a escola pela necessidade de ajudar economicamente a a família – e a Bolsa-Escola busca resolver este lado do problema – e também por desinteresse com respeito ao que lá é ensinado. Ora, nossa identidade está em nossa língua. Se a vemos respeitada e aproveitada na escola para o início de nosso percurso, tudo bem. Mas se de cara vão te dizendo que sua linguagem é uma lástima, tchau mesmo! Aqui reside a maior importância da incorporação da língua falada no ensino.²

Tendo em vista os livros didáticos de português, geralmente, a modalidade oral está no âmbito da informalidade e da incorreção e a escrita na formalidade e correção. E normalmente os exercícios que trazem a modalidade oral são destinados à transcrição para a escrita promovendo as adaptações necessárias. De modo geral, os livros didáticos e as aulas de língua materna não consideram a produção oral com sua diversidade de gênero nas diversas esferas de atividades humanas. Geralmente as práticas escolares não demonstram conhecimento de que oralidade e escrita são igualmente importantes na formação cultural dos alunos e que são distintas em seu modo de desempenho, em seu funcionamento, com regras e formas específicas de interação discursiva. Embora haja semelhança entre essas modalidades, uma não é representação da outra, possuem diferentes gramáticas e exigem por isso abordagem e métodos diferenciados no ensino/aprendizagem, levando o aluno a compreender os diversos gêneros, regras, gramáticas, esferas de circulação e atividades humanas que regulam/orientam essas modalidades.

² Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_4_entrevista_ataliba_teixeira_de_castilho.pdf

Nesse ponto importa considerar que para um ensino/aprendizagem profícuo no que diz respeito à modalidade oral, é imprescindível a concepção de língua como constitutiva do sujeito e que não há linguagem sem sujeito e vice-versa. Portanto os enunciados concretos constituem-se de resposta que apontam necessariamente para os interesses que revelam o caráter socio-histórico-ideológico.

Considerações finais

A perspectiva frutífera de um ensino/aprendizagem de língua deve prever atividades que tratem dos aspectos sociolinguísticos levando os alunos a compreenderem as diversas variedades, identificando e dominando a variedade de prestígio tanto na modalidade oral quanto escrita. Deve haver espaço, então, não aula de língua materna não só para os textos canônicos, mas também para leitura/análise de entrevistas orais, o discurso político dos comícios e debates, anúncios publicitários, telejornais, etc. sempre numa perspectiva discursiva, isto é, considerando os elementos linguísticos e enunciativos de maneira indissociável das condições de produção/recepção e circulação dentro de uma determinada esfera de atividade humana, considerando, sobretudo, as tomadas de posição que, na perspectiva bakhtiniana é marcada pelo tom emocional-volitivo que, como vimos está associado, muito comumente, às estratégias de persuasão.

Acreditamos que o ensino/aprendizagem de língua deve estar a serviço do desenvolvimento da competência linguística do aluno para levá-lo, como preconizam a maioria dos documentos oficiais, a despeito de suas falhas, a atuar na sociedade promovendo letramentos múltiplos que lhe proporcionem inserção crítica e ativa na sociedade em que vive.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem** – Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores: y otros escritos. Traducción del ruso de Tatiana Bubnova. Universidad de Puerto Rico, 1997.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Auxiliadora. **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Anúncio publicitário. **Cerveja Proibida**. Vídeo YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1pDmJRbNIX8>. Acesso em set. 2018.

CASTILHO, Ataliba. Estudos de Língua Falada: Uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 4, 2005, p. 1-11. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_4_entrevista_ataliba_teixeira_de_castilho.pdf - Acesso em set. 2018.

A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático

Sónia VALENTE RODRIGUES (FLUP, CLUP)
srodrigues@letras.up.pt

Resumo: Este trabalho visa contribuir para a discussão didática em torno da planificação de percursos didáticos para o desenvolvimento da escrita argumentativa em jovens entre os 12 e os 18 anos, tendo por base investigação relacionada com os estádios desenvolvimentais e as operações psicolinguísticas implicadas na elaboração de textos argumentativos (Brassart 1990, Coirier & Golder 1993, Golder 1996). Dessa investigação realçam-se duas linhas de força. A primeira assenta no pressuposto de que, na base da construção de qualquer discurso argumentativo, estão as operações de justificação e de negociação (Golder 1996). A segunda diz respeito à organização compositiva do texto argumentativo destacando a relevância da conexão das unidades discursivas que são argumento com as que são opinião. As relações entre a explicitação da opinião e os argumentos devem resultar num todo coerente, mediante a mobilização de recursos de língua que asseguram o estabelecimento dessas relações. Neste artigo, é apresentado um percurso didático construído com base nos pressupostos enunciados e em observações extraídas da sua implementação em contextos escolares diversificados.

Palavras-chave: Didática da escrita; Escrita processual; Texto argumentativo; Ato de justificação; Reflexão sobre a língua.

The argumentative writing in formal education: description of a learning course

Sónia VALENTE RODRIGUES (FLUP, CLUP)
srodrigues@letras.up.pt

Abstract: This work aims to contribute to the didactic discussion around the planning of didactic courses for the development of argumentative writing in young people between the ages of 12 and 18, based on research related to the developmental stages and the psycholinguistic operations involved in the elaboration of argumentative texts (Brassart 1990, Coirier & Golder 1993, Golder 1996). Two lines of force are highlighted in this paper. The first is based on the assumption that, on the basis of the construction of any argumentative discourse, there are operations of justification and negotiation (Golder 1996). The second concerns the compositional organization of the argumentative text highlighting the relevance of the connection of the discursive units that are argument with those that are opinion. The relations between the explanation of opinion and the arguments must result in a coherent whole by mobilizing the language resources which ensure the establishment of such relations.

In this article, a didactic course constructed based on the assumptions and observations extracted from its implementation in diverse school contexts is presented.

Keywords: Didactics of writing; Procedural writing; Argumentative text; Justification act; Grammatical reflection.

Introdução

O desenvolvimento da escrita argumentativa ao longo da escolaridade obrigatória constitui para professores e alunos um desafio, como mostram análises recentes de textos argumentativos produzidos por alunos, realizadas no âmbito do trabalho de docência¹. O grau de exigência, a morosidade e a complexidade desta aprendizagem explicam a necessidade da atenção contínua que lhe é conferida no campo da didática do Português, em que se inscreve o presente trabalho. Trata-se, de facto, de uma aprendizagem que depende de um processo de ensino intencional, sistemático e estratégico ao longo de todo o percurso escolar.

Além disso, a escrita argumentativa é consensualmente aceite como uma das aprendizagens essenciais ao desenvolvimento de competências múltiplas. Desenvolver uma argumentação escrita coloca os alunos perante desafios que implicam resolução de problemas, leitura crítica, justificação e negociação, atenção ao outro e à diferença, numa articulação de competências de natureza interpessoal, comunicativa, linguística, por exemplo. A escrita argumentativa constitui uma atividade que, em si mesma, proporciona aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências das áreas mencionadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*². Se tomarmos como base o conceito de *texto argumentativo elaborado* proposto por Coirier, Andriessen & Chanquoy (1999), facilmente reconheceremos a multiplicidade de áreas de competência implicadas neste exercício de escrita. Estes autores, baseando-se na investigação e na teoria da argumentação, concebem o *texto argumentativo elaborado* como aquele que implica simultaneamente:

- «1) To recognize the existence of a conflict between two different positions on the same topic (Stein & Miller, 1993b; van Eemeren & Grootendorst, 1984).
- 2) To recognize the topic as 'debatable': socially, ideologically, and contextually (Charolles, 1980; Golder, 1996).
- 3) To be inclined to solve the conflict (Stein & Miller, 1993b), which presupposes a favorable negotiation context (Stein, Bernas, Calicchia & Wright, 1995; Stein & Miller, 1993a; Voss, Fincher-Kiefer, Wiley & Silfies, 1993).
- 4) To be inclined to try to solve the conflict by means of language (Charolles, 1980; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1988).
- 5) Claim a position (Stein & Miller, 1993b; van Eemeren & Grootendorst, 1984; Coirier & Golder, 1993; Golder & Coirier, 1994);
- 6) Support that claim with reasons (claim backing) (Adam, 1992; Antaki & Leudar, 1990; Apotheloz & Mievile, 1989; Coirier & Golder, 1993; Grize, 1982; Stein & Miller, 1990);

¹ O presente trabalho teve como origem os resultados de análises de textos argumentativos produzidos por alunos no âmbito da escolaridade obrigatória, realizadas nos últimos anos no âmbito da docência de Português no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (Rodrigues & Silvano, 2010; Rodrigues, 2011; Rodrigues, 2014; Rodrigues & Silvano, 2014; Silvano & Rodrigues, 2015).

² «O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.» (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, citado a partir de Martins, 2017).

7) Assign a minimal value to the opposite claim and reasons (Grize, 1982; Brassart, 1992; Stein & Miller, 1993b);

8) Restrict or modulate the opposing claims, by using counterargumentation (Adam, 1992; Crammond, 1998; Gombert, 1997; Moeschler, 1985; Perkins & al., 1991)»

Não sendo objetivo do presente trabalho dilucidar os conceitos que sobre a organização textual argumentativa emergem dos diferentes quadros teóricos³, tendo em conta a finalidade didática que orienta esta exposição, partimos do princípio de que:

Argumenter, c'est rendre vraisemblable pour l'interlocuteur ce qui n'était qu'un possible, qu'une supposition; le locuteur devra donc s'efforcer de donner des raisons, d'étayer ses arguments. De plus, argumenter, c'est accepter que les choses ne vont pas de soi, qu'on est dans le domaine du contestable; le locuteur doit donc ses distances vis à vis de ce qu'il dit et présenter ses arguments de façon négociée. (Golder, 1996, p. 121)

Neste trabalho, entendemos por texto argumentativo todo o texto gerado no âmbito de um jogo discursivo entre, pelo menos, dois interlocutores, com o objetivo de convencer ou persuadir, assentando em duas dimensões organizativas basilares: o suporte (a justificação) e a negociação⁴. De acordo com Golder (2016), independentemente da diversidade de situações de comunicação em que se materializa e de géneros textuais a que a argumentação está associada, as duas dimensões são fundamentais.

Na didática das línguas, são numerosos os trabalhos que dão relevo a esta área de intervenção educativa. Do conjunto dos trabalhos existentes sobre ensino da escrita emerge a constatação de que o professor pode combinar, na sua prática letiva, diferentes enfoques, como refere D. Cassany (1990)⁵. Na didática do Português como língua materna, em Portugal, são muitos também os contributos sobre o ensino da escrita, em geral, e da escrita argumentativa, em particular. Veja-se, por exemplo, entre outros, a investigação realizada pelo grupo ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos, sob coordenação de Luísa Álvares Pereira, da Universidade de Aveiro, no âmbito da qual se propõem abordagens da escrita como *genre-based learning* (Pereira & Graça, 2015).

Tendo presente a relevância das diferentes abordagens didáticas e, sobretudo, da articulação entre elas, e a importância da criação de situações reais e autênticas de uso da escrita para um desenvolvimento

³ Para a didática da escrita em Português como língua materna, são relevantes trabalhos como o de Marcuschi (2008), em que se esclarece a distinção entre tipo de texto e género de texto. Sobre esta distinção, para efeitos didáticos, ver também Jorge e Coutinho (2016).

⁴ Como esclarece Caroline Golder, «sous l'apparente diversité des conduites argumentatives (dissenter à l'école sur l'utilité de la morale, persuader nos parents de nous laisser sortir le soir, tenir un discours amoureux, ...), se cache en fait un nombre limité de composantes organisatrices : l'étayage (la justification) et la négociation interlocutoire (prise de distance du locuteur vis-à-vis de son discours) constituent les deux dimensions fondamentales de l'argumentation (Golder, 1992a ; 1992b ; 1992c ; 1993 ; Golder et Coirier, 1994).» (Golder, 1996, p. 119).

⁵ Daniel Cassany organiza as propostas didáticas de ensino da escrita a partir de quatro enfoques ou elementos a que se dá ênfase em determinada metodologia: enfoque na gramática, nas funções, no processo, no conteúdo. Sobre esta possibilidade de enfoques, afirma o autor: «No cabe duda que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido. Los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación. Asimismo, cualquiera de los enfoques didácticos expuestos incluye de alguna forma estas cuatro perspectivas de la expresión. Las diferencias entre uno y otro son cuestiones de enfoque y de énfasis. Cada metodología ahonda en un punto de vista y propone un trabajo prioritario y sistemático de éste.» (Cassany, 1990, p. 79).

mais amplo e contextualizado do que escrever implica, procuramos, neste artigo, exemplificar um percurso didático mais orientado para aspetos da produção textual mais compositivos, numa primeira fase, e processuais, numa segunda fase. A apresentação do percurso didático em causa divide-se em duas partes: em primeiro lugar, explicitamos os fundamentos pedagógico-didáticos em que se baseou a construção das atividades didáticas; em segundo lugar, descrevemos a sequência de aprendizagem, que é apresentada nos anexos em formato de fichas de trabalho dirigidas aos alunos.

1 Fundamentos da sequência de aprendizagem

Para a planificação da sequência de aprendizagem que vamos exemplificar, foram convocados os princípios pedagógico-didáticos que a seguir explicitamos.

(i) A sequência didática assenta no pressuposto de que a aprendizagem se concretiza na interação sujeitos-saberes-contextos, sendo o professor o agente responsável pela criação de situações que proporcionem aos alunos os meios necessários para a consecução desse objetivo. Para que a situação de aprendizagem seja consequente e produtiva, é organizada de modo a proporcionar um trabalho colaborativo e uma autonomia progressiva assente em procedimentos de suporte (*scaffolding*⁶) estrategicamente geridos.

(ii) A sequência de aprendizagem, centrada na didática da escrita, em geral, e da escrita argumentativa, em particular, assume como enfoque central processos como o da planificação de textos, concretamente em atividades como gerar ideias, por meio do resgate de ideias (através de leitura e discussão, por exemplo) para justificar pontos de vista, e conceber o plano de texto (Hayes et Flower, 1980), o da ordenação e estruturação das ideias no texto (Coirier, Favart & Chanquoy, 2002). Relativamente a este domínio, houve sobretudo preocupação em especificar atividades relacionadas com a planificação, por ser esta uma área a que não é dada suficiente atenção na prática letiva.

(iii) A sequência de aprendizagem assenta no pressuposto de que o processo de escrita não dispensa em nenhuma etapa nem a leitura, nem a reflexão sobre a língua. Por se tratar de um processo complexo e exigente, a escrita está intrinsecamente ligada à leitura e à reflexão sobre a língua, não sendo possível isolar os seus procedimentos destes dois domínios de ensino-aprendizagem. Acresce a isto o facto de se convocar também a oralidade pelo facto de a sequência de aprendizagem poder implicar o trabalho colaborativo, proporcionando aos alunos diálogo e negociação nas diversas atividades de planificação, de escrita e de revisão textual. Trata-se, portanto, de uma sequência de aprendizagem construída com base na articulação

⁶ Utilizamos o conceito de *scaffolding* no sentido que lhe atribuem van de Pol & Elbers (2013: 2): «we see scaffolding as support that: (1) is contingent, (2) fades over time, and (3) is aimed at transferring the responsibility to the student (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Contingency represents the adaptive nature of scaffolding support. In other words, scaffolding support is support that is adapted to or contingent upon students' understanding. Furthermore, the support is not provided on a permanent basis; it fades over time. Finally, the ultimate goal of scaffolding is to enable the student to perform a task alone and to transfer the responsibility for a task to the student. Contingency can be seen as the most central characteristic of scaffolding as non-contingent fading and non-contingent transfer of responsibility can never be called scaffolding.»

dos diferentes domínios da aprendizagem da língua materna. Por essa razão, segue a proposta de articulação entre a pedagogia dos discursos e a reflexão gramatical (Silvano & Rodrigues 2010).

(iv) A construção da sequência de aprendizagem teve como ponto de partida os principais desafios com que a elaboração de textos argumentativos confronta os alunos. Segundo Coirier, Andriessen & Chanquoy (1999), «Composing argumentative texts presents specific difficulties for writers with respect to content, structure, textual organization, as well as linguistic coding (...).» Teve ainda em atenção o conjunto dos elementos que, de acordo com estudos centrados na escrita de textos argumentativos de alunos em idade escolar⁷, estão na origem das dificuldades que os alunos apresentam. Há, pelo menos, quatro elementos que podem contribuir para dificultar a aprendizagem da escrita argumentativa:

(1) a ausência de um processo de escrita que integre a planificação, a textualização e a revisão;

(2) o desconhecimento dos alunos relativamente à situação argumentativa (por exemplo, se os temas não são familiares e se não existe investimento na leitura e pesquisa de informações relevantes, os alunos não conseguem mobilizar argumentos relevantes);

(3) a instrução de escrita, que, por vezes, não cria uma situação argumentativa explícita;

(4) a estruturação e a organização textual (sobretudo no plano da coerência e coesão).

A produção da sequência de aprendizagem em consideração foi orientada também para a eliminação de fatores críticos como os referidos (instrução, falta de familiaridade com o tema, dificuldade na mobilização de conhecimentos para argumentos relevantes, ausência de apoio na estruturação e na organização do texto).

2 Sequência de aprendizagem

A sequência de aprendizagem desenhada contém três etapas⁸. Cada uma delas contempla atividades que interligam a leitura, a reflexão sobre a língua e a escrita, podendo o professor geri-las de modo a explorar também a oralidade para uma interação argumentativa. Embora haja uma relação lógica entre elas (da etapa 1 para a 3), cada uma delas é suficientemente autónoma em relação à anterior, não sendo, por isso, obrigatório um percurso de aprendizagem contínuo (o que poderia, por exemplo, conduzir a uma menor motivação dos alunos para o envolvimento nas atividades), podendo o professor integrar entre elas outras sequências de aprendizagem. Do mesmo modo, caberá ao professor decidir, em função da diagnose, em que etapa deverá iniciar o percurso, uma vez que serão as características dos alunos (por exemplo, o ano de escolaridade, o curso que frequentam) a ditar a necessidade de todas as etapas ou só de alumas.

⁷ Dos numerosos estudos sobre esta matéria, foram considerados relevantes para o nosso trabalho os de Hays, Brandt & Chantry (1988), Applebee, Langer, Jenkins, Mullis & Foerscht (1990), Brassart (1990), Golder (1993), Golder & Coirier (1996), Marchand, Coirier & Dellerman, (1996), Coirier, Andriessen & Chanquoy (1999), Teixeira (2014), Costa (2016) e Sebastião (2017).

⁸ Não é nossa intenção apresentar uma sequência de aprendizagem que funcione como modelo fixo.

Na tabela seguinte, serão explicitadas as tarefas do professor, os meios através dos quais se poderão concretizar essas tarefas e os procedimentos de aula para a otimização da situação de aprendizagem pretendida para os alunos.

Tabela 1. Etapas da sequência de aprendizagem

Etapas	Tarefas do professor	Meio
Etapa 1	Desenvolver a consciência textual e discursiva relativa à operação de <i>justificação</i> numa sequência argumentativa.	Atividades de leitura de textos e de reflexão linguística para consciencialização das dimensões conceptuais e linguísticas associadas à justificação em textos argumentativos: informação e recursos linguísticos para ligar duas afirmações através de uma relação de justificação.
	<p>Procedimentos</p> <p>Cada aluno possui um exemplar da Ficha 1A (anexo I), que funcionará como guião no percurso de aprendizagem.</p> <p><u>Parte I da ficha 1A</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor lê em voz alta a introdução da ficha (objetivos e contextualização), interagindo com os alunos para exploração de situações do quotidiano para as quais sejam úteis as aprendizagens a realizar. 2. Os alunos realizam por escrito, individualmente, as duas primeiras questões da parte I, que implicam a compreensão de um texto dialogal apresentado. De seguida, as respostas dos alunos serão verificadas em grande grupo, de modo a que fiquem dissipadas quaisquer dúvidas sobre a relação entre proibição e motivo da proibição no texto apresentado. 3. O professor conduz a leitura do esquema de análise do texto dialogal de base (item 3 da ficha), em interação com os alunos, de modo a proporcionar a compreensão da relação conceptual entre as afirmações das personagens (no caso concreto deste exercício, a relação de <i>consequência</i>). Os alunos realizam, em pares, a instrução de escrita sugerida no final da análise realizada, de modo a pesquisarem e explorarem conceptualmente afirmações que apresentem entre si uma relação de <i>consequência</i>. Os alunos apresentam o trabalho realizado para que o professor possa dar <i>feedback</i>. <p><u>Parte II da ficha 1A</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. O professor lê em voz alta a introdução da parte II da ficha (objetivos e contextualização), interagindo com os alunos. 5. Os alunos resolvem por escrito, individualmente, os exercícios do item 1 da parte II da ficha, para que desenvolvam a consciência de que, embora com comportamentos sintáticos distintos, há elementos gramaticais que semanticamente semelhantes. 	
	<p>Cada aluno possui um exemplar da Ficha 1B (anexo II), para que possa exercitar as aprendizagens relacionadas com a ligação de <i>justificação</i> entre “opinião” e “argumento”, do ponto de vista conceptual e linguístico.</p> <p>O trabalho é realizado por escrito, de modo individual ou em pares (dependendo da opção do professor).</p> <p>A ficha está concebida de modo a não ser necessária a intervenção do professor, com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Não dispensa, contudo, a observação e a intervenção do professor nos momentos em que esta se considere necessária.</p> <p>O resultado do exercício é um texto curto de natureza argumentativa, em que a ligação entre uma opinião (verbalização de uma preferência) e as razões em que se apoia esteja explícita (relação de justificação).</p>	

Etapas	Tarefas do professor	Meio
Etapa 2	<p>Proporcionar o alargamento do conhecimento dos alunos relativamente a outras formas de <i>justificação</i> de uma opinião, para além do argumento de consequência: a <i>justificação</i> através da apresentação de exemplos e das palavras de uma autoridade no assunto em debate.</p>	<p>Atividades de leitura de textos e de reflexão linguística para consciencialização das dimensões conceptuais e linguísticas associadas à justificação em textos argumentativos: informação e recursos linguísticos para ligar duas afirmações através de uma relação de justificação.</p>
	<p>Procedimentos Fichas 2A, 2B e 2C</p> <p>Cada aluno deverá possuir as Ficha 2A e 2B (referentes à relação de justificação de uma opinião por meio da apresentação de exemplos) e a Ficha 2C (que incide sobre a justificação de uma opinião por meio da apresentação de vozes autorizadas): a primeira desenvolve capacidades de leitura de base conceptual e linguística e de reflexão sobre o funcionamento da língua; a segunda, capacidades de leitura, reflexão sobre o funcionamento da língua e escrita (especificamente orientada para a exercitação das aprendizagens da ficha anterior); a terceira, capacidades de leitura, reflexão sobre o funcionamento da língua e escrita.</p> <p>As fichas estão concebidas de modo a não ser necessária a intervenção do professor, com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Esta característica não dispensa, contudo, a observação e a intervenção do professor nos momentos em que esta se considere necessária.</p> <p>O resultado da Ficha 2B é um texto curto de natureza argumentativa, em que a ligação entre uma opinião e as razões em que se apoia esteja explícita (relação de <i>justificação</i>) e revele a ligação entre afirmação e especificação através de exemplos. O resultado da Ficha 2C é um texto que ligue uma opinião a razões válidas através da apresentação de vozes autorizadas na matéria em debate.</p>	

Etapas	Tarefas do professor	Meio
Etapa 3	<p>Realizar atividades próprias da planificação de um texto argumentativo</p>	
	<p>Procedimentos</p> <p>Os alunos deverão possuir a Ficha 3, concebida para lhes proporcionar oportunidade para realizarem um conjunto de atividades centradas na construção de um texto argumentativo. Esta ficha está concebida para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ser realizada pelos alunos de forma autónoma; - centrar a atenção dos alunos em atividades de planificação <i>pari passu</i> (num total de cinco atividades conducentes a um plano de texto); - levar os alunos a experimentarem a escrita como uma atividade de resolução de problemas que convoca simultaneamente leitura e reflexão sobre a língua; - desenvolver a consciência de que redigir um texto é, por um lado, uma consequência de um processo moroso e complexo de leitura, pesquisa, geração de ideias, seleção de informação, organização de dados, resposta a uma situação comunicativa específica (que inclui o conhecimento prévio relacionado com destinatário, género textual, objetivos comunicativos) e, por outro lado, um exercício de grande atenção à língua e ao seu funcionamento em texto; - exercitar a revisão metódica como processo de avaliação do texto pelo seu autor em função dos objetivos comunicativos para os quais ele foi construído de modo a proporcionar melhorias até uma versão considerada aceitável para dar o texto a ler a outros. 	

Fonte: elaboração própria.

A sequência de aprendizagem proposta comporta um trabalho orientado para o desenvolvimento da consciência textual e discursiva no processo de elaboração de textos argumentativos escritos. Na base desse

trabalho, está a assunção de que a aprendizagem da escrita argumentativa assenta implica atividades de ordem conceptual (como gerar ideias, selecionar informações) e linguística (planificar, ordenar e estruturar as ideias no texto, selecionar as formas e estruturas mais apropriadas ao que se pretende exprimir). Está também a conceção de que a consciência textual e discursiva implica “(...) (algum) controlo cognitivo do sujeito falante sobre a forma dos seus enunciados, o qual se concretiza na capacidade de: (i) selecionar os itens lexicais, as formas e as estruturas mais apropriadas ao que pretende exprimir; (ii) avaliar alternativas; (iii) adequar o estilo ao contexto e ao objectivo.” (Duarte 2010, 12).

O texto argumentativo monologal contém uma estrutura complexa. Para discernir as diversas relações argumentativas entre os enunciados, são fundamentais os marcadores discursivos e conetores, cuja interpretação permite decompor o texto como um todo em várias intervenções encaixadas, que apresentam sucessivos atos (principal e secundários) e intervenções subordinadas de apoio (justificação, exemplificação, contra-argumentação, entre outras). No contexto de ensino-aprendizagem a que se refere o presente artigo, destacou-se o ato de justificação, central nas sequências argumentativas, como objeto de ensino-aprendizagem num percurso orientado para o aumento de controlo cognitivo dos alunos sobre o conteúdo e as formas dos seus enunciados produzidos no âmbito da escrita argumentativa.

Na etapa 1, organizou-se o trabalho num duplo sentido: o conceptual, relacionado com as ideias ou informações que entre si possam relacionar-se por uma ligação argumentativa; o linguístico, relacionado com a textualização da justificação com recurso a diferentes modos de explicitar essa relação. Neste âmbito, foram considerados elementos linguísticos como conjunções e locuções conjuncionais coordenativas explicativas e conclusivas, conjunções e locuções conjuncionais subordinativas causais, conectores responsáveis por nexos coordenativos (como os conclusivos “por conseguinte”, por exemplo), numa perspetiva semântica e funcional, sem uma análise do comportamento sintático distinto que cada uma destas categorias manifesta.

Na etapa 2, agruparam-se as atividades que permitiam aos alunos desenvolver as aprendizagens da etapa anterior em atos de justificação que implicam três tipos de relação: justificar através da apresentação da consequência, de exemplos e de vozes autorizadas, isto é, socialmente reconhecidas como especializadas.

autoridade (possibilidade que este dá de trabalharmos os diferentes modos de relato do discurso, a citação académica, e.o.). Optou-se por estes três modos de justificar um ponto de vista por duas razões: os dois primeiros (consequência e exemplos) pelo facto de estarem muito presentes nos diálogos do quotidiano e permitirem uma aproximação ao universo dos alunos; o terceiro, porque abre oportunidade para aprendizagens relacionadas com as diversas formas de reprodução do discurso e de integração de citação em textos produzidos em contextos com diversos graus de formalidade).

A etapa 3, se bem que inscrita no âmbito da escrita compositiva, comporta uma abrangência maior do que as atividades das etapas anteriores, uma vez que se orienta para a elaboração de um texto argumentativo longo por parte dos alunos. O percurso que suporta esse processo de escrita que os alunos são levados a realizar revela uma particular atenção a atividades de planificação de texto. Este investimento em atividades

deste tipo é intencional e encontra explicação no facto de os alunos serem, por vezes, colocados perante a tarefa da planificação sem uma orientação ou uma explicitação das operações que lhe são subjacentes.

Embora não se inscreva no âmbito deste artigo a apresentação dos resultados da aplicação da sequência de aprendizagem em referência, não será despendida uma nota breve sobre a exequibilidade da proposta didática (testada em quatro turmas de diferentes níveis de escolaridade⁹) e sobre as melhorias verificadas em aprendizagens específicas da escrita argumentativa, sobretudo em capacidades específicas da composição de enunciados e de sequências textuais curtas.

Considerações finais

Procurámos, neste trabalho, apresentar um percurso didático para desenvolver a escrita compositiva de textos argumentativos numa sequência com atividades que implicam a articulação de diferentes domínios (leitura, escrita, reflexão sobre a língua, oralidade), entendido como processo de resolução de problemas com vista ao desenvolvimento de competências.

Da implementação das atividades nas turmas mencionadas, resultaram constatações relevantes: os textos construídos pelos alunos mostram que foram bem sucedidos na aprendizagem de procedimentos como os que se relacionam com o da relação entre a opinião e a informação selecionada como argumento, o da exposição de argumentos numa sequência ordenada e coesa, o da justificação consistente de uma opinião ou perspetiva, com vocabulário mais preciso e dados mais concretos, entre outros. Mas é também verdade que o resultado das atividades de escrita revela fixidez na estrutura compositiva do texto, com repetição literal dos modelos textuais lidos e estudados. Este resultado mostra que o enfoque compositivo no desenvolvimento da escrita não prescinde de outras abordagens didáticas, como, por exemplo, as abordagens baseadas no género textual ou os projetos de escrita em situações reais e autênticas. Deve ser entendido como complementar e pode facilmente ser integrado em estratégias de ensino da escrita argumentativa como as já referidas, mais propícias a uma escrita em situação real de comunicação. Apesar disso, não invalidam a relevância de um trabalho didático como o que se exemplifica, fundamental para que os alunos consigam superar as dificuldades identificadas por Coirier, Andriessen & Chanquoy (1999) quando afirmam que «Composing argumentative texts presents specific difficulties for writers with respect to content, structure, textual organization, as well as linguistic coding (...).»

As atividades incluídas na sequência de aprendizagem em foco podem ser trabalhadas modularmente, sem necessidade de uma implementação integral ou consecutiva. Será o professor a gerir a flexibilização do nível de especificação das atividades, o ajustamento das instruções e dos temas, a duração da sequência didática, a partir do nível etário e do perfil das turmas.

⁹ Parte da sequência de aprendizagem descrita na secção 2 deste texto foi implementada em diferentes turmas de várias escolas do ensino público, do concelho de Penafiel, distrito do Porto, no âmbito de uma formação de professores de Português do 8.º ano de escolaridade. Foram implementadas em turmas do 7.º, do 8.º e do 11.º ano de escolaridade: nalguns casos, foram utilizadas as fichas em anexo; noutros casos, houve adaptações em função do perfil das turmas, operadas pelos respetivos professores.

Referências

- ANDRIESEN, Jerry, CHANQUOY, Lucile & COIRIER, Pierre. From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In: RIJLAARSDAM, Gert, ESPERET, Eric, ANDRIESEN, Jerry & COIRIER, Pierre (eds.), **Studies in Writing: Foundations of argumentative text processing**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999, Vol V, p. 1-28.
- BRASSART, Dominique. Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans [Le discours argumentatif écrit (étude didactique)]. **Revue française de pédagogie**, v. 90, p. 31-41, 1990.
- BRITO, Ana Maria & LOPES, Helena Couto. Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In: FONSECA, Fernanda Irene, DUARTE, Isabel Margarida & FIGUEIREDO, Olívia (orgs.), **A linguística na formação do professor de português**. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001, p. 49-63.
- CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 6, 1990, p. 63-80.
- COIRIER, Pierre & GOLDER, Caroline. Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. **European Journal of Psychology of Education**, v. VIII, n. 2, 1993, p. 169-181.
- COIRIER, Pierre, FAVART, Monik & CHANQUOY, Lucile. Ordering and structuring ideas in text: from conceptual organization to linguistic formulation. **European Journal of Psychology of Education**, v. 17, n. 2, 2002, p. 157-175.
- COSTA, Ana Luísa. No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, n. 2, 2016, p. 173-203.
- GOLDER, Caroline. Framed writing of argumentative monologues by sixteen-and seventeen-year-old students. **Argumentation**, v. 7, 1993, p. 343-358.
- GOLDER, Caroline. La production de discours argumentatifs : revue de questions. **Revue française de pédagogie**, v. 116, 1996, p. 119-134.
- GOLDER, Caroline, & COIRIER, Pierre. The production and recognition of typological argumentative text markers. **Argumentation**, v. 10, n. 2, 1996, p. 271-282.
- JORGE, Noémia, & COUTINHO, Antónia. Percursos (linguísticos) de leitura (literária). **Palavras**, v. 50-51, 2016-2017, p. 77-87.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINS, Guilherme de Oliveira; *et al.* **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017.
- MATEUS, Maria Helena Mira; *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.
- PEREIRA, Luísa Álvares. **Para uma didáctica textual – tipos de texto / tipos de discurso e ensino do Português**. Aveiro: Universidade de Aveiro – CIFOP, 2001.
- PEREIRA, Luísa Álvares, & GRAÇA, Luciana. O trabalho do professor na aquisição da escrita do artigo de opinião: o caso da sequência didáctica. **Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, 2015, p. 15-32.

- PERELMAN, Chaïm. A argumentação. **Enciclopédia Einaudi**, volume 11.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Coimbra: Rui Grácio Editor, 2010.
- Van de POL, J., & ELBERS, E. Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher–student interaction. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 2, 2013, p. 32–41.
- RODRIGUES, Sónia Valente. Produção escrita de textos refutativos no Ensino Secundário: uma experiência didáctica monitorizada. In: DUARTE, Isabel Margarida & FIGUEIREDO, Olívia (dir. e org.). **Português, Língua e Ensino**. Porto: Reitoria da Universidade do Porto, 2011, p. 311-326.
- RODRIGUES, Sónia Valente. A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies** n.º 10, 397-411, 2014.
- RODRIGUES, Sónia Valente & SILVANO, Purificação. O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projecto IELP. **Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, 2010, p. 437-451.
- RODRIGUES, Sónia Valente & SILVANO, Purificação. O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. **Textos seleccionados do XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, 2014.
- SEBASTIÃO, Isabel. A ação planificadora dos enunciados instrucionais no ensino-aprendizagem da escrita. I **Jornada sobre Testes de Avaliação – Análise e construção de itens de testes: questões de linguagem**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017.
- SILVANO, Purificação & RODRIGUES, Sónia Valente. A expressão linguística de relações retóricas na escrita argumentativa: estudo comparativo entre estudantes do ensino secundário e do ensino superior. **Colloque International de Linguistique Ibéro-romane**. Rouen, 3-5/06/2015.
- TEIXEIRA, Carla. O texto expositivo-argumentativo: reflexão sobre o género e o agir do aluno. **Eutomia. Revista de Literatura e Linguística**, v. 13, n. 1, 2014, p. 697-717.

Anexo I – Aprender a argumentar: Ficha 1A – justificar um ponto de vista

Este guião tem por objetivo fazer com que:

- compreendas a relação entre argumento (motivo/razão) e opinião (ponto de vista);
- conheças diferentes elementos gramaticais de justificação em enunciados argumentativos.

Em várias situações do quotidiano, és certamente confrontado(a) com determinadas afirmações, opiniões ou decisões em relação às quais tens uma posição específica: ou estás de acordo (a favor) ou estás em desacordo (contra). Acontece também frequentemente fazeres determinadas afirmações que precisas de justificar com argumentos, isto é, com razões válidas e consistentes.

Esta ficha vai ajudar-te a compreender melhor a relação entre argumento (razão, motivo) e conclusão (opinião) e a experimentar vários modos de expressares uma opinião fundamentada.

I – Para compreender a noção de argumento

Lê o diálogo que Calvin tem com a mãe na tira de Banda Desenhada que encontras de seguida.



BILL WATTERSON, *Calvin e Hobbes*, GRADIVA, p.122

A tira que acabaste de ler representa uma situação que te é familiar – Calvin pede autorização à mãe para algo que quer muito. Vamos ver como é que a mãe responde.

1. Qual é a resposta da mãe em relação ao pedido do filho?

2. Que razão/motivo/argumento a mãe apresenta para justificar a sua posição perante o filho?

Vamos, então, refletir sobre o diálogo entre Calvin e a mãe. Observa o esquema a seguir apresentado.

Calvin – Posso ir brincar à chuva com o Hobbes, mamã?
Mãe – Não.

Pedido de autorização

Recusa (= proibição)

Calvin – Mas porquê?
Mãe – Vais ficar ensopado.

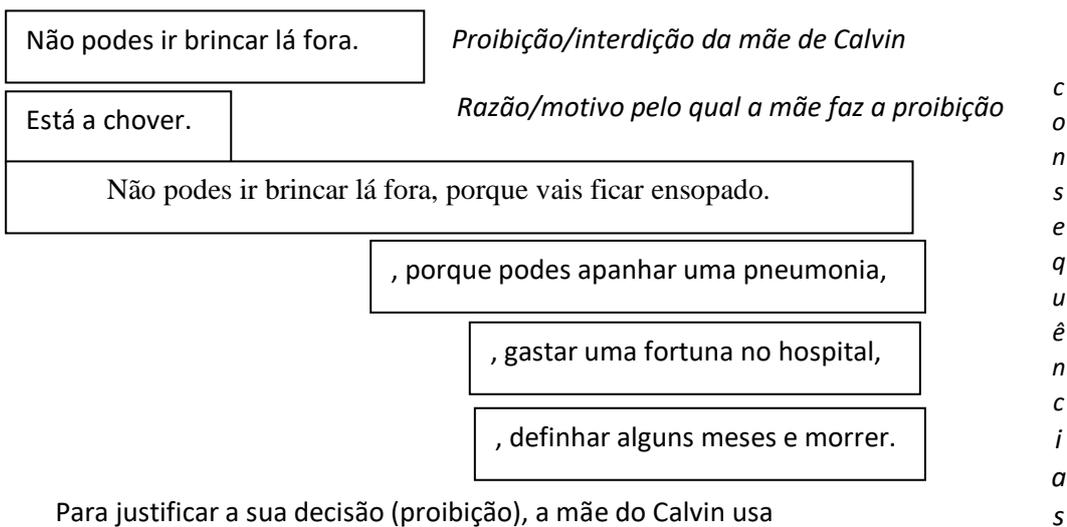
Pedido de justificação/explicação

Resposta com a razão/motivo

Calvin – E que mal tem isso?
Mãe – Podias apanhar uma pneumonia, gastar uma fortuna no hospital, definhar e morrer.

Pergunta (pedido de esclarecimento)

Resposta com as razões/motivos



Para justificar a sua decisão (proibição), a mãe do Calvin usa **ARGUMENTOS** que mostram as **CONSEQUÊNCIAS** de uma determinada ação.

Conheces bem, com certeza, outras proibições/interdições que os pais costumam fazer aos filhos. A seguir, tens algumas delas.

- a) Tens teste na segunda-feira, não podes sair este fim-de-semana.
- b) O jantar é daqui a meia hora, não podes comer gelado.
- c) Já comeste um chocolate, hoje não te dou mais doces.

3. Escolhe um dos exemplos dados (a, b ou c) e **apresenta os argumentos** que poderão sustentar tal proibição, seguindo o esquema da frase da mãe do Calvin.

Como vês, para que possamos convencer alguém da justeza da nossa opinião, decisão ou convicção, é necessário saber apresentar argumentos. Muitas vezes, utilizamos elementos gramaticais para ligar os argumentos à opinião que pretendemos defender.

É sobre formas diferentes de ligação que iremos trabalhar ais um pouco. Segue as indicações que te são apresentadas de seguida.

II – Para articular o discurso¹

Reparaste certamente que a frase da mãe do Calvin é composta por duas partes: uma a que chamámos *motivo* e outra que designámos por *proibição/interdição*. Estás recordado?

Está a chover, não podes ir brincar lá fora.

motivo *proibição/interdição*

Como podes ver, entre *Está a chover* e *não podes ir brincar lá fora*, há apenas uma vírgula; não há qualquer conjunção a ligar o *motivo* (razão, argumento) usado para justificar a *proibição* da mãe.

No entanto, a ligação entre estas duas partes da frase (“está a chover” e “não podes ir brincar lá fora”) pode ser feita de outro modo: com recurso a palavras e/ou expressões cuja função é ligar.

1. Observa atentamente as frases da caixa seguinte. Repara que, além da vírgula, existem outros elementos de ligação entre as duas partes (orações) da frase.

Não vais brincar lá fora, porque está a chover.

Está a chover, logo não vais brincar lá fora.

Como está a chover, não vais brincar lá fora.

Está a chover, por conseguinte não vais brincar lá fora.

Não vais brincar lá fora, dado que está a chover.

Está a chover, portanto não vais brincar lá fora.

Não vais brincar lá fora, visto que está a chover.

1.1. Sublinha os elementos gramaticais (conjunções, locuções conjuncionais, conectores) de cada uma das frases.

1.2. Agrupa as conjunções e locuções conjuncionais que parecem ter função idêntica nos espaços deixados em branco nas frases abaixo transcritas.

A1) Não vais brincar lá fora, está a chover.

A2) está a chover, não vais brincar lá fora.

¹ A proposta didática que se apresenta nesta secção, que consiste em trabalhar, em simultâneo e não em etapas distintas do percurso, as orações coordenativas conclusivas e as orações subordinativas causais, encontra justificação em Ana Maria Brito e Helena Couto Lopes (2001): «Em síntese: adversativas e conclusivas, por um lado, e conclusivas e causais, por outro, apresentam semelhanças semânticas fortes mas comportamentos sintáticos distintos. Os paralelismos semânticos justificam que possam ser lecionadas paralelamente na aula de Português e não em etapas distintas do percurso escolar (...). Semelhanças e diferenças sugerem aulas experimentais de gramática (...)» (Brito e Lopes 2001, 62)

B) Está a chover, não vais brincar lá fora.

2. Depois de observares cuidadosamente a composição das frases, **indica**, nas colunas **A** e **B**, as conjunções que correspondem às estruturas apresentadas:

		Que conjunções ou locuções conjuncionais se poderão utilizar?	
Proibição,	+ conjunção/locução conjuncional + motivo/razão/causa		causal
proibição	<i>Conjunção</i> + motivo/causa, +		causal
Motivo/razão/causa,	+ conjunção/locução conjuncional + proibição		conclusiva

3. Constrói três frases em que utilizes diferentes conjunções causais e três frases que contenham três diferentes conjunções conclusivas.

Anexo II – Aprender a argumentar: Ficha 1B – Justificar um ponto de vista

Este guião tem por objetivo:

- *ajudar-te a tomar posição (a favor ou contra) sobre uma questão controversa, justificando o teu ponto de vista.*

Muitas vezes, quando fazemos uma afirmação que traduz uma opinião ou um ponto de vista, é necessário explicar ou justificar. Para isso, adicionamos razões ou argumentos que têm de ser válidos e consistentes para que o interlocutor os aceite como relevantes.

Através desta ficha, ficarás a conhecer alguns exercícios que são úteis quando necessitamos de selecionar informação para a argumentação de um ponto de vista.

1. Lê com muita atenção as informações que estão contidas na caixa seguinte, todas relacionadas com a Coca-Cola.

- | |
|--|
| <p>A. Em muitos estados dos Estados Unidos da América, a Patrulha das Estradas transporta duas garrafas de Coca-Cola no seu automóvel para remover o sangue que, na sequência dos acidentes, cai na estrada.</p> <p>B. A Coca-Cola tem um alto teor de açúcar, elevada acidez e aditivos como corantes e conservantes e não tem qualquer valor nutritivo (vitaminas e minerais).</p> <p>C. Se está com dificuldades na limpeza da sanita, vaze uma lata de Coca-Cola e deixe-a atuar durante uma hora antes de despejar a água. O ácido cítrico da Coca-Cola tira as manchas da porcelana.</p> <p>D. Para saborear uma boa bebida, experimente Coca-Cola, cujo borbulhar na garganta constitui uma sensação única.</p> <p>E. Alguns dos efeitos da Coca-Cola no organismo são o aumento de peso, a aceleração do ritmo cardíaco, a alteração da mucosa estomacal e, muitas vezes, a desidratação do corpo.</p> <p>F. Para remover as manchas de óxido do cromado do para-choques, esfregue o cromado com um pedaço de papel de alumínio da cozinha embebido em Coca-Cola. Também serve para limpar o para-brisas dos automóveis.</p> <p>G. Para limpar a corrosão nos terminais da bateria do seu automóvel, verta sobre eles uma lata de Coca-Cola.</p> <p>H. A Coca-Cola é uma bebida doce, gaseificada, de sabor inconfundível, extremamente refrescante e saborosa.</p> <p>I. Para soltar um parafuso oxidado, pode aplicar sobre ele durante alguns minutos um pano embebido em Coca-Cola.</p> <p>J. Para tirar manchas de gordura da roupa, coloque as peças engorduradas dentro da máquina de lavar, verta em cima uma lata de Coca-Cola, adicione o detergente e lave o ciclo completo. A Coca-Cola soltará as manchas de gordura.</p> <p>K. A Coca-Cola é um "refresco" que destrói o organismo com ingredientes nocivos para o corpo como a cafeína, ácido fosfórico e pedaços de folhas de coca – todas substâncias perigosas.</p> <p>L. O ingrediente ativo na Coca-Cola é o ácido fosfórico, um ácido corrosivo de uso industrial. O seu pH é de 2.8. O ácido fosfórico dissolve um prego em 4 dias. O ácido fosfórico é prejudicial para o cálcio dos ossos e é um dos fatores que mais contribui para o aumento da osteoporose.</p> <p>M. Um dos efeitos nocivos da Coca-Cola é a criação de dependência física.</p> |
|--|

1.1. Cada uma das afirmações que acabaste de ler diz respeito a uma característica da Coca-Cola. Liga cada uma dessas afirmações à característica correspondente, preenchendo a tabela seguinte de acordo com o exemplo dado.

	Característica positiva	Característica negativa
Composição química		
Propriedades químicas (corrosividade, solvência)		
Efeitos na saúde		
Sensações gustativas		



Se tiveres dificuldade em resolver o exercício consulta a **caixa A** e segue o caminho que te é indicado.

2. Distingue, a partir das informações anteriores, os argumentos que são a favor e os que são contra a ingestão de Coca-Cola.

Razões para continuar a beber Coca-Cola



Razões para deixar de beber Coca-Cola



3. E tu preferes beber água ou Coca-Cola, quando tens sede? Dá agora a tua opinião devidamente fundamentada.



Se tens dificuldade em estruturar devidamente a tua resposta, segue as indicações sugeridas na **caixa B**.

Voltando ao objetivo da ficha presente, achas que a noção de argumento a favor ou contra determinada afirmação, opinião ou decisão ficou mais clara? Se ficaste com alguma dúvida, pergunta ao teu professor de língua materna ou consulta o material de referência a seguir indicado. Se ficaste suficientemente esclarecido, estás apto a resolver as fichas de trabalho sobre a construção de uma argumentação escrita e de uma refutação escrita. Experimenta!

CAIXA A

A. Para resolveres o exercício 1, é necessário percorrer um caminho que contém várias etapas. Vamos ver.

1º Certifica-te de que conheces o significado de todas as palavras de que precisa: "Composição química", "Propriedades químicas", "efeitos na saúde", "sensações gustativas". Se houver alguma cujo significado desconheças, consulta o dicionário, seleciona o significado mais ajustado ao contexto e anota-o ao lado do termo desconhecido.

2º Analisa as afirmações apresentadas no quadro da página 3, uma a uma, para que compreendas a que categoria pertencem. Vamos exemplificar.

A. Em muitos estados da União Norte-Americana, a Patrulha das Estradas transporta duas garrafas de Coca-Cola no seu automóvel para remover [= fazer desaparecer, afastar] o sangue que, na sequência dos acidentes, cai na estrada.

↳ Que produto é utilizado para fazer desaparecer o sangue da estrada?

↳ Por que razão é utilizado esse produto e não outro mais específico (como um detergente, por exemplo)?

↳ Que característica/qualidade/propriedade terá, então, esse produto para ser capaz de tal acção?

Então, já és capaz de identificar a categoria a que pertence esta afirmação? Diz respeito a:

- a) Composição química?
- b) Propriedades químicas?
- c) Efeitos na saúde?
- d) Sensações gustativas?

3º Aplica o procedimento acima exemplificado aos restantes itens. Se continuares com dificuldades, pede ajuda a um professor.

CAIXA B

Para expressares a tua preferência apresentando uma razão que a sustente, podes recordar os modos de ligação da Ficha 1. Relê as possibilidades de articulação através de conjunções e/ou locuções conjuncionais subordinadas causais (por exemplo, *porque, uma vez que, dado que, como*) ou coordenativas conclusivas por exemplo, (*portanto, logo, por conseguinte*).

Se pretendes apresentar mais do que uma razão que fundamente a tua preferência, podes organizar o teu discurso de outro modo. Por exemplo, podes recorrer a um modo de organizar uma série de razões (numa enumeração ou lista). Por exemplo:

Quando tenho sede, prefiro beber _____ principalmente por três razões.

Em primeiro lugar, _____.

Em segundo lugar, _____.

Finalmente, _____.

Por isso/Portanto/Logo, a minha preferência vai para a _____.

Soluções da Ficha 1B

1.

B, K, L 1. Composição química

A, C, F, G, I, J 2. Propriedades químicas do líquido (corrosividade, solvência)

E, M 3. Efeitos na saúde

D, H 4. Sensações gustativas

2. Argumentos a favor da ingestão de Coca-Cola: sensações gustativas (D, H)

Argumentos contra a ingestão de Coca-Cola: composição química (B, K, L); propriedades químicas (A, C, F, G, I, J); efeitos na saúde (E, M)

3. A - Quando tenho sede, nunca bebo Coca-Cola, porque contém propriedades químicas perigosas para o organismo, como se pode comprovar com determinadas aplicações domésticas de limpeza e desinfecção e porque são conhecidos e estudados os efeitos nocivos da Coca-Cola no organismo (ver exemplos E e M). Em síntese, não é uma bebida saudável.

3. B - Quando tenho sede, bebo Coca-Cola, porque/já que/visto que é uma bebida agradável ao paladar, devido a várias características como o sabor doce, o borbulhar na garganta; é um refrigerante refrescante, que nunca se consegue enjoar; tem um sabor único, inconfundível e inimitável. É, portanto/por isso, a minha bebida preferida.

Anexo III – Aprender a argumentar: Ficha 2A – Justificar um ponto de vista recorrendo a exemplos

Este guião tem por objetivo:

- ajudar-te na construção de um texto argumentativo escrito, explicitando um modo específico de justificação de um ponto de vista (com recurso a exemplos).

A apresentação de argumentos para defender uma ideia (tese, conclusão) está orientada por, pelo menos, dois propósitos:

1 – convencer o interlocutor de algo (fazer mudar uma crença, um ponto de vista, uma opinião, um comportamento);

2 – mostrar que é lógico/razoável adotar uma determinada crença (ponto de vista, decisão, atitude, comportamento, etc.).

OU SEJA, o argumento é exposto a avaliação. O interlocutor pode questionar se a razão (motivo) dada como boa é boa ou válida ou forte. Pode avaliar, portanto, a qualidade dos argumentos. (Plantin 2010)

Muitas vezes, para justificarmos uma afirmação (ponto de vista, tese, opinião), recorremos a exemplos. As atividades que propomos de seguida vão mostrar como funciona esta técnica.

Lê atentamente o texto “Cidades digitais”, de Carlos Fiolhais, sublinhando as expressões que mostram a opinião do autor sobre a influência dos computadores na vida das pessoas.

É hoje lugar comum afirmar que os computadores, ou melhor as redes de computadores, estão a mudar as vidas dos cidadãos. De facto, o comércio eletrónico, o acesso à informação para trabalho ou lazer, o ensino e a aprendizagem assistidos por computador, novas formas de administração pública e novos modos de participação democrática são apenas algumas das inúmeras possibilidades que estão hoje a ser exploradas e que, para proveito geral, ainda o vão ser mais no futuro. O mundo já não é o que era e, a continuar a revolução digital, dentro de pouco tempo estará irreconhecível (leia-se, por exemplo, "Ser Digital", de Nicholas Negroponte, publicado na Caminho).

Vejamos alguns exemplos, com particular ênfase no que é nacional e bom.

Para obter livros estrangeiros dispomos dessa estação central do comércio eletrónico que é a Amazon.com, a maior livraria do mundo, com sede em Seattle (um arranha-céus em Seattle, Estados Unidos, teve um grande cartaz publicitário: "Amazon.com would not fit here!"), mas com ramos na Europa e "sucursais" onde quer que haja um computador em rede.

Mas temos, entre outras, uma simpática livraria eletrónica, com sede ao Campo Pequeno, em Lisboa, e acessível de qualquer PC do país ou do mundo - a ArcoÍris (www.liv-arcoiris.pt).

Para simplesmente mirarmos as novidades ou encomendarmos qualquer obra portuguesa disponível, basta clicar (um novo verbo que pegou!) com o dedo. Pelo menos para os livros, já não há desculpas para o isolamento cultural.

Que informação enciclopédica está hoje, na forma digital, ao alcance dos nossos dedos já não é hoje apenas uma metáfora. A melhor enciclopédia do mundo (www.britannica.com) está já gratuitamente "online". Em Portugal, temos a "Diciopédia" da Porto Editora que teima em não entrar "em linha", não entendendo que os CD-ROMs perderam para a Internet. Jornais como o "New York Times" ou o "El País" estão virtualmente disponíveis, podendo ser consumidos com o café e as torradas. Em Portugal, o melhor serviço jornalístico em linha é o do "Público" (www.publico.pt), que há pouco tempo abriu uma secção de última hora, numa intuição feliz do que vai ser o jornalismo do futuro. Os museus do mundo estão também

importáveis para um ecrã (por exemplo, basta premir www.exploratorium.edu e o famoso museu interativo de ciência de S. Francisco pode ser desfrutado no conforto do lar). Os atuais museus têm já na Internet uma componente indispensável do seu programa e alguns dos principais museus do futuro poderão até não ter espólio material. Isto é, pode-se ir ao museu sem lá ir. Poder-se-á ir cada vez mais ao museu sem lá ir. Um bom exemplo em Portugal é o Museu de Física da Universidade de Coimbra, que tem uma página na Internet espetacular que inclui uma visita virtual por todas as salas, aparelhos em movimento, catálogo ilustrado, obras de ciência do século XVIII. Basta clicar em www.fis.uc.pt/museu. Não se pode mexer nos aparelhos antigos, mas pode-se mexer e à vontade nos aparelhos virtuais que são uma cópia autêntica dos autênticos.

A escola também já está a mudar os seus hábitos. Há teses de mestrado ou doutoramento que se apresentam "on-line" (ver, por exemplo, nautilus.fis.uc.pt/Read_c/destaque/teseind.htm), com evidente dispensa de papel e economia de tempo na distribuição. As dúvidas podem ser tiradas, os trabalhos de casa liceais podem ser feitos e corrigidos "on-line". Em Portugal, o projeto "Softciências" das Sociedades Portuguesas de Física, Química e Matemática produziu "software" que permite aos professores conceber e corrigir testes automaticamente (nautilus.fis.uc.pt/softc/programas), poupando-lhes um tempo precioso que podem dedicar aos alunos. Bem, ainda há um longo caminho a percorrer entre nós: em algumas universidades ainda se escrevem ofícios de um gabinete para o outro em vez de "e-mails" (essa designação de ofício faz lembrar o Santo Ofício quer no nome quer no percurso kafkiano de despachos!); em certas escolas básicas ainda o telefone é uma miragem, quanto mais o computador ligado ao telefone.

A propósito de ofícios, a administração pública já não tem que ser necessariamente o que era, no tempo do papel selado. Requerimentos não só podem ser feitos em papel A4 normalíssimo como, melhor ainda, podem ser feitos sem papel nenhum. Uma norma governamental equipara uma mensagem de correio eletrónico a um ofício. Já não há desculpas para atrasos de correios e dispensam-se as volumosas pastas de arquivo. Põe-se termo a séculos de processos burocráticos e notariais (para que serve, afinal, um notário num mundo sem papéis?) Claro que os funcionários públicos conseguem adaptar-se e sobreviver: a forma moderna de retardar processos consiste em dizer que o "computador está em baixo" (é quase sempre mentira, trata-se tão só de uma nova forma da velha desconsideração pelo público) ou dizer que "a mensagem se perdeu no servidor" (é sempre mentira, o funcionário é que não serve).

Finalmente, no que respeita a novas formas de participação democrática, nada melhor do que o recente exemplo da campanha por Timor, em que a campanha massiva na Internet teve decerto uma influência não despreciable para a intervenção das Nações Unidas. Talvez no futuro referendos eletrónicos possam substituir as votações tradicionais e presenciais e possamos assim diminuir a nossa abstenção, abstermo-nos de nos abster.

Carlos Fiolhais, «Cidades digitais», *O Primeiro de Janeiro*, 1999/11/02, disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/arquivo/Carlos%20Fiolhais/textos_3/19991102Cidades%20digitais.pdf, acedido a 29 de maio de 2019. (texto adaptado)

Carlos Fiolhais assume a seguinte constatação:

*O mundo já não é o que era, porque os computadores
(ou as redes de computadores) estão a mudar a vida dos cidadãos.*

Para comprovar a opinião (ponto de vista, tese) assumida, o autor recorre a **exemplos**.

1. Identifica no texto cada um dos exemplos apresentados pelo autor para justificar a sua opinião. Preenche a tabela seguinte com as informações solicitadas.

Exemplo apresentado	Localização no texto (n.º do parágrafo)	Área de atividade humana a que se refere o exemplo	Elementos concretos de uso dos computadores
1.º	3.º §	Aquisição de livros	Existência de livrarias eletrónicas: Amazon (no plano internacional) e Arco-Íris (no plano nacional)
2.º			
3.º			
4.º			
5.º			

2. Responde a cada uma das perguntas seguintes para averiguares se os exemplos apresentados se adequam à afirmação que se pretende comprovar.

- A vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 1.º exemplo?
- a vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 2.º exemplo?
- a vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 3.º exemplo?
- a vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 4.º exemplo?
- a vida das pessoas mudou por causa do que está descrito no 5.º exemplo?

3. Qual a tua opinião acerca dos exemplos apresentados pelo autor para sustentar a constatação de que “os computadores, ou melhor as redes de computadores, estão a mudar as vidas dos cidadãos”. Apoia-te na informação que encontras na caixa a seguir apresentada para organizares a tua resposta.

Inferência (ou salto argumentativo)

Se o que está descrito em cada um dos cinco exemplos são casos particulares que estão relacionados com atividades ligadas a redes de computadores e

Se esses casos particulares mudaram a vida dos cidadãos,

Então,

Os argumentos são válidos e são consistentes com a afirmação inicial de que as redes de computadores mudaram a vida dos cidadãos.

Anexo IV – Aprender a argumentar: Ficha 2B – Justificar um ponto de vista recorrendo a exemplos

Este guião tem por objetivo:

- ajudar-te a verificar se compreendeste o funcionamento específico da justificação de um ponto de vista com recurso a exemplos, num texto argumentativo.

Lê atentamente a notícia da *Visão online* que a seguir apresentamos.

Ted Williams, o ex-sem-abrigo da voz de ouro, um ano depois

10/000 | 16.01.2012 às 17h45



Há cerca de um ano, o vídeo que havia de mudar a vida de um sem-abrigo do Ohio, EUA, foi colocado no YouTube. Vários milhões de visualizações e um ano depois, Ted Williams vive da sua voz de rádio, numa casa com que nem sequer tinha sonhado. VEJA O VÍDEO

Há um ano, Ted Williams vivia na rua. Todos os seus pertences cabiam numa caixa. Todos, menos um: uma voz "de ouro", como foi rapidamente apelidada, que lhe valeu fama no YouTube e que lhe mudou a vida.

Agora, o antigo sem-abrigo vive numa casa espaçosa, "com lareira", como sublinha o proprietário, entre sorrisos. É a voz oficial do New England Cable News e também já emprestou a voz ao mundo da publicidade.

Neste ano que marca a diferença radical na vida deste homem coube ainda a luta para se tratar do alcoolismo e da dependência de drogas.



Há cerca de um ano, o vídeo que havia de mudar a vida de um sem-abrigo do Ohio, EUA, foi colocado no YouTube. Vários milhões de visualizações e um ano depois, Ted Williams vive da sua voz de rádio, numa casa com que nem sequer tinha sonhado. Há um ano, Ted Williams vivia na rua. Todos os seus pertences cabiam numa caixa. Todos, menos um: uma voz "de ouro", como foi rapidamente apelidada, que lhe valeu fama no YouTube e que lhe mudou a vida.

Agora, o antigo sem-abrigo vive numa casa espaçosa, "com lareira", como sublinha o proprietário, entre sorrisos. É a voz oficial do New England Cable News e também já emprestou a voz ao mundo da publicidade.

Neste ano que marca a diferença radical na vida deste homem coube ainda a luta para se tratar do alcoolismo e da dependência de drogas.

Visão online. Disponível em <http://aeiou.visao.pt/ted-williams-o-ex-sem-abrigo-da-voz-de-ouro-um-ano-depois=f642800#ixzz1jhMgiEIF>, consultado a 17 de janeiro de 2012

1. O caso do norte-americano que é notícia da *Visão* constitui um exemplo relevante na discussão em torno das potencialidades da Internet. Selecciona, da lista a seguir apresentada, a afirmação à qual pode estar associado.

- I. A Internet permite divulgar por todo o mundo talentos, currículos e capacidades, que abrem possibilidades de emprego e de mudanças na vida pessoal e profissional dos indivíduos.
- II. A Internet expõe a privacidade dos indivíduos tornando-os vulneráveis ao oportunismo, ao crime, à exploração.
- III. A Internet permite o acesso a informação privilegiada acerca de abertura de concursos, oferta de emprego, acesso a formação relevante.



2. O exemplo apresentado poderia fazer parte de um texto de defesa ou de crítica da Internet? Explica o teu ponto de vista.

3. Encontra exemplos relevantes para a defesa dos dois pontos de vista a seguir indicados.

- A – A Internet altera a vida dos indivíduos na medida em que constitui uma fonte de oportunidades.
- B – A Internet fragiliza os indivíduos na medida em que os deixa vulneráveis a riscos, perigos e crimes.

Anexo V – Aprender a argumentar: Ficha 2C – Justificar um ponto de vista recorrendo a autoridades

Este guião tem por objetivo:

- ajudar-te a verificar se compreendeste o funcionamento específico da justificação de um ponto de vista com recurso a autoridades, num texto argumentativo.

Lê atentamente o parágrafo que te apresentamos, extraído de um texto intitulado «Os malefícios do tabaco», de João Lobo Antunes.

Permito-me sublinhar que o tabagismo é uma doença pediátrica. Um estudo do Conselho de Prevenção do Tabagismo no âmbito do projeto ESFA (*European Smoking Prevention Framework Approach*) que abrangeu 3102 crianças no 7.º ano apurou que entre 5 % e 7 % eram fumadores regulares, 5 % estavam em fase de experimentação ou iniciação e 18 % tinham deixado de fumar. 5,5 % das raparigas e 4,5 % dos rapazes são, pois, fumadores regulares e a maior parte tinha-se iniciado antes dos 12 anos! Um estudo norte-americano revelou ainda que 82 % dos fumadores começaram antes dos 18 anos e mais de metade eram fumadores regulares nessa idade.

João Lobo Antunes, «Os malefícios do tabaco»,
in *Sobre a mão e outros ensaios*, Lisboa, Gradiva, 2005, p. 71 (adaptado)

João Lobo Antunes assume a seguinte constatação:

O tabagismo é uma doença pediátrica.

1. Transcreve as frases de que o autor se serve para convencer o leitor de que a sua tese é válida.
2. Refere os elementos que, nessas frases, revelam tratar-se de um argumento de autoridade.
3. Mostra se o texto a seguir transcrito contém um argumento de autoridade que comprove uma dada afirmação. Apoiar-te na informação que encontras na caixa a seguir apresentada para organizares a tua resposta.

Grande parte dos incêndios em Portugal tem uma causa humana, seja ela negligente ou intencional. De acordo com o comandante nacional operacional da Proteção Civil, cerca de um terço dos incêndios florestais deflagram entre as oito da noite e as oito da manhã. Dados deste Verão relativos ao distrito de Braga, o terceiro com mais ocorrências e mais área ardida, comprovam-no: em Julho, 40% das ignições começaram à noite.

Inferência (ou salto argumentativo)

Se X diz que P é verdadeiro,

(Se “O comandante operacional... afirma que...”)

Então,

P é verdadeiro.

(“Logo/Por isso é verdade que grande parte dos incêndios têm causa humana”)

[Neste caso, X corresponde a uma pessoa cujo conhecimento ou reputação seja socialmente reconhecida como especialista ou irrepreensível no assunto em debate. Pode corresponder também a uma instituição ou uma investigação científica.]

Anexo VI – Aprender a argumentar: Ficha 3 – Construir um texto argumentativo por etapas

Este guião tem por objetivo:

- ajudar-te a construir um texto argumentativo acompanhando cada uma das etapas desse processo.

Por vezes, temos necessidade de defender por escrito as nossas opiniões ou convicções. Nesse caso, as ideias articulam-se de modo argumentativo, com base na apresentação de argumentos (motivos, razões) que tornem uma dada afirmação (opinião, constatação, ponto de vista, apreciação) válida e aceitável. É um processo que implica preparação.

Vamos, então, apresentar-te um percurso para construíres uma argumentação consistente. Segue as várias etapas. Se estiveres com dificuldades, pede ajuda ao teu professor.

Atividades de planificação

Fase 1 – Procura informar-te, da forma mais neutra possível, acerca da questão que suscita discussão.

⇒ A questão deve ser formulada em forma interrogativa, apontando já para a divisão de opiniões.

Exemplo: "És a favor ou contra os trabalhos de casa escolares?"

⇒ Se não conheces os dois lados da questão, procura ler textos ou assistir a documentários que te ajudem na formulação do problema.

Se a questão te é dada previamente podes avançar esta fase. Passa para a FASE 2.

Fase 2 – Define agora uma posição concreta em função da questão levantada, explicitando-a.

Exemplo:

A – Defendo a existência dos trabalhos de casa escolares.

Ou Os trabalhos de casa são um valioso complemento de estudo.

B – Sou contra os trabalhos de casa escolares.

Ou Os trabalhos de casa são fator de desequilíbrio familiar.

Fase 3 – Faz uma lista, tão vasta quanto possível, das razões pelas quais sustentas a posição que escolheste no ponto anterior.

⇒ Reflete bem sobre as razões (= argumentos) com que justificarás a tua opinião; estas serão fortes se forem difíceis de rebater pelo(s) teu(s) adversário(s).

⇒ Se não conseguires encontrar razões suficientes, lê os textos que estão em anexo. Se defendes a posição A, lê o texto 3; se defendes a posição B, lê os textos 1 e 2.

⇒ Ao elaborares a tua lista, não te esqueças de colocar as razões numa determinada ordem: da menos para a mais importante ou vice-versa.

Preenche o quadro seguinte, sistematizando os argumentos contra ou a favor dos T.P.C.

Argumento	Contra	A favor
Desigualdade social	<p>1. A existência de t.p.c. acentua a desigualdade social</p> <p><u>Exemplo 1:</u> os meninos com pais com habilitações literárias superiores podem ajudar os filhos</p> <p><u>Exemplo 2:</u> as famílias com mais poder económico colocam os filhos em centros de estudo onde fazem os t.p.c. com apoio especializado</p>	<p>1. A. A existência de t.p.c. não implica sempre a intervenção direta de apoio especializado de adultos (pais ou centros de estudo)</p> <p><u>Exemplo 1:</u> fazer a leitura integral de um livro em casa não implica mais do que o próprio aluno</p> <p><u>Exemplo 2:</u> fazer exercícios que consolidam o conhecimento aprendido em aula</p> <p><u>Exemplo 3:</u> fazer revisão para um exercício de avaliação</p> <p>1. B. A inexistência de t.p.c. não resolve a desigualdade social</p>
Tempo despendido	<p>2. A existência do t.p.c. invade tempo próprio da família.</p>	
Autonomia do aluno		
Consolidação de conhecimentos		
Consciência das consequências da nossa opção		
Treino na tomada de decisão		

Fase 4 – Procura agora planificar o texto que vais construir para apresentares e defenderes a tua opinião acerca da questão em causa.

⇒ Relembra a posição que definiste na **fase 2**.

⇒ Organiza os argumentos que consideras suficientemente fortes para a defesa da tua opinião, na tabela seguinte, ordenando-os de 1 a 5 conforme o grau de importância que lhes atribuir (1.º o mais importante, 5.º o menos importante). Podes utilizar a informação obtida na **fase 3** e/ou acrescentar outra que consideres relevante.

Ordem	Explicitação breve do argumento a usar
1.º	
2.º	
3.º	
4.º	
5.º	

⇒ Esboça num parágrafo (que poderá vir a ser o parágrafo de abertura do teu texto) o teu ponto de vista sobre a questão em debate. Lembra-te de que podes formular perspetivas diversas (vê alguns exemplos).

Perspetivas favoráveis aos t.p.c.	Perspetivas desfavoráveis aos t.p.c.
Os trabalhos de casa contribuem para o sucesso escolar.	O hábito de estudar não depende dos trabalhos de casa.
Os trabalhos de casa contribuem para o desenvolvimento de predisposição para o estudo.	Os trabalhos de casa perturbam o equilíbrio pessoal e familiar.
Os trabalhos de casa possibilitam o diálogo e a proximidade entre os elementos da família.	Os trabalhos de casa são fator de desestabilização e conflito familiar.

Atividade de textualização

Fase 5 – Redige o teu texto numa folha de rascunho, tendo em atenção o modo como irás articular os diferentes parágrafos, assegurando a coerência e a coesão do discurso.

Atividades de revisão

Fase 6 – Faz agora a revisão do rascunho antes de escreveres a versão definitiva do texto.

⇒ Relê o texto, tendo em mente o teu principal objetivo (defender, de modo válido, o teu ponto de vista). Lê o teu texto em voz alta para um colega e pede-lhe que te ajude a identificar as fragilidades (as repetições, as incoerências, os argumentos menos convincentes, entre outros aspetos).

⇒ Certifica-te de que incluíste todos os aspetos que tinhas em mente quando elaboraste o plano.

⇒ Revê os organizadores de discurso, averiguando se a sua aplicação corresponde às diferentes relações que ligam as ideias/períodos do texto: de concessão (*é certo que/embora/ apesar de haja/haver quem defenda que*), de refutação (marcada, por exemplo, pelas conjunções coordenativas adversativas *mas, contudo, no entanto, porém*), organização de elementos (*em primeiro lugar, em segundo, por último/finalmente*) e conclusão (*é fácil concluir que, parece que, portanto, logo, assim*).

⇒ Verifica a pontuação, a ortografia e a acentuação.

A educação nos anos iniciais das Escolas Fundamentais para subcidadania das ruas

Suzana Mary de Andrade NUNES (UFS)
suzanamry@hotmail.com

Resumo: Pretende-se analisar narrativas produzidas com base em enunciações injuntivas em um contexto enunciativo, as salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que pode se afirmar de que são práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que se reproduzem e que refletem a cultura dicotômica do opressor e do oprimido. O *corpus de análise* foi coletado por meio da observação participante não participante, em seguida, analisado a partir do método da AD. Apreende-se o silenciamento do sujeito, o esvaziamento da prática argumentativa face a negação ao convencimento retórico, ao passo que prevalece a lógica da subcidadania que é internalizada repetidas vezes em discursos em diferentes contextos, em consequência, a negação do percurso fundamental para ser alcançada os fins de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Estado Democrático; Marcadores injuntivos; Práticas pedagógicas; Subcidadania; Professoras alfabetizadoras.

The Education in the initial years of elementary schools for subcitizenship on the streets

Suzana Mary de Andrade NUNES (UFS)
suzanamry@hotmail.com

Abstract: It is intended to analyze narratives produced based on injunctive statements in an enunciative context, the classrooms of the initial years of Elementary School, so that it can be affirmed that they are pedagogical practices of the literacy teachers that reproduce and that reflect the dichotomous culture in the oppressor and in the oppressed. The analysis corpus was collected through participant observation and not participant, then analyzed using the AD method. The silencing of the subject, the emptying of the argumentative practice in the face of the negation of the rhetorical conviction, is apprehended, whereas the logic of subcitizenship that is internalized repeatedly in discourses in different contexts prevails, in consequence, the negation of the fundamental course to be achieved the ends of a democratic society.

Keywords: Democratic State; Injunctive markers; Pedagogical practices; Sub-citizenship; Literacy teachers.

Introdução

Este estudo analisa as práticas pedagógicas, a partir das falas e expressões das professoras – gêneros textuais orais formais – em interlocução com os estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, em sala de aula, de modo que as experiências vividas apontam para cultura escolar a serviço das instâncias ideológicas que reproduzem o poder opressor, consequentes, ao autoritarismo compreendido como práticas disciplinares para formação dos sujeitos, a fim de assegurar o processo civilizatório.

No segmento das proposições, Bakhtin aponta para os desdobramentos de atos enunciativos que se perpetuam em contextos e tempos diferenciados, criando posições contraditórias e opostas entre os sujeitos da enunciação, os quais se apresentam como objetos, sujeitos e narradoras/es de fatos, eventos e fenômenos linguísticos. Bakhtin (1997) assinala “[...]. Se meu pensamento situa meu corpo no mundo exterior como um objeto entre os outros objetos, minha visão efetiva não pode vir em auxílio do meu pensamento fornecendo-lhe uma imagem correspondente.” (BAKHTIN, 1997, p. 48).

Ao delinear o objeto de pesquisa na perspectiva epistemológica interdisciplinar da Sociologia, Psicologia e Linguística, vislumbra-se uma análise de evidências entre concepções que se perpetuam na escola, as quais foram coletadas, por meio de observações participantes e não participantes, em seguida, passou por um processo de coleta, *corpus de análise*, por meio do método da AD.

Pretende-se analisar e refletir sobre o papel da professora, profissional da educação em sala de aula, como personagem dentro de um contexto escolar e com as implicações dos discursos políticos, econômicos e sociais que constroem as enunciações, o contexto enunciativo.

Nessa linha de pensamento, o escopo analítico do objeto de pesquisa aponta para a epistemologia interdisciplinar do currículo e da didática, como um processo de análise sobre os discursos – o discurso das professoras alfabetizadoras, em sala de aula, como canal de comunicação para transmitir os conteúdos pedagógicos propostos para o processo de iniciação a escolarização no sentido de que as práticas pedagógicas disciplinares também pretendem conformar os corpos à docilidade, segundo Foucault (1987).

1 Descrição metodológica do *corpus de análise*

A análise de três enunciações injuntivas ou expressões utilizadas pelas professoras alfabetizadoras na constituição do “Eu e Tu” ou “Vocês”, ao seu juízo, para manter a disciplina e assim perpetuar um conjunto de atitudes na escola e na sala de aula, a fim de privilegiar às crianças a boa convivência e a sua inserção na sociedade. Contudo, percebe-se que a interlocução estabelecida pelas professoras, por meio das linguagens verbais e não verbais, principalmente, orais, as estruturas linguísticas são revestidas de uma cultura impositiva e autoritária, de modo que se justapõem ou desdobram-se para prevalecer uma ordem hierárquica respaldada por uma cultura escolar verticalizada simbolizada pela relação de poder e dominação.

O *corpus de análise* são expressões de professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em que se pressupõe a passagem transicional da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, trajetórias investigativas acerca das práticas pedagógicas da Educação Infantil e da Educação Fundamental revelam um brusco rompimento didático-metodológico entre momentos de brincadeiras, contação de histórias e de uma interlocução protetora por entender que essas crianças estão na fase infantil, ao passo que a passagem para o Ensino Fundamental denota que as crianças perdem o *status* de crianças e passam a assumir uma identidade escolar, deixam de ser infantil no sentido de *infans* – não falante – para ser estudantes responsáveis, submetidos ao cumprimento de normas e orientações pedagógicas. Desse modo, a identidade é projetada pela figura do adulto responsável. (ARROIO, 2004).

Para análise, subsidia-se teoricamente de Foucault (1987), Bakhtin (2006; 1997), Leitão (2011), Charaudeau (2015, 2014), Van Dijk (2015), Rabatel (2016), Maingueneau (2015; 2013) para destacar a reprodução da cultura escolar autoritária, por meio de uma rígida estrutura hierárquica verticalizada, cujo pressuposto exalta para ‘docilidade dos corpos’ em oposição ao princípio de Igualdade, Liberdade e “Solidariedade” propagados pela democracia.

O *corpus de análise* é um recorte da coleta de dados realizada em duas escolas públicas do Estado de Sergipe, na execução de um projeto de pesquisa acerca das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Com isso, o método de observação participante e não-participante possibilitou a apreensão de atitudes, gestos, falas, entonação, metodologias e exposição comunicativa – gênero textuais orais e escritos – recursos para transmissão e assimilação de conteúdos compreendidos como práticas pedagógicas.

O recorte é uma amostragem intencional para esse estudo, uma vez que pretende-se apresentar três narrativas, a fim de criar uma verossimilhança entre o fato e a narração, a partir dos modalizadores do discurso direto, gestos, posições e movimento do corpo, atitudes, entonação da voz das professoras alfabetizadoras no sentido de enfatizar as estruturas autoritárias que se reproduzem ao longo do tempo, como, por exemplo, a relação dicotômica de figuras opressoras e oprimidas, resultado de parte da análise realizada no projeto.

Tendo como premissa, apesar de que a imparcialidade não pode ser vista como ausência de conhecimentos prévios na execução de um processo investigativo, ou seja, a narratividade dos campos epistemológicos se atualiza em contextos enunciativos em diferentes planos ou ponto de vista narrativo. Assim, o ponto de vista do Narrador pretende criar uma conscientização de que as práticas pedagógicas legitimam a cultura autoritária e opressiva, absolutamente, o alcance positivo de manutenção da ordem dominante, por meio do desempenho de papéis dos sujeitos escolares em diferentes contextos sociais.

Para tanto, recorre-se às ferramentas de análise de modalizadores: embreantes e embreagens na elaboração das narrativas; discurso direto, dentre outros, a fim de destacar a “qualidade da educação brasileira” ao formar sujeitos que perpetuam determinados valores e comportamentos que resistem a

harmonia entre as categorias de classes, gerações, etnias, diferenças, de que remetem, positivamente, ao princípio de inclusão pela sociedade.

A etapa de análise seguiu de acordo com os objetivos traçados para adequar-se a abordagem do VIII JADIS o III CIED: seleção das expressões injuntivas e de dados informativos coletados e registrados nos diários de acompanhamento. No segundo momento, os registros tornaram-se estruturas interfrásica e intrafrásica intercaladas a descrições, por meio de embreagens que marcam a enunciação. Desse modo, seguindo a concepção da abordagem do ponto de vista da Narrativa de Rabatel (2016), Polifonia Bakhtin (2006) e Maingueneau (2013). No terceiro momento realizou-se a descrição e construção de três narrativas em dois planos: 1º plano, o uso da modalização do discurso direto referente a fala das professoras alfabetizadoras; o 2º plano é o ato narrativo intercalado com discursos diretos (1º plano). Análise de três narrativas, a partir da coleta de falas ou expressões das professoras alfabetizadoras, sob a perspectiva da AD em um contexto enunciativo.

2 A Cultura Escolar no Processo de Formação dos Sujeitos

A ação mediadora estabelece relações entre os adultos e as crianças, por meio de práticas de leitura e escrita, ao passo que há um afastamento da relação informal e pessoal, criando um espaço escolar menos atrativo em que a rigidez das regras e regulamentos são correlatos à austeridade simbolizada pelas estruturas linguísticas, gestos, atitudes, entonação de voz, etc.

Essa resistente cultura escolar perpetua-se, apesar de se defrontarem com posições antagônicas que defendem a vasão da conscientização dos sujeitos, através do método dialógico e ‘amoroso’ (FREIRE, 1968) que promova compartilhamento das vivências e experiências; criticidade com os temas abordados, e criatividade na apreensão metalinguística, a fim de produzir sentidos e significados que transcendam os espaços escolares e atravessem as experiências vividas pelos sujeitos que transitam em diferentes contextos sociais.

Parte-se, portanto, do entendimento de que a Educação tem finalidades a serem alcançadas no projeto de civilização das novas gerações, conforme os interesses políticos, econômicos e sociais no tocante à formação do sujeito para vida; para ser inserido na sociedade e voltados aos interesses do mercado e ao fortalecimento do capital. Sob esta visão Charlot (2013) assinala “A educação é política porque forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas.” (CHARLOT, 2013, p. 59).

As análises acerca das práticas pedagógicas, as quais envolvem os critérios de seleção, sobretudo, das didáticas, destacam para o silenciamento dos sujeitos seja pela coerção diante da relação autoritária entre o adulto e a criança; o esvaziamento da prática argumentativa, que poderia ser motivadora para conscientização do sujeito inserido em um contexto heterogêneo e complexo da sociedade; a negação à reflexão como processo de convencimento auxiliado pela leitura do mundo e a produção interpretativa dos

conceitos concretos para o abstrato do pensamento lógico. Assim, resiste-se a figura do professor (adulto) que sabe, portanto, portador de um poder que inferioriza quem não sabe (a criança), conseqüentemente, subjugado a ordem imperativa da opressão.

A visão dos adultos e educadores, que confinam a infância no imaginário coletivo aos “pequenos mundos” ou ao mundo inferior, torna necessário compreender a educação e a sociedade, a partir do fenômeno social da infância, em vez de uma educação como projeção da vida adulta. Nesse sentido, as práticas pedagógicas executadas pelas professoras alfabetizadoras refletem e legitimam as expectativas do Estado, que, por sua vez, contemplam a concepção disciplinar em conformar os corpos “à docilidade”, segundo a concepção de Foucault (1997), bem como, a concepção de Freire (2016) no sentido de que o oprimido internaliza a figura do opressor.

3 Relações que se constroem no contexto enunciativo das salas de aula

Aponta-se a reprodução arbitrária de uma ideologia de dominação, por meio de discursos com tons opressivos e autoritários relacionados à posição de poder, especificamente, o uso do poder da professora alfabetizadora sobre crianças estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do estado de Sergipe.

Nesse sentido, o IBGE aponta o Estado de Sergipe entre os estados da federação com alto índice de homicídio do Brasil, ficando atrás, somente do Estado do Rio Grande do Norte e o Acre, conseqüentemente, a violência se constitui nas relações entre os sujeitos sempre pela égide da opressão e da consumação da vida. Nesse aspecto, a concepção foucaultiana destaca períodos anteriores ao controle das penas, cujos reis matavam os súditos como instância de força e poder, de modo que pudesse silenciar até a alma do apenado, em contraposição ao poder atroz, instaura-se o código penal, as instâncias de poder – escolas, exército, casas de detenção, penitenciárias, dentre outras – embasado por uma construção técnico-científica de “aprisionamento da alma” sob o julgo da pena (FOUCAULT, 1987).

As professoras alfabetizadoras adotam ou reproduzem um conjunto de atitudes para manter a disciplina da sala de aula, a fim de ‘educar’ as crianças a boa convivência e a sua inserção na sociedade. Entende-se, contudo, que a interlocução estabelecida pelas professoras, por meio das linguagens verbais e não verbais orais foram produzidas, historicamente, cujas intertextualidades são efeitos de uma cultura impositiva e autoritária, submetidas a uma engrenagem (de) formadora dos sujeitos, uma vez que há um aprendizado que se reproduz na sociedade de que o poder está associado a relações de opressão/dominação.

Enganam-se os que acreditam que o discurso sofreu mudanças de sentidos e significação, tendo em vista a atualização de uma ordem hierárquica respaldada por uma cultura escolar verticalizada simbolizada pela relação política de dominação. Bakhtin assinala “[...] um meio potencial de expressão para tornar-se

uma expressão atualizada, realizada; a voz penetrou neles, apoderou-se deles. Compete-lhes desempenhar um papel único e irreproduzível na comunicação verbal (criadora). (BAKHTIN, 1997, p. 350)

Nesse sentido, a apreensão dos sujeitos, segundo Rabatel (2016) em conformidade ao entendimento de Goffman (1989), afirma que a heterogeneidade do sujeito é resultado da interação constitutiva dos sujeitos que possibilita a produção de sentidos e significações “o interacionismo simbólico”. Para os autores, “[...] o ‘Eu’ construindo uma unidade sempre em questão, por sua maneira de desempenhar esses seus papéis heterogêneos, de aderir a eles, mantendo-os à distância.” (RABATEL, 2016, p. 19).

O contexto social ambíguo e contraditório evoca, no 2º plano, o princípio de negação ao autoritarismo via respeito a dignidade humana e cidadã do Estado de Direito. A escola, instrumento de formação e preparação dos sujeitos cidadãos é instrumento de incorporação de valores – produzir uma cultura em que os discursos fossem emissões de uma ordem em que os sujeitos (personagens) se tornem criadores e criaturas de uma lógica temporal indizível, uma estrutura linguística que privilegiasse discursivamente o fenômeno social relacional entre os sujeitos enunciativos – enunciador e coenunciadores como sujeitos de direito.

4 Produção de sentidos no campo de análise

A visão dos adultos e educadoras que confinam a infância no imaginário coletivo aos “pequenos mundos” ou ao “mundo inferior” exige análise mais profundas para se obter a compreensão da educação em comunicação direta com a sociedade, uma vez que são questões de origem na sociedade que se (re) produzem nas escolas.

Refuta-se o fenômeno social interativo constitutivo do sujeito da infância em atenção a educação como projeção da vida adulta como espaço voltado, exclusivamente, aos interesses dos poderes econômicos, sociais e políticos, de modo que o processo de humanização é visto por educadores como ‘caótico’.

É importante, que haja um planejamento para execução de práticas pedagógicas na direção de estabelecer uma ponte entre a produção literária, a realidade, o conteúdo pedagógico e as experiências vivenciadas entre as professoras alfabetizadoras e as crianças, a fim de que sejam mobilizadoras ao prazer pelo conhecimento e compartilhamento (in) formacional de experiências de vidas.

A criatividade crítica é o dispositivo para romper com a reprodução discursiva, interfrásica ou intrafrásica, no sentido de sinalizar para tomada de consciência e produção de novos sentidos e significações nas relações que se estabelecem na sala de aula e em demais contextos enunciativos.

O respeito às diferenças norteado pelo comprometimento à Igualdade, a Liberdade e Solidariedade se consolidam em práticas cotidianas em contextos formativos, por meio das linguagens verbais e não verbais, instrumentos comunicacionais dos sujeitos. Com isso, ao contrário que se espera, no processo democrático, retardam ou até mesmo retrocedem a inserção de novas estruturas linguísticas em condições de subverter

a ordem autoritária e de opressão, de modo que haja uma “rebelião da história” frente aos fenômenos que desestabilizam a produção de sentidos e significação das enunciações de base democrática.

Maingueneau (2015) assinala:

Para tanto, a fala do excluído precisa excluir a do camponês, que lhe serve simultaneamente do ponto de vista de identificação e de repúdio. É verdade que é o dominado quem detém a palavra, contudo, esta se encontra a serviço de um ponto de vista enunciativamente dominante, que é também um ponto de vista socialmente dominante [...] (MAINGUENEAU, 2015, p. 107).

Soares (2018; 2013) apresenta os pilares que aportam a proposta inicial no tocante a Educação e a formação dos sujeitos como pessoa para vida em sociedade no exercício da cidadania e, concomitantemente, em contraponto, a escolarização com objetivos claros voltados aos interesses do mercado e ao fortalecimento do capital do sistema neoliberal. A autora projeta a figura da criança que não terá direito ao se tornar adulto, portanto, de imediato, já se nega o direito adquirido de ser infantil; o direito a brincar, a estudar, o direito a vida; o direito a ser respeitada como criança. Com isso, o processo de subcidadania se consolida no psicológico das crianças, fazendo-as acreditar que este é o seu verdadeiro destino, ou seja, segundo a autora “o autocumprimento da profecia”.

Soares (2017) se nega acreditar numa escola que não pode abraçar a causa da igualdade social:

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar as camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES; 2017, p. 114).

Na construção de formação dos sujeitos para o exercício da cidadania em curso, a negação de direitos torna inquestionável a dimensão simbólica em estruturas e fenômenos linguísticos que se repetem nos interdiscursos, deixando evidente a resistência que baila na sociedade, em contrapartida, há uma defesa violenta de que está sendo subvertida a ordem. A subcidadania se manifesta em narrativas, cujo ponto de vista do marginal ao de subserviência ao modelo de opressão e de dominação é posto em questão por grupos institucionalizados e da sociedade.

O silenciamento dos sujeitos, seja pela coerção diante da relação autoritária entre o adulto/criança e o adulto/adulto; o esvaziamento de práticas argumentativas motivadas pela persuasão e o convencimento, assim como, pelo distanciamento entre os sujeitos que se encontram em um mesmo espaço, entretanto, não se reconhecem como tal, tornando-se vasos comunicáveis, cuja referência se reporta para contextos enunciativos em que o sujeito ex-existe a enunciação em uma anterioridade prevista no cotexto da enunciação.

A presença dos sujeitos ex-existent na enunciação é representada pela 3ª pessoa do singular ou plural “Ele ou Eles” para qual modalizadores embreantes utilizado pelo enunciador “Eu” em direção ao

coenunciador “Tu” imprimem a referência de valores de intolerância preconceito e comportamentos que reforçam a segregação, desse modo, esses sujeitos são citados em ideias concebidas por Barros (2015) em conformação com a concepção de Maingueneau (2013) ao reler Bakhtin (2006):

[...] a existência de uma categoria tão fundamental quanto a pessoa é, de fato, muito insólita [...]. Assim, ele aparece como estrutura linguística, mas ex-existe no contexto enunciativo, cuja constituição dos locutores primários e secundários, segundo Bakhtin (2006), sempre secundários por serem constituídos como sujeito de linguagem, ou seja, constituídos pela estrutura intrafrásica em que há uma categoria ex-existente na enunciação que se atualiza no discurso. (MAINGUENEAU, 2013, p. 159- 162).

O processo escolar instaura ou poderia ser motivador para conscientização dos sujeitos inseridos em um contexto heterogêneo e complexo da sociedade com propostas e intensões que levem à reflexão auxiliado pela leitura do mundo e a produção interpretativa dos conceitos concretos dos fenômenos emoldurados pelo pensamento democrático, mas enquadrado pela perpetuação da desigualdade social. Nesse sentido, a perplexidade paradoxal dos discursos aponta para interfrásicas e intrafrásicas constituintes aos discursos sem substância de sentidos e de significação, efeito do fosso entre os referentes e a referência, o que gera, conseqüentemente, a interpretação como resultado de mera especulação.

5 Escolas, espaço de questionamento dos Sujeitos de Direito

Sabe-se o quanto é importante as crianças ampliarem o seu conhecimento do mundo através do corpo, da emoção, da cognição e dos múltiplos recursos para atender as demandas das práticas sociais, as quais elas estão envolvidas; da curiosidade que as instiguem a imaginação, ao sonho, a perguntas e ao desejo de quererem saber, cada vez mais, serem capazes de lidar com situações diversas. Isso tudo pode ser ainda ampliado se a experiência cultural com o universo dos livros, mas, sobretudo, com o contato dos adultos que têm o papel social de introduzi-las no processo civilizatório fosse em uma relação aprazível.

As crianças na escola têm a possibilidade de entrar em contato com diferentes gêneros textuais e discursivos, que pode se tornar instrumento motivador para pensar, perguntar, opinar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento. Contudo, é com o estabelecimento da interlocução entre a professora, a criança e os colegas que o processo de construção do conhecimento pode se transformar em vivência e experiência social, segundo Rabatel (2016) em interface ao pensamento de Gadotti (2004), que assinala "[...]. Desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar crítica e autonomamente, desenvolver a capacidade de cada um tomar suas decisões, é papel fundamental da educação para a cidadania" (Gadotti, 2004, p. 30). Para o autor, são caminhos que tornam os sujeitos individuais em relação ao outro e ao contexto que eles estão inseridos. Por outro lado, todo esse conhecimento entra em confronto se a realidade interpessoal ‘conteúdo do discurso e experiência apreendida’ não passam pelo processo de metamorfose e não se constituem corpo intelectual desses

sujeitos, ao passo que se percebe que a experiência sufoca o conteúdo informativo, á medida que os significados e significações escapam e não alcançam as inscrições mnemônicas que instauram as experiências perceptivas.

Mas, por mais frequentes que sejam as representações, elas não são fatais, desde que a enunciação seja concebida como um processo interacional de ajustes sucessivos por intermédio dos quais o locutor/enunciador, por dialogismo externo ou interno, constrói um dizer que se analisa como tantas frases de apropriação dos objetos de discurso, via sucessão dos PDV (RABATEL, 2016, p. 20).

Autores como Franchi (2014), Soares (2018; 2017) denunciam o processo de “(des) aprendizagem” que as crianças nos primeiros anos de escolarização, as quais são submetidas a esquecer conhecimentos adquiridos na família e na comunidade a que pertencem, além disso, a escola meritocrática nega o espírito de solidariedade e reforça a competição em prol da individualização. A criança experimenta o isolamento por estar em um processo de aquisição de conhecimento individual em um contexto coletivo estranho à sua própria natureza.

A autora reflete acerca das estruturas genéticas das crianças, segundo estudo de Piaget, que reflete acerca do longo percurso de alfabetização das crianças e da importância de mobilizá-las para o florescimento das socializações para além da família e da comunidade de origem, nas quais elas experimentam ou vivenciam a cooperação nas relações que se estabelecem na primeira infância. Todavia, a escola fragiliza esses laços incutindo o mito do poder e do sucesso; reproduzindo a cultura da dominação sobre o domínio na relação do saber: o melhor, o mais inteligente, o vitorioso está sempre em condição de destaque em oposição a figura do fracassado, do quem não quer nada, do burro. Legitima-se, portanto, a arena entre o vencedor e o vencido; entre o forte e o fraco; entre o rico e o pobre; entre o opressor e o oprimido. Estes estereótipos reforçam espaços e posições que se cristalizam na sociedade, fortalecendo o espírito competitivo e excitando sujeitos digladiadores incentivados pelo critério meritocrático que seleciona, segrega e limita a possibilidade de encontro, de troca e de compartilhamento de ideias, de sentidos e significações de consensos e respeito solidário.

O fazer silenciar, ubiquamente, aponta para situações extremamente divergentes que exigem abordagens interpretativas diferenciadas, uma vez que se alinha ao ponto de vista do locutor e do narrador: a imposição por gritos da professora; gestos violentos e entonação de voz agressiva desestabiliza um campo enunciativo suscetível ao diálogo, ao questionamento, a análise e reflexão.

6 Transformar a si para mover a mudança do outro

As políticas governamentais para educação no país não são pensadas para educar a população, elas estão sempre evocando dois pontos de vista de análise: as políticas com teor eleitoreiro ficam entre os limites do discurso simbólico e o outro que transpõe e se aloja nos interstícios, de maneira estratégica para que o

locutor domine a ode discursiva, à medida que o foco dos sentidos incide no entre as palavras, na tensão entre a linguagem verbal e não verbal para que o político permaneça no poder, porque é, por meio do ato discursivo e seus desdobramentos que ele sobrevive no poder.

Fica evidente, que não há um interesse de erradicação do analfabetismo, pelo contrário, as políticas educacionais buscam a ratificação da exclusão e da incapacidade de determinados sujeitos obterem o conhecimento, reforçando o analfabetismo como traço de grupos que não nasceram para estudar, portanto, restam para eles o trabalho operário ou braçal que se limita ao esforço físico.

É, portanto, perigosa a motivação criativa e crítica no processo de formação educacional. Abrir espaços favoráveis ao diálogo, a análise, as críticas podem intervir frases e entre frases assumidas na estrutura linguística oriunda de outros locutores, desestabilizando-os, ao passo que também desestabiliza o contexto enunciativo, criando condições imprevisíveis e fora de controle do dominador.

Libâneo (2012) faz uma leitura acerca das escolas assistencialistas, que não foram criadas para transmitir o conhecimento, mas que se notabilizam em desenvolver um pensamento de cidadania associado a participação social destinada acolher aos grupos menos favorecidos. Esse pensamento encontra ressonância ao pensamento de Nóvoa (2006) ao se referir acerca do sistema educacional com duas velocidades: a dos ricos para atender aos interesses do mercado de trabalho, cuja demanda deve atender aos mais privilegiados; a escola alojamento, como espaço de promoção a orientações socioeducativas para grupos populares.

A lógica das escolas assistencialistas é de manter as crianças dos grupos populares fora das ruas, sob a prerrogativa de proteção e de manutenção da ordem social, implicitamente ou explicitamente, insinua que a desordem é provocada por grupos das classes menos favorecidas, por outro lado, não há investimento para que os espaços escolares possam realizar, efetivamente, um trabalho que corresponda aos anseios de parte da sociedade, que, por vezes, se encontra em uma encruzilhada no que diz respeito a educação para as classes menos privilegiadas.

As práticas pedagógicas pretendem alcançar a docilidade ou submissão dos sujeitos para vida em sociedade, contudo, utilizam estratégias vazias privadas de encantamento que mutilam ‘improváveis’ sonhos que movam a idealização de um projeto de vida. Os discursos tornam-se ameaçadores da integridade humana, gerando desconfortos, uma vez que é a negação da própria condição humana à condição de bichos, levando-os a se afastarem das escolas, como é evidenciado, reflexo dos altos índices de evasão escolar.

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, 16).

O sistema capitalista no modelo neoliberal, após toda essa inovação tecnológica, não sedimenta concepções em defesa da circulação de capital para todas/os e restringe a poucos sujeitos afortunados. A educação como instrumento do sistema econômico também não corresponde as expectativas, uma vez que poucos conseguem ascender à pirâmide e se tornarem sujeitos motores do capital. Diante disso, o conflito do sistema econômico adentra às escolas que criou um instrumento de formação dos sujeitos para ser inserido na lógica da força de trabalho, conseqüentemente, promover a circulação do capital, ao contrário, a escola não conseguiu inserir todos os sujeitos nessa ciranda de trabalho devido a concentração de riqueza nas mãos de poucos, assim, ela opera para excluir e legitimar as desigualdades sociais.

A estagnação do capitalismo frente as crescentes monções de pobreza que não usufruem dos direitos sonegados pelo sistema, no Brasil, leva ao verso da análise da injustiça social, uma vez que o país, o estado de Sergipe, é condecorado pelo alto crescimento da pobreza, elevado índice de desemprego e, conseqüentemente, a protuberância da violência atinge altos índices se comparados a outros estados da federação. Por um lado, não se pode reacender o atributo de 'escola redentora', porque essa leitura é falha e não adensa os vários aspectos que refletem a violência na sociedade, por outro lado, é fato, que o processo civilizatório está no auge dos debates, ou seja, as instituições criadas para fortalecê-lo adaptando os homens para mentalidades e costumes que oportunizem a vida nas grandes cidades apresentam resultados nem sempre promissores. Nesse cenário controverso, responsabilizar as escolas é, simplesmente, escolher um culpado para sacrificar, em vez de analisar e tomar decisões que, realmente, alcancem resultados mais positivos.

As escolas são territórios institucionalizados permeados por sentimentos de frustração, evidentemente, a imagem da fragilidade e da pequenez em exercer as suas funções de formação e escolarização das crianças para o exercício da cidadania e a inserção ao mercado de trabalho exigem a idealização de modelos positivos de quem exerce papéis de formação da população. E de tal modo, a confluência de tais fatores que consagram a cultura educacional e escolar a uma visão autoritária transvestida de uma fragilidade frente a realidade das/os professoras/es e o reconhecimento social amalgamam para construção de uma identidade de grupos arbitrários entre o poder e não-poder; entre a autoridade e a subserviência; entre o direito e o não-direito, por sua vez, entre ser cidadão no usufruto de uma vida democrática ou ser produto de uma sociedade injusta e desigual que produz uma subcidadania circulante que reflete a beligerância da desigualdade.

Repensar as práticas pedagógicas como discursos que reproduzem a estabilidade social, ao passo que a experiência vivida aponta para (re) elaboração de objetivos, por sua vez, os resultados alcançados sinalizam para mudanças transformadoras de valores e comportamentos. Por outro lado, a construção de um pensamento crítico, reflexivo e criativo concorre a visão de promover a argumentação não centrada na persuasão, mas com a intenção de compartilhamento de conhecimentos e saberes, assim, sê-la suporte para formação do professor/a para vivência do Estado Democrático.

É importante para se estabelecer o diálogo que o alvo seja provocar o debate com exposição e implicações de ideais, conceitos e sentidos, pensamentos ora em contraposição para se chegar a outra forma de processar a construção do conhecimento, uma maneira que contribua para reconstruir a vida em sociedade, ou seja, um lugar em que os sujeitos se encontrem colaborativamente. Essa visão embora ferindo a ordem pré-estabelecida, segundo Van Dijk (2015) assinala “A maior parte dessas histórias relata eventos e ações de grupos minoritários que são interpretados como violadores das normas, dos valores, e dos interesses dos dominantes (brancos), mas que também dão sustentação aos estereótipos e preconceitos atuais. [...] (VAN DIJK, 2015a, p. 63).

7 Falar e falares de alfabetizadoras/es, interregno de significados e significações

A formação de professores acontece em cursos superiores de Licenciaturas e Pedagogia. Todavia, as teorias didáticos-metodológicas nem a crescente abertura de cursos superiores de Pedagogia e Licenciaturas e as matrizes curriculares recheadas de fundamentos da Psicologia são suficientes para uma mudança de mentalidade e comportamentos das alfabetizadoras/es em sala de aula. Ainda, é recorrente, observar práticas pedagógicas – falas carregadas de expressões violentas associados aos gestos e entonações agressivos transversalizados por muros intransponíveis entre quem ensina e quem aprende – impossibilitando o ato comunicacional entre os sujeitos escolares.

Percebe-se nos discursos dos professores a atualização e a referência de estruturas interfrástica ou intrafrásticas constituintes aos gêneros textuais ou discursivos de predominância injuntiva com o intuito de provocar o silenciamento da turma e cercear qualquer movimento que o leve a questionar ou contra argumentar. Resistir é, e não raras vezes, o entendimento de que a indagação está associada à rebeldia ou indisciplina, portanto, merecedora de represália, punição, ameaças, implícita ou explícita, de acordo com os níveis e o estado de espírito dos professores. Não há uma lógica racional técnica do profissional para tal comportamento, mas esse comportamento não é raro de ser registrado, de modo que se pode afirmar que são enunciação que se reproduziram ao longo do tempo e que se mantém ainda de maneira intensa nas práticas pedagógicas dos professores.

Nesse sentido, surgem as controvérsias culturais de países que alcançam os melhores ranques em educação, apesar de não apontarem posturas agressivas, a fim de obtenção de silêncio como fim disciplinar. Casos como a Finlândia ou países nórdicos europeus apresentam práticas pedagógicas que buscam alcançar o compartilhamento da informação por meio de estratégias e formação de grupos, ao passo que estimulam a criatividade construída entre professores e estudantes em espaços de diálogo e troca de experiências e vivências.

É claro que os dados a serem analisados também põem em destaque para cultura da sociedade que reflete dentro da escola. Uma cultura que foi construída por gerações em que os papéis sociais estão

harmonizados com os espaços de circulação dos sujeitos. Há, portanto, a convergência de aspectos que movimentam ciclicamente e centrifugamente do interior para o exterior e vice-versa que, por sua vez, favorecem os resultados educacionais e reproduzem as relações que se estabelecem nas ruas e o convívio em sociedade.

A evasão escolar é uma das questões visíveis, mas há questões que ficam submersas e sem uma explicação clara das causas e efeitos ou das questões que geram, de modo que possam ser enfrentadas. Há matrículas, mas não há estudantes aprendendo; há estudantes na escola, mas não há contato humano, interlocução, troca e compartilhamento de conhecimento, ou seja, falta encontro de almas e de vidas humanas que aprendam a construir e compartilhar conhecimento, a partir de atos enunciativos emprestados de contextos menos hostis e mais carregado de “amorosidade”.

Remete-se, nesse estudo, as estruturas linguísticas interfrásica e intrafrásica de gênero textuais e discursivos, de modo que são apropriados pelos locutores secundários, segundo Bakhtin (2006) os locutores são sempre secundários. Assim, os enunciados escolares se reproduzem em tempos e em situações em que os sujeitos enunciativos não são mais os mesmos, conseqüentemente os sentidos e significações são adversos aos sentidos e significações apreendidos, anteriormente. Desse modo, reforça-se o pensamento de Bakhtin (2006), certos, que outros atos enunciativos se constituam entre o “Eu” e o “Tu” escolar.

NARRATIVA 1

São 14:45 h, uma tarde encalorada de terça-feira, a professora estava à porta da sala de aula, atrás, os alunos realizavam uma atividade no caderno. O olhar distante de frente para o pátio vazio da escola, o barulho que ecoava das salas vizinhas; vozes de crianças, vozes conhecidas de suas colegas professoras.

Repentinamente, volta para turma em um ritmo frenético e esbravejador: você, aí, você não tem jeito, vá se sentar logo, seu palhaço!

Ele sabia, sim, ele sabia. A carapuça caiu bem na sua cabeça.

Desconcertado, coça a cabeça e com um sorriso sei lá de quê, senta na cadeira cabisbaixo, com o lápis na mão escrevia, o que era possível escrever.

ANÁLISE

A observação não participante foi o método utilizado para obter o conteúdo da narrativa, que se destaca no aforismo “Você, aí, você não tem jeito, vá se sentar logo, seu palhaço!”

A narradora opta em cravá-la entre expressões verbais anteriores e posteriores - o contexto enunciativo -, por meio do discurso direto.

O aforismo está no 1º plano da enunciação, que se constitui entre o Eu e o Tu(s). O Tu refere-se a figura do “seu palhaço” representado por cada estudante presente na sala, pois, mesmo que não tivesse sido dirigido, diretamente, para a turma, o embreante “você” estende para os coeneuciadores, para quem o conteúdo enunciativo se destina, implicitamente.

Rabatel (2016) assinala que os meios linguísticos são determinantes para definir a abordagem do ponto de vista (PDV), sujeitos que se apresentam como sujeito singular ou coletivo. Quanto ao objeto, o autor assinala “um objeto concreto, certamente, mas também a uma situação, uma noção ou um acontecimento, porque, em todos os casos, trata-se de objetos do discurso” (RABATEL, 2016, p. 30).

O 2º Plano, sob o ponto de vista, narra gestos, atitudes, movimentos, entonação de voz, estrutura linguística da personagem protagonista, a professora, a locutora em interlocução com os alunos do 1º ano, especificamente, o interlocutor designado por “seu palhaço”. A locutora não é a produtora do discurso, diferentemente, a locutora repete discursos produzidos que fazem parte da cultura escolar opressora e autoritária apresentada pelo gênero discursivo instituído.

É importante considerar, que o Eu e o Tu são elementos de um contexto enunciativo, uma enunciação cujo narrador remete a posição de “Ele” ex-existe na enunciação, a fim de apontar para elementos caracterizadores do PDV (narradora observadora).

A professora e os estudantes são sujeitos ex-existentes ao ato narrativo, uma vez que a narrativa está no 2º plano. O narrador surge na enunciação por um fato contingente da pesquisa sobre as práticas pedagógicas, ele estava passando, exatamente, naquele momento, pelo pátio e apreendeu o fato discursivo.

Ainda sobre o 2º plano, percebe-se que o narrador usou emblemas adverbiais temporais, de lugar, verbos embreados de tempo no passado imperfeito e utilizou descritores qualitativos, a fim de produzir um momento e lugar particular; cenário de verossimilhança.

No 1º plano: O designativo “palhaço”, emblema como elemento descritivo do pronome dêitico “você” é representado socialmente pela figura atrapalhada, trapaceira, fraudulenta, ridícula. Registro conclusivo interfrásico, em alusão, percebido pelo intercruzamento da expressão nominal “A” (Você aí...), no início do discurso direto, e a frase “D”, deslocamento para o fim da estrutura linguística presente no aposto “Você[...], seu palhaço”.

Assim, aquele que não segue as normas ou que se encontra na condição de oprimido, à margem do grupo de opressor ou dominador. Ele não é sujeito do tempo presente, as crianças são sempre a projeção do futuro traçado com destino profético autocumprido, o oprimido se desvela no opressor.

Nesse caso específico, trata-se de crianças das classes menos favorecidas, estudantes de uma escola pública, ou seja, essas crianças são alijadas triplamente: 1º) por ser crianças, 2º) por serem pobres e terceiro, no caso de “Tu” é um oprimido transgressor, que subverte a lei e serve de referente para os “Tu/s”, cada estudante da turma, que constitui a enunciação.

O uso dos emblemas como modalizador pronominal de pessoa “você” repetido e ratificado combinado com o uso do verbo no imperativo “vá” aponta para um ato impositivo, de ordem, de quem não permite questionamento, diálogo e nem justificativa a respeito do ato.

O verbo “vá” está anteposto e intercalado pelo advérbio de lugar “aí”, espaço em que o locutor não se encontra, bem como posposto do emblema adverbial de negação “não”.

Em seguida, o verbo “ter”, na terceira frase, contrário ao verbo ontogênico “ser” aponta para condição de estado “não tem jeito” anteposto do embreante “não”. Constitui, portanto, uma assertiva negativa, pressuposto de um julgamento conclusivo do enunciador atribuído a “você”; marcam a embreagem do discurso direto inserido na narrativa “você não tem jeito”.

A figura autoritária, agressiva se apresenta e se atualiza, ao passo que remete para reprodução ou perpetuação de futuros locutores.

NARRATIVA 2

A criança meio desajeitada contorce-se presa em uma carteira, sob o olhar da professora exausta, às 8:00h da manhã de uma sexta-feira. A criança reage e vira para trás para pegar a borracha do colega.

A garrafa de plástico com água, estava sobre a mesa, do seu lado direito, foi ao chão e derramou todo o líquido no chão.

A professora levanta e na mesma sintonia de voz, de uma só vez, “você derramou a água no chão e na carteira, pois você vai ficar aí, na carteira, e não vai para o recreio, está ouvindo?”

A professora retorna para seu lugar, mas interrompe o passo. Ela não estava satisfeita com a castigo que havia dado; Ele merecia mais e vira para criança e diz “você vai repetir no caderno: Eu não derramo mais água na carteira e no chão”.

Agora, parecia que ela estava satisfeita e retorna para seu lugar e continua acompanhando a leitura do outro estudante.

ANÁLISE

O ato narrativo se apresenta no 2º Plano do PDV e foi construído a partir do instrumento de coleta de dados, através da observação não participante. A observadora estava sentada em uma carteira no fundo da sala, observando as práticas pedagógicas da professora do 2º ano de uma escola pública.

Segundo Rabatel (2016) “[...] o PDV está, igualmente, presente no primeiro plano, por intermédio da referência indefinida da fonte perceptiva [...]” (RABATEL, 2016, p. 61).

O último termo é associado ao ar irônico que remonta a ameaça do dominador sobre o dominado. Para a professora, as crianças movimentarem-se expressa desobediência, insubordinação. A sala de aula precisa formar sujeitos estáticos que aprendam a ter controle corporal, a disciplinamento do corpo são comportamentos adquiridos e passados de geração a geração.

A desobediência à lei, com efeito, implica punição, castigo.

O 2º plano apresenta um texto narrativo embreado de tempo, de espaço, de modo, ao passo que recorre ao discurso direto ao transcrever a asserção julgadora da professora “[...] pois você vai ficar aí, na carteira, e não vai para o recreio”. A asserção é dividida em três turnos: 1ª) a constatação do fato; 2) a avaliação; 3) a consequência: a punição “ficar sem recreio” e escrever repetidas vezes o fato transgressor, a fim de que não seja repetido o delito.

O 2º Plano é apresentado, predominantemente, da 3ª pessoa do singular “Ela”. Para Rabatel (2016) o uso desse recurso estilístico remete “A discordância enunciativa entre o narrador primeiro e o enunciador personagem funciona, claramente, em contexto narrativo na terceira pessoa [...]. (RABATEL, 2016, p.62). A discordância enunciativa é reforçada ao escolher o discurso direto e ao registrar a fala da enunciadora “Eu”. A narradora quer exime-se de qualquer cumplicidade do ato enunciativo.

A posição da autoridade do professor verte-se no autoritarismo opressivo. Ao apresentar o castigo, a professora apresenta três atitudes questionáveis: 1ª) desrespeita a natureza móvel das crianças e dos homens; 2ª) descarta uma possível interlocução entre os sujeitos; 3ª) mais agravante, no que tange ao processo educacional, associa punição ao ato de escrever.

Sabe-se que o desenvolvimento neuro-motor da criança de 6 a 8 anos é complexo e acontece processualmente até o seu amadurecimento integral, por outro lado, fatores externos influenciam no processo que precisam ser apreendidos ou adquirido pelos professores. Percebe-se, com isso, o esgarçamento da formação do professor com a não aquisição de gêneros textuais ou discursivos especializados orientadores à profissão. Tornar-se professora requisita a apropriação de conceitos, teorias que assegurem o seu pertencimento em determinada categoria profissional.

Por outro lado, a posição da autoridade do professor verte-se no autoritarismo opressivo justificado pela cultura escolar disciplinar que provoca o silêncio, a docilidade e controle dos corpos e da alma, conforme a concepção de Foucault (1987).

A narrativa traz como personagem principal a criança diante do personagem antagônico, a professora. Quanto a abordagem do ponto de vista, a narradora observadora apreende o conteúdo linguístico, descreve o fato, a fim de produzir uma narrativa com “estratégia inferencial menos coercitiva que a argumentação” (RABATEL, 2016, p. 40), ou seja, as argumentações indiretas são eficazes, porque elas propõem, sem impor.

NARRATIVA 3

Quarta-feira, às 8:30h, os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental estavam inquietos, cansados da atividade; cansados de estarem sentados e de manter-se em silêncio. Já havia se passado 1:00 de aula. A ordem era cabeça baixa diante do caderno, respondendo o exercício.

Ele vira para o colega, que estava atrás dele, quando ouviu “Hei! Você se cale, vire para frente”.

Aquela voz, aquela mensagem era para ele, e, instantaneamente, volta o olhar para frente e se depara com a voz conhecida de tom elevado, apontando o dedo indicador “não dê mais nem um piu, ouviu? E dê que eu quero ver”

Face enrijecida, sorriso pálido, baixa a cabeça e escreve.

ANÁLISE

A relação “Eu e Tu” constituinte do contexto enunciativo apresenta uma relação de poder e dominação em que o enunciador encontra um referente histórico da autoridade professoral. O gesto do dedo indicador

apontado para frente facial do coenunciador “Tu” associado ao embreante do advérbio de negação “não” seguido do verbo “dar”, compondo o Imperativo Negativo, que remete a proibição, negação opressão de uma ação posposto da intrafrásica “nem mais um pio”, ou seja, a impossibilidade de comunicar-se, de expressar-se para justificar ou explicar o porquê da sua transgressão. Não tem defesa para quem transgredi, resta-lhe, somente o silêncio e receber a imputação da pena, segundo os ímpetos de quem é legitimado institucionalmente pra disciplinar os corpos para sociedade: a sociedade dos que mandam e dos que obedecem; a sociedade do opressor e do oprimido; a sociedade do dominador e do dominado.

O sujeito enunciativo, a personagem da Professora, conclui com o verbo em questão “ouviu”. Nesse caso o embreante do pronome pessoal do caso reto “você”, pessoa constituinte do ato enunciativo, aparece implicitamente, por meio dos marcadores de tempo e pessoa do verbo no Pretérito Perfeito do Indicativo, que aponta para uma ação acabada que foi vivida no passado.

Não tem o que se questionar, argumentar, emerge o silêncio, seria a única possibilidade. Único canal de comunicação.

O “EU enunciador utiliza as onomatopeias para designar uma negação ao uso da língua “piu” utilizada pelos pintos, filhotes de galinha. Remete, a impossibilidade total de expressão comunicativa e a condição subumana.

Considerações Finais

Os estudos apontam para resistente cultura escolar, que não consegue entrar em compasso com a realidade vivenciada pelos estudantes, bem como o evidente anacronismo entre a produção do conhecimento na área educacional e as práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Percebe-se que as produções científicas não conseguem criar uma consciência que mova a prática dos sujeitos formadores e formandos para o exercício pedagógico em sala de aula. Com isso, os discursos são reproduzidos por uma ordem hierárquica verticalizada incrustrado pela relação de poder e dominação.

Ademais, apreende-se nos diferentes contextos sociais, espaços estruturados pela ordem dominante, reforçados e influenciados pelas relações de poder dos sujeitos escolares, de modo que os gêneros orais verbal e não verbal apontam para o desconhecimento dos princípios de Igualdade e Liberdade e “Solidariedade” em conformidade ao Estado de Direito.

Pode-se afirmar que nem mesmo a docilidade disciplinar dos corpos, propositura foucaultiniana, está sendo alcançada nas práticas sociais que vigem movimentos nas ruas das cidades, uma vez que, se em passados seculares o uso de enunciações denotadoras de uma posição autoritária restrita às pequenas classes sociais. No contexto do século XXI, a difusão autoritária atinge mentalidades e comportamentos nas relações micro e macro da sociedade manifestada por atitudes de violência à ordem estabelecida.

Não dar mais para ficar observando exemplos que dão certo em outras culturas nem tão pouco importar práticas que nem sempre obtêm os mesmos resultados na realidade brasileira. O conhecimento de outras práticas e vivências culturais de sociedade e escola são importantes no sentido de apreender aspectos que podem se adequar à realidade, mas jamais de ações que se repetem automaticamente.

A fim de sanar problemas que requisitam urgência sob pena de continuar (re) produzindo uma subcidadania, fruto do cerceamento ao direito, aflorados simbolicamente pela figura do opressor.

Não tarda as crianças utilizarem discursos constituídos por estruturas interfrásicas e intrafrásicas de locutores (professoras) combinados por representações de outros sujeitos de outros contextos sociais. Gênero híbridos – intertextualidade ou interdiscursividade – tornam-se narrativas institucionais em que a multiplicidade de vozes é nitidamente perceptível.

Romper com enunciações que remetem a cultura da dominação e opressão seja, talvez, o maior desafio da escola do século XXI, se bem que há o movimento de introduzir outras estruturas linguísticas, que florescem e se apresentam em cotextos enunciativos que emanam outras vozes, quiça, “Eles” sejam levados em consideração por outras narrativas.

Frente a realidade, as estratégias enunciativas devem estar conectadas às demandas de gênero e discursos do tempo presente em sintonia com os valores e comportamentos dos sujeitos enunciativos. É preciso aprender ou reinventar-se na sequência de constituição interfrásica ou intrafrásicas, pois o tempo não para.

Referências

- ARROIO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana Pessoa. Intolerância, Preconceito e Exclusão. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Orgs.). **Discurso e (Des) Igualdade Social**. São Paulo: Contexto, 2015[1994].
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade Linguística, identidade Cultural. In: PROENÇA, Gláucia L.; LIMBERTI, Rita P. (Orgs.). **Discurso e (Des) Igualdade Social**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Pedagogia da Autonomia**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Partir da infância**: diálogos sobre a educação: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- MAINGUENEAU, Dominique. O Poeta e o Camponês: o impossível ponto de vista do dominado. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Orgs.). **Discurso e (Des) Igualdade Social**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.
- RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. São Paulo: Cortez, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2015.
- VAN DIJK, Teun A. **Estruturas do Discurso e Estruturas do Poder**. In: PROENÇA, Gláucia L.; LIMBERTI, Rita P. (orgs.). **Discurso e (Des) Igualdade Social**. São Paulo: Contexto, 2015.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

Situação de rua e jornalismo on-line: representação da pobreza na cidade - *Correio Braziliense* e *Folha de S. Paulo*

Viviane de Melo RESENDE (UnB)

resende.v.melo@gmail.com

Ingrid da Silva RAMALHO (PPGL-UnB)

ingrid.s.ramalho@gmail.com

Daniele Gruppi MENDONÇA (PPGL-UnB)

danielegmendonca@gmail.com

Resumo: Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada como comunicação oral nas JADIS/CIED. Trata-se da discussão de alguns dos resultados do projeto "Representação midiática da violação de direitos e da violência contra pessoas em situação de rua no jornalismo on-line" (CNPq 304075/2014-0), que mapeou a representação de pessoas em situação de rua nos jornais *Folha de S. Paulo*, *Correio Braziliense* e *O Globo* no período de três anos. Aqui nos atemos aos dois primeiros veículos, observando como representam a população em situação de rua quando se trata de tematizar em notícias a violência sofrida.

Palavras-chave: Estudos Críticos do Discurso; Representação; Jornalismo on-line; Situação de rua; Violência.

Homelessness and online journalism: representation of poverty in the city - *Correio Braziliense* and *Folha de S. Paulo*

Viviane de Melo RESENDE (UnB)

resende.v.melo@gmail.com

Ingrid da Silva RAMALHO (PPGL-UnB)

ingrid.s.ramalho@gmail.com

Daniele Gruppi MENDONÇA (PPGL-UnB)

danielegmendonca@gmail.com

Abstract: A previous version of this paper was presented as oral communication in JADIS / CIED. It is the discussion of some of the results of the project "Media representation of the violation of rights and violence against homeless people in online journalism" (CNPq 304075 / 2014-0), which mapped the representation of homeless people in *Folha de S. Paulo*, *Correio Braziliense* and *O Globo* newspapers over a period of three years. Here we focus on the first two vehicles, observing how they represent the homeless population when it comes to the thematization of violence suffered.

Keywords: Critical Discourse Studies; Representation; Online journalism; Homelessness; Violence.

Introdução

La situación de calle es un problema urbano que deberíamos visibilizar siempre en nuestras políticas públicas, pero no con el propósito de homogeneizar, desde nuestra mirada normalizadora, la realidad de los sujetos que la viven y/o la padecen. Por el contrario, nuestra reflexión va por el reconocimiento de las personas en situación de calle como sujetos de derechos respetables en su diversidad.
(Lésmer Montecino)¹

Este capítulo apresenta alguns dos resultados do projeto integrado de pesquisa “Representação midiática da violação de direitos e da violência contra pessoas em situação de rua no jornalismo on-line” (CNPq 304075/2014-0), que teve como objetivo principal mapear e analisar representações da violação de direitos e da violência contra pessoas em situação de rua na produção discursiva dos portais de notícias de três jornais de abrangência nacional – *Folha de S. Paulo*, *O Globo* e *Correio Braziliense*. Em etapa inicial, coletamos os textos por meio de buscas nos portais dos veículos utilizando os argumentos “morador de rua”, “moradora de rua”, “moradores de rua”, “moradoras de rua”, “pessoa em situação de rua”, “pessoas em situação de rua”, “população de rua”, “população em situação de rua” e “situação de rua”. No total foram coletados 750 textos dos três portais, dos quais destacaremos aqui 616, sendo 450 da *Folha de S. Paulo* (<https://www.folha.uol.com.br/>) e 166 do *Correio Braziliense* (<https://www.correioweb.com.br/>). Esses dois veículos são o foco deste capítulo, em que abordamos em maior detalhe apenas as notícias que tematizam violência nos dois jornais.

Após a leitura dos textos, separamos os dados em pastas correspondentes aos anos de publicação (2011, 2012 e 2013) em cada mídia e, posteriormente, mapeamos os temas mais frequentes para organizarmos os dados em pastas temáticas. Alguns temas foram comuns aos três *corpora*: *Drogas*, *Políticas Públicas*, *Violação de direitos* e *Violência*. Como para cada mídia foi aberto um projeto particular no *software* para pesquisa qualitativa *NVivo*, foi possível considerar as especificidades de cada *corpora* e acrescentar, quando necessário, novas pastas com outras temáticas, se os textos assim nos conduzissem. No caso do *Correio Braziliense*, além dos temas já mencionados foi necessária a criação de uma pasta rotulada *Outros Temas* para abarcar notícias com temáticas esporádicas, como textos referentes ao caso de uma pessoa em situação de rua que encontrou um jovem de classe média desaparecido em Brasília, um texto que cita o parto de mulher em situação de rua em um gramado, em uma narrativa focada no trabalho do Grupamento de Atendimento de Emergência Pré-Hospitalar do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, entre outros. Na *Folha de S. Paulo*, além das pastas já mencionadas, criamos outras com as seguintes temáticas: *ação social*, *acidentes*, *divulgação artística*, *frio e chuva* e *histórias de vida*.

Para apresentar este recorte de resultados da pesquisa, organizamos o capítulo em quatro seções. Na primeira, apresentamos brevemente os estudos críticos do discurso na investigação da representação da

¹ Dedicamos este artigo à saudosa memória de Lésmer Montecino Soto. A citação que usamos aqui como epígrafe foi retirada da página 12 de seu livro póstumo, *Memorias de la calle*.

situação de rua na mídia jornalística eletrônica. Na segunda, apresentamos um panorama geral dos dados. Em seguida, na terceira seção, investigamos a representação de casos de violência extrema contra pessoas em situação de rua nos dois jornais, focalizando a recorrência das palavras “fogo” e “queimado” nesses *corpora*.

1 Estudos críticos do discurso na investigação sobre representação da pobreza

Aos estudos críticos do discurso interessa investigar relações de linguagem e sociedade, partindo do princípio de que os modos como utilizamos a linguagem nas práticas sociais não apenas representam o mundo, mas também contribuem para sua constituição. Por meio da linguagem, além de representar aspectos do mundo conforme nossa experiência concreta e nossa capacidade de imaginação e projeção de futuros, também nos identificamos como participantes das atividades representadas, construímos e reconstruímos identidades e identificações, nos relacionamos e agimos sobre o mundo e sobre outras pessoas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003; VIEIRA, RESENDE, 2011). Considerando que objetos sociais são socialmente construídos – do que decorre seu aspecto cultural e sua faceta subjetiva, conforme Fairclough (2006) –, então os processos de construção social desses objetos implicam a construção também de sujeitos, o que significa que nossa percepção de problemas sociais, desde uma perspectiva que não pode ser senão subjetiva, liga-se sempre a significados particulares, narrativas posicionadas, interpretações alternativas, valores e atitudes, e portanto discursos: têm, então, uma faceta discursiva.

Além do reconhecimento das complexidades das relações de linguagem e sociedade, uma exigência dos estudos críticos do discurso é o foco em problemas sociais da atualidade, os problemas reais e concretos que ameaçam a vida, a justiça, a paz, a dignidade. Por isso, em um dos textos fundadores do campo, Teun van Dijk (1993, p. 279) argumenta que a análise de discurso crítica “só poderá trazer uma contribuição específica e significativa para a crítica social ou para a análise política se for capaz de prover uma descrição do papel da linguagem (...) na (re)produção da dominação e da desigualdade”. É por isso que, para os estudos críticos do discurso, não basta um bom ‘problema de linguagem’ para justificar uma pesquisa: os problemas com que lidamos nesse campo são de outra natureza, são problemas sociais para cujo enfoque se considera a perspectiva discursiva.

No caso da pesquisa que discutimos aqui, o problema que nos moveu na pesquisa foi a situação de rua, especificamente em seu aspecto representacional. Certas de que os modos como se representa a situação de rua impactam sobre nossas atitudes sociais em relação à população em situação de rua, interessou-nos investigar essa representação em um domínio discursivo de grande impacto: a mídia jornalística. Ainda maior é o impacto da representação jornalística quando se trata do meio eletrônico, de amplo alcance social, e por isso focalizamos em nossas pesquisas os portais de notícias.

Se, conforme Fairclough (2003), as estratégias para controlar mudanças sociais envolvem estratégias discursivas de regulação de representações discursivas (discursos), de modos de ação discursiva (gêneros) e de efeitos de identificação (estilos) que deem sustentação a essas estratégias, então faz sentido perguntar-se como as notícias de ampla circulação representam a população em situação de rua, como identificam e avaliam pessoas nessa situação, como organizam vozes de diferentes grupos sociais para opinar a respeito da questão, como sistematizam e avaliam ações e políticas públicas voltadas a essa população, como ordenam os espaços discursivos atribuídos ao debate desse tema.

Quando decidimos operacionalizar pesquisa sobre essas questões, nos beneficiamos da esteira de uma série de pesquisas anteriores que já articularam discurso e pobreza de várias maneiras. Se é verdade que nos países do Norte os estudos de discurso e pobreza são ainda bastante incipientes e com poucas publicações na área, é verdade também que nos países do Sul, e especialmente na América Latina, a situação é bem diferente. Desde 2005, a Rede Latino-Americana de Análise de Discurso Crítica e Pobreza (REDLAD) reúne em colóquios anuais um grupo de pesquisadoras e pesquisadores que compartilham interesses temáticos, teóricos e metodológicos, e assim lançam adiante os estudos discursivos de pobreza no continente. Nossas pesquisas certamente se beneficiam desse ambiente e dessa interlocução, registrada em várias obras coletivas, tais como *El discurso sobre la pobreza en América Latina* (PARDO, 2008); *Discurso, pobreza y exclusión en América Latina* (MONTECINO, 2010); o volume temático dos *Cadernos de Linguagem e Sociedade* de 2013; os livros *Diálogos sobre resistência* (RESENDE; SILVA, 2017); *Discurso e pobreza* (ARAÚJO; RESENDE, 2018); *Memórias de la calle* (MONTECINO, 2018). Essas obras e os encontros que as propiciaram pavimentam o caminho que agora percorremos, já também sinalizado por dissertações como a de Acosta (2012) e teses, como a de Santos (2017).

A pesquisa que discutimos neste capítulo foi realizada entre 2015 e 2018. Ao longo do ano de 2015, por meio de buscas nos portais dos veículos selecionados para a pesquisa e utilizando os argumentos de busca “morador/a/as/es de rua”, “pessoa/s em situação de rua”, “população de rua”, “população em situação de rua” e “situação de rua”, coletamos as 750 notícias encontradas nos três portais e as organizamos na plataforma do *software* NVivo, separando-as em grupos temáticos. Em 2016, codificamos esses dados no *software* tomando por base categorias analíticas inspiradas na análise de discurso crítica, tais como intertextualidade (para mapear as fontes jornalísticas e os modos de articulação de vozes nas notícias), avaliação (para mapear os modos como pessoas em situação de rua eram avaliadas nesses textos), modos de referência (para mapear como pessoas em situação de rua são referidas nos jornais) e modos de representação (para mapear os contextos em que as representações de pessoas em situação de rua eram coletivas ou individuais). Entre 2016 e 2017, realizamos cruzamentos em matrizes de codificação, o que nos possibilitou visualizar e interpretar os cruzamentos entre essas categorias, por exemplo: como diferentes vozes avaliam pessoas em situação de rua em textos de uma temática específica? (RESENDE, 2016). Esses cruzamentos nos levaram a interesses específicos nesses *corpora*, como a análise voltada para

representações da violência sofrida pela população em situação de rua no *Correio Braziliense* (RESENDE; RAMALHO, 2017) e de políticas públicas em *O Globo* (RESENDE, 2018) e na *Folha de S. Paulo* (MENDONÇA; RESENDE, no prelo). Em 2017, as análises de fotografias que compõem notícias de *O Globo* e *Correio Braziliense* nos mostraram outras matizes de nossos dados (RESENDE; GOMES, 2018).

Neste capítulo, nosso esforço é de cotejamento dos resultados encontrados na *Folha de S. Paulo* e no *Correio Braziliense* em termos da articulação de vozes e da avaliação de pessoas em situação de rua. Para essa comparação, vamos considerar centralmente a pasta temática de violência nesses dois veículos.

2 Panorama geral dos dados dos jornais *Folha de S. Paulo* e *Correio Braziliense*: violência

Nesta seção, traçamos um panorama geral dos textos que tematizam violência nos dois veículos. Conscientes de que um texto pode conter diversas temáticas, optamos por classificá-los de acordo com a temática sobressalente. Sobre violência, foram mapeados 111 textos na *Folha de S. Paulo* e 95 textos no *Correio Braziliense*. Isso mostra, em termos relativos, uma cobertura mais focada em violência no jornal candango, se comparados os números absolutos e os específicos das pastas de pobreza nos dois *corpora*. Todos os textos, como vimos, foram codificados utilizando ferramentas do pacote QDA NVivo 11 Pro. No *software*, criamos pastas temáticas, estabelecemos categorias de análise, que envolveram aspectos textuais com inspiração nos estudos críticos do discurso.

Foram criadas as seguintes categorias (chamadas *nós*, nos termos do NVivo): *intertextualidade e fontes jornalísticas*, *modos de avaliação de pessoas em situação de rua*, *modos de referência a pessoas em situação de rua* e *modos de representação de pessoas em situação de rua* (o processo de codificação e tratamento dos dados utilizando essa ferramenta está descrito com mais detalhes em Resende e Ramalho, 2017). Salientamos que, apesar da aplicação similar dessas etapas nos *corpora*, criamos projetos particulares para cada um dos jornais na plataforma do NVivo. Dessa forma, foi possível considerar as particularidades de cada mídia, e efetivamente alimentamos os nós analíticos de forma indutiva de cada *corpus*, o que exigiu projetos independentes, com sub nós também diferentes para cada caso. Se por um lado essa decisão dificulta qualquer intento de comparação, por outro lado carrega a vantagem de possibilitar um olhar analítico bem específico para as diferentes coberturas jornalísticas da situação de rua.

Antes de abordarmos as categorias utilizadas neste capítulo, cabe contextualizar a temática específica que trabalharemos, a saber: textos que trazem como temática principal a violência. Na cobertura dos jornais, a população em situação de rua é sobretudo vítima de ações violentas, e nesses casos as notícias tendem a retratar os crimes sofridos como algo banal, corriqueiro, sem um esforço explanatório que atribua causalidades. No entanto, quando pessoas em situação de rua são a origem de atos violentos, as notícias

reforçam uma imagem negativa da população em situação de rua e tendem a estabelecer relações causais com o abuso de álcool e drogas.

A população em situação de rua, que é invisibilizada quando é vítima e quando precisa ser assistida pelo Estado, torna-se bastante visível quando é representada na origem de ações violentas. Isso nos lembra um comentário de van Dijk (2005, p. 42) a respeito da representação midiática de grupos minoritários: “as minorias são frequentemente representadas em um papel passivo (as coisas se decidem, se fazem etc. para ou contra elas), a não ser que sejam agentes de ações negativas, como delinquência, entrada ilegal, violência ou consumo de drogas. Neste último caso, sua responsabilidade será enfatizada”.

O resultado dessa abordagem é a ênfase em uma imagem negativa da população em situação de rua, o agravamento do preconceito e do quadro de violação de seus direitos sociais. E para cada uma dessas abordagens que a imprensa faz, há o acionamento de diferentes fontes/ grupos sociais. Daí a relevância de mapearmos as vozes neste estudo. É novamente van Dijk quem nos chama atenção para a importância dos padrões de acesso aos meios de comunicação de massa, enfatizando a pergunta: “quem tem acesso preferencial a jornalistas, quem será entrevistado/a, citado/a e descrito/a em notícias e reportagens, a opinião de quem será então capaz de influenciar o público?” (VAN DIJK, 1996, p. 86). As vozes convocadas por esses veículos de comunicação de massa para representar e avaliar eventos envolvendo a população em situação de rua têm impacto sobre os modos como esses eventos serão, depois, interpretados.

Há uma exceção significativa no *corpus* do *Correio Braziliense*, mapeada na microanálise de textos sobre o caso de Edvan Lima – homem em situação de rua barbaramente assassinado nas ruas de Brasília mediante o uso de combustível e fogo. É nítida uma mudança na representação do caso a partir do momento em que as relações de pessoas alheias à situação de rua com o crime são noticiadas. A princípio, quando se suspeitava que a ação criminosa teria sido motivada por uma suposta rixa entre grupos rivais de pessoas em situação de rua (o que chegou a ser falsamente noticiado no jornal, e por si só tem potencial discursivo para acionar sentidos que aproximam pessoas em situação de rua de uma suposta periculosidade), os textos que cobriam o caso não eram assinados, eram notas curtas e de pouca relevância no espaço discursivo do jornal. Contudo, a partir de quando se descobriu que Edvan havia sido assassinado por pessoas da classe média da cidade, as reportagens passaram a ser assinadas por diferentes jornalistas, e a cobertura do caso toma outro contorno (RAMALHO; RESENDE, 2018).

Como um dos eixos norteadores deste artigo será o trabalho focado em intertextualidade e fontes jornalísticas, cabe ressaltar o que entendemos por esses conceitos. Consideramos aqui as vozes presentes nos textos que investigamos, a quais grupos sociais se concede espaço para articular seus pontos de vista e quais atores são consultados pelos jornais como fontes de informação, descrevendo acontecimentos e emitindo opiniões, por meio de citação direta, quando as vozes apareceram entre aspas revelando que (supostamente) foram transcritas de acordo com a fonte consultada, ou indireta, retextualizada na edição do jornal.

Para mapear a presença de uma voz, foi necessário codificá-la manualmente no *NVivo*, no *sub nó* de sua categoria (polícia, pessoas em situação de rua, moradores/as e trabalhadores/as locais etc.), que por sua vez estava incluído no nó denominado *Intertextualidade e Fontes Jornalísticas*. Dessa forma, o *software* permite que as instâncias de articulação de vozes de diferentes atores sociais sejam visualizadas quando clicamos no nó mencionado (considerando todos os textos de cada projeto sem o filtro por ano ou temática), além de possibilitar o cruzamento desses dados com outras pastas ou outros dados codificados, sejam nós ou sub nós (nesse caso, é possível filtrar as informações desejáveis no cruzamento, como por exemplo, *Quais vozes são convocadas para falar sobre situação de rua nos textos de determinado ano?*, *Quais vozes são convocadas para falar sobre situação de rua nas pastas temáticas de Drogas, considerando todos os anos?*, *O que as vozes da lei falam sobre a situação de rua na pasta de violência de um ano determinado?*). O mapeamento focado nesse nó nos mostrou que há grupos sociais que são implicados nos padrões representacionais dos dois *corpora* e outros que surgem de forma particular no *Correio Braziliense* ou na *Folha de S. Paulo*.

Importante salientar que, apesar de a densidade da presença de vozes de certos grupos sociais ser relevante, para a realização da análise discursiva propriamente dita há de se observar outros fatores, por exemplo, *como* essas vozes aparecem e quais discursos reproduzem – questões que só são acessíveis em uma microanálise dos dados, como a realizada em Ramalho e Resende (2018).

Na *Folha de S. Paulo*, as vozes predominantes nos textos da pasta de violência são, principalmente, as de representantes da polícia; o governo representa a segunda voz mais recorrente, seguida de vozes médicas. Pessoas em situação de rua representam a quarta voz mais relevante. No caso da *Folha de S. Paulo*, é curioso que agressores de pessoas em situação de rua também tenham espaço de voz, que muitas vezes se presta à expressão de justificativas para a violência cometida. No *Correio Braziliense*, o panorama é o seguinte: as vozes mais frequentes são vozes da lei (de promotores/as, juízes/as, entre outras), seguidas da voz da polícia, de vozes de pessoas em situação de rua e de moradores/as e trabalhadores/as locais. Assim, nos dois veículos, grupos alheios à situação de rua têm o privilégio do espaço de voz. Não que pessoas em situação de rua não pudessem auto representar-se se fossem convidadas a falar; mas não são consideradas fontes jornalísticas para tratar sua própria situação: “o que acontece é que, da nossa posição particular no mundo, nós as achamos discursivamente precárias, sem argumentos, sem voz (...) nos convém pensar que são agressivas, não dialogantes, mentalmente alteradas, em suma, perigosas”. (MONTECINO, 2018, p. 11).

Para o trabalho com o nó *modos de avaliação de pessoas em situação de rua*, consideramos os contextos em que pessoas em situação de rua são avaliadas, o que ocorreu tanto nas vozes de diferentes atores sociais que receberam espaços para propagarem discursos nos jornais, quanto nas próprias vozes autorais das notícias e reportagens analisadas, principalmente no caso do *Correio Braziliense*. Quando mapeamos os modos de avaliação de pessoas em situação de rua mais frequentes no *corpus* de cada veículo, focando na temática de violência, percebemos que as pessoas em situação de rua são comumente avaliadas

de forma pejorativa. Nos dois *corpora*, as avaliações mais frequentes para caracterizar pessoas em situação de rua são “perigosas”, “viciadas”, “oportunistas” e “incômodas”. Na *Folha de S. Paulo*, a alta densidade da avaliação como “viciadas” mostra o quão frequente é a associação entre a situação de rua e a drogadição. Além disso, sua avaliação como “incômodas” e “perigosas” serve de justificativa para violentas ações policiais que ocorrem no centro de São Paulo, e também para obterem o apoio social para ações higienistas.²

Na *Folha de S. Paulo*, as avaliações são menos frequentes que no *Correio Braziliense*. Como a voz que predomina é a da polícia, temos a impressão que a fonte de informação do jornal para divulgar esses acontecimentos é o *release* enviado pelo setor de comunicação social da polícia. As matérias são bastante curtas, corroborando essa impressão. O jornal parece ser influenciado pela escrita policial, que só registra “o fato”. As notícias são principalmente de pessoas em situação de rua agredidas e não há expressão de solidariedade para elas: não são tratadas de forma humanizada nas abordagens. Esses aspectos também são presentes no *Correio Braziliense*, jornal em que textos tematizando violência constituem mais da metade do *corpus*. É nessas notícias e reportagens que pessoas em situação de rua são mais avaliadas, prevalecendo qualificadores negativos, frequentemente associados à esfera criminal.³ Com a macro análise propiciada pelo *software*, foi possível mapear as instâncias de avaliação explícita. Entretanto, essa não é a única forma de avaliar atores sociais, pois a avaliação pode ocorrer de maneira menos direta (MARTIN; WHITE, 2005). Para a análise das nuances avaliativas implícitas e cumulativas, faz-se necessária a análise micro, trabalho realizado em outros artigos já mencionados.

No que se refere aos *modos de referência a pessoas em situação de rua*, não causa surpresa que “morador/a/es de rua” sejam as mais frequentes referências a esses atores, especialmente pelos argumentos de busca que utilizamos para compor os *corpora*. Quando a temática considerada é a violência, o segundo modo de referência com maior densidade nos dois *corpora* é “vítima”. No caso do *Correio Braziliense*, podemos considerar esse modo de referência um notável paradoxo, pois apesar de serem avaliadas majoritariamente como “perigosas”, é principalmente como “vítimas” que pessoas em situação de rua aparecem referenciadas nas notícias e reportagens. Os demais modos de referência que aparecem com mais frequência nos *corpora* são a pouco significativa pró-forma nominal “homem”, seguida da muito mais significativa referência como “mendigo”, cuja presença é espantosa tanto na *Folha de S. Paulo* quanto no *Correio Braziliense*.⁴

Este modo de referência de teor pejorativo está associado a discursos de vadiagem que vem se reproduzindo desde o fim do sistema escravocrata formal. Nessa época, o número de pessoas vivendo às

² Há outros modos de avaliação referentes às pessoas em situação de rua nos jornais, entretanto, focamos aqui apenas nos que aparecem em maior densidade nas pastas de violência.

³ Uma exceção, como já comentamos, é o caso de *Edvan Lima*, pessoa em situação de rua brutalmente assassinada com o uso de fogo, considerada por moradores/as e trabalhadores/as locais como uma pessoa ‘tranquila’, trabalhadora’, ‘boa’ e ‘querida’ (ver análise detalhada da representação deste caso em Ramalho e Resende, 2018).

⁴ Há ainda outros modos de referências associados às pessoas em situação de rua nos jornais, entretanto, focamos aqui apenas nos que aparecem com mais frequência.

margens da sociedade cresceu, transformando o espaço público das ruas em espaço privado de sobrevivência. A pobre e marginalizada população de pessoas recém libertadas da escravidão, sem acesso a terra ou a moradia, não conseguia se fixar em nenhuma atividade laboral e, devido a esses fatores, permanecia em situação de dependência dos grandes produtores ou fazendeiros (PEREIRA, 2008). Essa realidade fez surgir, ainda no final do século XV, na Europa, uma legislação contra a “vadiagem”, de caráter disciplinador e repressivo. No Brasil, a política de marginalização prosseguiu no Estado Imperial e foi ratificada com o Código Penal⁵ de 1830, nos artigos 294 e 295, que estabeleceu pena de prisão com trabalho forçado.

Essas heranças históricas permanecem enraizadas em nossa sociedade, e é assim que pessoas em situação de rua seguem sendo avaliadas negativamente como se houvessem escolhido sua posição de total desprivilegio nas estruturas da sociedade capitalista. E essa perspectiva é naturalizada com a colaboração passiva ou ativa dos governos, mas também com a aceitação de toda a sociedade, pois a associação entre extrema pobreza e delinquência, preguiça ou criminalidade são representações construídas historicamente e intencionalmente, segundo Guimarães (2016).

Apesar da recorrência de avaliações negativas e modos de referência pejorativos, a Pesquisa Nacional sobre População em Situação de Rua⁶, realizada em 2008 pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (o saudoso MDS), apontou que 70% da população em situação de rua trabalham, e só uma minoria (15,7%) pratica a mendicância como principal meio de sobrevivência. Essa contradição entre a realidade apontada na pesquisa e a representação nos veículos estudados sugere que a percepção social sobre a população em situação de rua, permanece “a mesma da era pré-industrial, que se reproduziu ao longo da história das sociedades capitalistas” (SILVA, 2006, p. 141).

Ainda sobre os *modos de referências a pessoas em situação de rua*, no caso da temática de violência, é notável que não haja, em nenhum dos dois veículos, referências como “população em situação de risco” ou “população vulnerável”, modos de referência que ocorrem em outras temáticas nos dois *corpora*. Isso é significativo nos textos sobre violência, pois mostra que não há um reconhecimento da vulnerabilidade social do grupo. Mas para expor sua “marginalidade” há referências: “suspeito”, por exemplo, com recorrência na *Folha de S. Paulo* e no *Correio Braziliense*. Esses modos de referência sinalizam a criminalização da pobreza, apontando um dos discursos mais produtivos na representação midiática da pobreza (PARDO, 2014; van DIJK, 2005), e de relevância na construção do imaginário social que, no Brasil, tanto tem servido para legitimar e justificar a separação entre classes.

⁵ Código Penal de 1830 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm

⁶ O levantamento abrangeu um conjunto de 71 cidades brasileiras. Desse total, fizeram parte 48 municípios com mais de 300 mil habitantes e 23 capitais, independentemente de seu porte populacional. Entre as capitais brasileiras não foram pesquisadas São Paulo, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre, que haviam realizado pesquisas semelhantes em anos recentes.

Isso é ainda mais relevante quando, com o uso de ferramentas de macro análise propiciadas pelo *software* (como nuvem de palavras mais frequentes e árvores de palavras, nas quais é possível mapear termos anteriores e sucessivos em relação a um item lexical pesquisado), vemos que a violência contra as pessoas em situação de rua envolve não raro o uso de meios brutais, como o fogo. Na próxima seção, mapeamos a recorrência das palavras “fogo” e “queimado” nos *corpora* dos dois veículos.

3 As palavras “fogo” e “queimado” na *Folha de S. Paulo* e no *Correio Braziliense*: violência extrema

Com o uso da ferramenta “frequência de palavras”, foi possível identificar que a palavra “fogo” está entre as mais recorrentes nas pastas de violência. Inicialmente pensamos que haveria densidade da lexia “arma de fogo”, explicando a presença da palavra “fogo” entre as mais frequentes nos dois *corpora*, mas isso não se confirmou. Na *Folha de S. Paulo*, somente duas notícias referem armas de fogo, mas em outras 54 “fogo” aparece em notícias sobre pessoas em situação de rua que foram assassinadas ou brutalmente agredidas mediante o uso de fogo. No caso do *Correio Braziliense*, quatro notícias se referem a “arma de fogo” e 24 ao fogo usado como instrumento em crimes contra pessoas em situação de rua (o caso do *Correio* está detalhado em Resende e Ramalho, 2017).

A palavra “queimado” também é frequente nos dois *corpora* na pasta de violência. Para mapear em quais contextos específicos ela ocorreu, utilizamos o mecanismo de “pesquisa de palavras” (decidimos não trabalhar com a correspondência exata, assim variações como “queimasse” e “queimar” apareceram nos resultados das buscas). No *Correio Braziliense*, das 91 vezes em que a palavra “queimado” e cognatas apareceu, apenas quatro faziam referência a pertences de pessoas em situação de rua que foram queimados (como documentos, colchões etc.), mas as outras 87 vezes são relacionadas a crimes contra pessoas em situação de rua com o artifício do fogo. No *Correio* são frequentes também outras palavras do mesmo campo semântico, como “bombeiros” e “gasolina”. Na *Folha de S. Paulo*, no mesmo contexto da pasta temática de violência, todas as ocorrências da palavra “queimado” estão relacionadas a pessoas em situação de rua brutalizadas com fogo.

Quando pesquisamos as notícias da *Folha de S. Paulo* em que a palavra “fogo” aparece, observamos a recorrência de manchetes em que uma pessoa em situação de rua é descrita sofrendo a ação de ser “perseguida”, “morta”, “queimada”, “atacada”, “encontrada carbonizada”. Além dessa recorrência nas manchetes, há também a de ter o “corpo queimado”, semelhante às representações encontradas no *Correio Braziliense*. Nesse caso, ocorre a objetificação do corpo, pois este é apresentado dissociado da integralidade da pessoa humana. Ao pontuar diferentes percepções da corporalidade na história da humanidade, Le Breton (2011) chama a atenção para o fato de nas sociedades contemporâneas ocorrer a dissociação de indivíduo/corpo. O corpo na chamada “modernidade” é, então, tido como elemento passível de modificações. Nesse

cenário, se por um lado há na sociedade o apelo pela realização de cirurgias e tratamentos estéticos, constantemente incentivados pela mídia e pela indústria da beleza, por outro há de forma ainda mais latente a falta de identificação com atores sociais excluídos desse processo de construção identitária. À margem dos ideais contemporâneos localizam-se então os corpos de pessoas consideradas “doentes”, “deficientes”, “gordas” e “velhas” (LE BRETON, 2011). A estes grupos podemos agregar também os corpos de pessoas em situação de rua, que por estarem distantes dos padrões midiáticos e aceitos socialmente muitas vezes são considerados como corpos passíveis de violações brutais como essas noticiadas em nossos *corpora*. É como se a pessoa em situação de rua não fosse um ser humano brutalmente assassinado. O exemplo mais evidente dessa dissociação é a construção “incêndio em morador de rua”, em que textualmente a pessoa em situação de rua ocupa posição de corpo-local ou corpo-objeto, aspecto já tratado em Resende e Gomes (2018).

Vale destacar que a maioria desses crimes ocorreu quando as pessoas em situação de rua estavam dormindo, evidenciando a vulnerabilidade a que pessoas que vivem nas ruas estão sujeitas. E, mesmo quando em momento de vulnerabilidade pessoas em situação de rua são violadas por moradores/as ou trabalhadores/as locais, o “incômodo” e uma suposta periculosidade são tidas como motivações para os atos de covardia, em justificativas que buscam explicar o inexplicável. No caso do *Correio Braziliense*, em outro trabalho foi realizada a microanálise dos textos referentes ao caso de Edvan Lima (já referido neste capítulo), em que esse aspecto se esmiúça em detalhe. A abordagem da *Folha de S. Paulo* mostra a abrangência desse tipo brutal de violência contra a população em situação de rua, pois enquanto a cobertura do *Correio Braziliense* é bastante voltada para a situação particular de Brasília, a *Folha de S. Paulo* reporta acontecimentos semelhantes em diversas cidades, como por exemplo Campo Grande, Salvador, Ribeirão Preto, Belo Horizonte, Vitória, São Paulo, o próprio Distrito Federal, entre outras.

Esses crimes persistentes contra a população em situação de rua são, na verdade, ações de extermínio. Ao voltarmos a nossos dados, em que pessoas em situação de rua são avaliadas como “incômodas” e “perigosas”, percebemos um traço de justificativa para a aniquilação simbólica e depois física dessa população. Para ilustrar isso muito brevemente, com excertos de nossos dados, reproduzimos a seguir quatro trechos, dois retirados de notícias da *Folha de S. Paulo* e outros dois do *Correio Braziliense*. Esses trechos exemplificam a questão da desumanização da população em situação de rua:⁷

(1) Ele disse que os moradores de rua estavam usando a quadra de esportes, próxima à sua casa, como banheiro, e que por isso ateou fogo neles.⁸

⁷Os trechos [2] e [4] fazem referência ao mesmo caso, um crime utilizando fogo contra duas pessoas em situação de rua que dormiam em área pública no momento da ação criminosa. As investigações apontaram que sete pessoas estavam envolvidas com o crime, sendo uma delas um comerciante que se mostrava incomodado com as presenças das vítimas na região de seu comércio. O crime ocorreu em Brasília e foi foco de alguns textos do *Correio Braziliense*. Na *Folha de S. Paulo* o mesmo caso é retomado como retranca em texto relatando outro crime contra pessoas em situação de rua.

⁸ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/03/1062352-moradora-de-rua-tem-70-do-corpo-queimado-no-es.shtml>. Acesso em 28 de março de 2019.

(2) Investigações da polícia apontam como suspeito de ser o mandante do crime o dono de uma mercearia que, incomodado com a presença dos dois, teria pago R\$ 100 para que o grupo "desse um susto" neles.⁹

(3) "O sangue subiu à cabeça. Queria limpar eles de lá".¹⁰

(4) O crime ocorreu quando um dos acusados, incomodado com a presença dos moradores de rua, Paulo César Maia, 42 anos e José Edson Miclos de Freitas, 26 anos, nas proximidades do comércio dele, ofereceu R\$ 100 para quem o ajudasse a espantar as vítimas do local.¹¹

Ao repetir as justificativas dos agressores para a imprensa, como em (1) e (2), a voz policial parece naturalizá-las. A imprensa também repete justificativas e naturaliza esses acontecimentos na forma como os noticia, banalizando as mortes de pessoas em situação de rua, como em (3) e (4) e também no trecho a seguir:

(5) O delegado Fabrício Lima, chefe do Departamento de Polícia Judiciária de Linhares, afirmou que o rapaz usava a quadra para consumir maconha e cocaína e que, segundo seu advogado, não estava em seu "juízo perfeito" naquele momento.¹²

Nas notícias publicadas na *Folha de S. Paulo*, a voz da polícia aparece predominantemente para explicar crimes. Causa estranheza o fato de não se articularem vozes de testemunhas, familiares ou de outras pessoas em situação de rua nesses casos. Assim esses assassinatos são invisibilizados, já que não há expressão de lamento ou de cobrança por justiça e segurança – o que, se comparado, contrasta muito com a cobertura noticiosa de outras formas de violência urbana. No *Correio Braziliense*, a presença de vozes de testemunhas é mais recorrente, e nesse caso (principalmente quando se refere ao caso de Edvan Lima) há também a dupla classificação de atores sociais, pois ao mesmo tempo que recebem espaço de fala como *testemunhas* por terem presenciado e sofrido o crime, são também *pessoas em situação de rua*. Além dessa particularidade, há no *Correio Braziliense*, diferente da *Folha de S. Paulo*, um texto focado na cobrança por justiça em que moradores/as e trabalhadores/as locais (referidos como "ativistas" pelo jornal) expressam condolências às vítimas de uma chacina, um espaço de expressão de indignação ausente no jornal paulista.

A simplificação do processo social da situação de rua na representação discursiva desses veículos pode ter o efeito de sentido de fazer crer que as próprias pessoas que estão nessa situação, representadas como incômodas e perigosas tantas e tantas vezes, sejam responsáveis pela violência sofrida. O foco parece ser desocupar o espaço público, e assim as ações higienistas dos governos recebem o apoio (ou pelo menos o reforço discursivo) dos veículos jornalísticos. Esses jornais, então, vocalizam argumentos a favor de políticas preconceituosas, pouco efetivas, violentas e higienistas, contribuindo para a dispersão de ideologias que sustentam esses modos de ação, muitas vezes apoiados por parcelas da sociedade brasileira.

⁹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1060017-morador-de-rua-tem-40-do-corpo-queimado-em-campo-grande-ms.shtml>. Acesso em 28 de março de 2019.

¹⁰ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/08/17/interna_cidadesdf,265851/juri-condena-servidor-que-matou-a-tiros-dois-moradores-de-rua-em-2009.shtml. Acesso em: 30 mar 2019.

¹¹ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/01/24/interna_cidadesdf,345720/acusados-de-atear-fogo-em-moradores-de-rua-vao-a-juri-popular-nesta-quinta.shtml. Acesso em: 28 mar 2019.

¹² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/03/1063338-moradora-de-rua-que-teve-70-do-corpo-queimado-morre-no-es.shtml>. Acesso em 28 de março de 2019.

Em diversas ocasiões, ações higienistas são tomadas pelo poder público como respostas aos anseios egoísticos de parte da sociedade, que pede a desocupação de áreas públicas sem se preocupar em saber o que será dos seres humanos violentamente “retirados” desses espaços. Esse tipo de situação é encontrado no *Correio Braziliense*, em reportagens que retratam campanhas realizadas em áreas nobres de Brasília, promovidas por integrantes das classes médias e alta locais, que visam bloquear relações de solidariedade entre classes. Reportagens como essas costumam trazer as vozes de moradores/as locais em trechos como:

(6) [A situação de rua] Se tornou uma indústria. Ganhando tanto dinheiro, livre de imposto, quem vai trabalhar 10 horas, como o meu porteiro, para ganhar R\$ 1 mil?¹³

Ao vocalizar a expressão dessas perspectivas elitistas, os veículos noticiosos se alinham a esses setores cuja miopia social é tão espantosa a ponto de imaginar que uma pessoa em situação de rua ganhe “tanto dinheiro” e de estabelecer relações do tipo expresso nesse excerto em “livre de imposto” – ao mesmo tempo em que ignoram as condições de trabalho do referido “meu porteiro”. Tipo semelhante de analogia imprópria é encontrado em altas concentrações também no jornal *O Globo* (ver Resende, 2018), terceiro veículo de nosso projeto integrado, em referências que comparam situações de rua com “moradia com vista pro mar”. Mais que nada, então, nossos *corpora* deixam ver o preconceito que nos constitui como sociedade, o desprezo contra as pessoas mais vulneráveis que parte de nossa elite expressa sem qualquer vergonha, a violência que se oculta sob o nosso já pouco crível manto de cordialidade.

Considerações finais

Neste capítulo, analisamos a representação da situação de rua nas notícias sobre violência veiculadas nos portais *Folha de S. Paulo* e *Correio Braziliense* entre 2011 e 2013. Buscamos discutir os modos como esses veículos jornalísticos em suas plataformas on-line cruzam os temas da situação de rua e da violência, entendendo que essas representações impactam sobre nossas atitudes sociais em relação à situação de rua. Para essa investigação, recorreremos aos estudos críticos do discurso aliados ao uso de *software* de análise qualitativa.

Apesar de cada veículo ter a sua própria política editorial, as abordagens quando se trata de situação de rua e violência não diferem muito: em geral, trazem representações preconceituosas da população que vive em situação de rua. Isso fica mais claro quando se observam as notícias em que pessoas em situação de rua são vítimas de crimes violentos. As representações majoritárias da população em situação de rua nesses jornais as colorem como vítimas pouco visíveis ou desimportantes, por um lado, ou como personagens de imagem negativa, “perigosas”, “incômodas”, “viciadas”, “oportunistas”, por outro. Entendemos que sua pouca visibilidade, no primeiro caso, ou sua excessiva aparência, no segundo, não estão em relação de

¹³ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/06/24/interna_cidadesdf,258254/sudoeste-lanca-campanha-contras-escolas-para-expulsar-os-moradores-de-rua.shtml. Acesso em: 07 abr 2019.

contradição; ao contrário, expressam a continuidade que garante coerência aparente aos discursos que justificam seu martírio rotineiro nas ruas das cidades, ou seu martírio de fato, quando são brutalmente agredidas e exterminadas em favor de um certo conforto, de uma suposta paz, para outras pessoas.

Na verdade, as pessoas em situação de rua não são só vítimas de quem as violenta direta e enfaticamente, mas também do Estado, que é omissivo, da imprensa, pela reprodução sistemática de uma imagem negativa, e, por fim, da sociedade de um modo geral, pela aceitação social. E isso tristemente nos inclui, a você e a nós também.

Referências

- ACOSTA, María del Pilar Tobar. **Protagonismo face à inevitabilidade**: vozes da rua em ocas e em O Trecheiro análise de discurso crítica. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2012.
- ARAÚJO, Carolina Lopes; RESENDE, Viviane de Melo (Orgs.) **Discurso e pobreza**: abordagens sobre classe, raça, gênero, geração e território. Campinas: Pontes, 2018.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.
- GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. Construção Histórico-Social da Pobreza: Desnaturalização da Percepção das Desigualdades Sociais. **Revista da FEG.**, v. 1, n. 3, 2016, p. 74-89. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/cientifica/article/view/1921/1723>. Acesso em 23 mar. 2019.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARTIN, James; WHITE, Peter. **The language of evaluation**: Appraisal in English. Hampshire & New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- MONTECINO, Lésmer (Org.) **Discurso, pobreza y exclusión en América Latina**. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Próprio, 2010.
- MONTECINO, Lésmer (Org.) **Memórias de la calle**. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Próprio, 2018.
- PARDO, María Laura (Org.) **El discurso sobre la pobreza en América Latina**. Santiago de Chile: Frasis, 2008.
- PARDO, María Laura. Las representaciones socio-discursivas que sobre los jóvenes pobres ligados al delito crean los medios televisivos en Argentina. **Románica Olomucensia**, v. 26, n. 2, 2014, p. 249-264.
- PEREIRA, Camila Potyara. **Rua sem saída**: um estudo sobre a relação entre o Estado e a população de rua de Brasília. 127p. Dissertação (Mestrado em Política Social) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- RAMALHO, Ingrid as Silva; RESENDE, Viviane de Melo. O caso Edvan Lima e a corporiedade de pessoas em situação de rua em casos de violência: análise de dados do jornal CorreioWeb. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 60, n. 3, 2018, p. 808-827. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652150>. Acesso em 28 mar. 2019.
- RESENDE, Viviane de Melo. Representação de pessoas em situação de rua no jornalismo on-line: quais são as vozes convocadas para falar sobre a situação de rua? **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 3, 2016, p. 955-988. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10887/pdf>. Acesso em 28 mar. 2019.
- RESENDE, Viviane de Melo. Direitos humanos para quem? Políticas públicas e representação da gestão espacial da pobreza urbana em O Globo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 2, 2018, p. 616-644. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651864>. Acesso em 28 mar. 2019.

- RESENDE, Viviane de Melo; GOMES, Maria Carmen Aires. Representação da situação de rua no jornalismo eletrônico em textos verbo-visuais – a violência em discurso no Correio Braziliense (2011-2013). **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 1, 2018, p. 165-191. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6089. Acesso em: 28 mar 2019.
- RESENDE, Viviane de Melo; MENDONÇA, Daniele Gruppi. População em situação de rua e políticas públicas: representações na Folha de São Paulo. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350413>.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Ingrid as Silva. Representação midiática da violação de direitos e da violência contra pessoas em situação de rua no Correio Web. **Calidoscópio**, v. 15, n. 3, 2017, p. 529-541. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.11>. Acesso em: 28 mar 2019.
- RESENDE, Viviane de Melo; SILVA, Rosimeire Barboza da (Orgs.) **Diálogos sobre resistência**: organização coletiva e produção do conhecimento engajado. Campinas: Pontes, 2017.
- SANTOS, Gersiney Pablo. A voz da situação de rua na agenda de mudança social no Brasil - um estudo discursivo crítico sobre o Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR). Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SILVA, Maria Lucia Lopes da. Mudanças recentes no mundo do trabalho e fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995 – 2005. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília.
- VAN DIJK, Teun A. Principles of Critical Discourse Analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, 1993, p. 249-283.
- VAN DIJK, Teun A. Discourse, power and access. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm (Org.). **Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996. p. 84-104.
- VAN DIJK, Teun A. Nuevo racismo y noticias: un enfoque discursivo. In: NASH, Mary; TELLO, Rosa, BENACH, Núria (Orgs.) **Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2005, p. 33-55.
- VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para) a crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

Discurso, cognição e argumentação: caminhos de construção do frame Lava Jato

Zilda Gaspar Oliveira de AQUINO (USP)

ziaquino@usp.br

Renata PALUMBO (FASESP)

prof.renata.palumbo@gmail.com

Resumo: Propomos uma interface entre a Linguística Cognitiva e os estudos da Argumentação, a fim de analisarmos o papel argumentativo da criação do frame Lava Jato. Este vem sendo construído desde que se iniciou uma operação investigativa do Ministério Público e da Polícia Federal brasileira relacionada a um esquema de corrupção e de lavagem de dinheiro do qual participaram políticos e empresários. Assim, a construção desse frame ainda está em curso, e a mídia corporativa cumpre papel central nesse processo. Pressupomos que os frames, ancorados à linguagem, tomam parte dos mecanismos discursivos por meio dos quais se constroem ideias e se encaminham sentidos (FAUCONNIER, 1998), e estão estreitamente relacionados à prática argumentativa, extremamente presente nos discursos públicos pelos quais os acontecimentos do campo político chegam à população. Os resultados são indicativos de que a mobilização e a organização da informação pela mídia permitem construções discursivo-cognitivas que produzem pontos de vista e direcionam decisões – finalidades centrais da argumentação. A discussão teórica orienta-se pelas pesquisas de Fauconnier (1998), Fillmore e Baker (2009) sobre frames, Lakoff e Johnson (1980), Lakoff (2004) entre outros acerca da metáfora conceptual, e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]) quanto à Teoria da Argumentação.

Palavras-chave: Discurso; Cognição; Argumentação; Frame; Mídia.

Discourse, Cognition and Argumentation: ways to construct the Lava Jato Frame

Zilda Gaspar Oliveira de AQUINO (USP)

ziaquino@usp.br

Renata PALUMBO (FASESP)

prof.renata.palumbo@gmail.com

Abstract: We propose an interface between Cognitive Linguistics and Argumentation studies, in order to analyze the argumentative role of the creation of the Lava Jato frame. This has been built since an investigative operation by the Public Ministry and the Brazilian Federal Police began, related to a corruption and money laundering scheme in which politicians and businessmen participated. Thus, the construction of this frame is still in progress, and the corporate media plays a central role in this process. We assume that frames, anchored to language, take part in the discursive mechanisms through which ideas are constructed and directions are conveyed (FAUCONNIER, 1998), and are closely related to argumentative practice, extremely present in public discourses through which the events in the field reach the population. The results are indicative that the mobilization and organization of information by the media allow discursive-cognitive constructions that produce points of view and direct decisions - central purposes of the argument. The theoretical discussion is guided through researchs by Fauconnier (1998), Fillmore and Baker (2009) on frames, Lakoff and Johnson (1980), Lakoff (2004) among others about the conceptual metaphor, and Perelman and Olbrechts-Tyteca (2002[1958]) regarding the Theory of Argumentation.

Keywords: Discourse; Cognition; Argumentation; Frame; Media.

Introduction

Entendemos que os frames, ancorados à linguagem, tomam parte dos mecanismos discursivos por meio dos quais se constroem ideias e se encaminham sentidos, assim como Fauconnier (1998) vem assinalando. A partir da posição desse estudioso, temos por hipótese que novos *frames* ocorrem alicerçados por metáforas conceituais e esquemas imagéticos e que a mídia corporativa possui força para criá-los, à medida que promove perspectivação recorrente na formulação de suas notícias. Trata-se, pois, de uma pesquisa que se volta à criação de *frames* e de como podem agir estrategicamente no discurso.

Nessa direção, vemos a possibilidade de se associar e de se correlacionar os *frames* à prática argumentativa, tendo em vista que as notícias, por exemplo, buscam ser altamente persuasivas, para não só informarem, mas também conquistarem seus leitores; além disso, estão extremamente presentes nos discursos públicos pelos quais os acontecimentos do campo político chegam à população.

Os corpora consistem de um recorte das notícias digitais sobre a Lava Jato (quinze notícias, de 2015 a 2018), com a atenção voltada para o título e o *lead*, em razão de compreendermos que esses elementos constitutivos das notícias cumprem papel significativo na argumentação, por se situarem como elementos primeiros do discurso e, portanto, promoverem o primeiro contato entre leitor e notícia e, ainda, por se apresentarem como síntese da notícia, constituindo-se como um exórdio. Durante a coleta, levamos em conta alguns critérios: i) seleção de notícias nas quais a formulação Lava Jato estava presente no título/*lead*, a fim de observarmos possíveis relações com outras informações contidas, ali inseridas nesses segmentos; ii) escolha de revistas e jornais de ampla circulação (Veja, IstoÉ, Época, jornais Estado de São Paulo e Folha de São Paulo).

Pesquisas acerca dos *frames* e metáforas: Lakoff e Johnson (1980), Fauconnier e Turner (1998), Fillmore e Baker (2009). Estudos sobre argumentação: Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]).

1 Os frames: discutindo alguns conceitos

Em trabalhos dos anos 1970, especialmente no interior das Ciências Cognitivas, podemos localizar estudos a respeito de *frames* a partir de posições com particularidades e terminologias diversas, tais como as de: *Frame* (MINSKY, 1975, 1988; GOFFMAN 1974; TANNEN, 1993), Esquema (BARTLETT, 1932; RUMELHART, 1975), Modelo Cognitivo Idealizado (LAKOFF, 1987), *Script* (SCHANK e ABELSON, 1977), entre outros.

De acordo com Fillmore e Baker (2009, p.314), *frame*, de modo geral, “pode ser definido como um dos muitos conjuntos de conhecimentos, crenças e práticas padronizadas, que moldam e permitem aos seres

humanos dar sentido às suas experiências”¹¹⁹. Para a Linguística Cognitiva, essa explicitação se ancora na linguagem, ou seja, o processo de significação tem por base o reconhecimento dos indexadores linguísticos que ativam redes associativas complexas de conhecimentos enciclopédicos, estruturados e organizados conforme experiências corpóreas, culturais e sociais. Trata-se, portanto, de considerar que as produções de sentido ocorrem na inter-relação linguagem, cognição corporificada e práxis social, e estão ancoradas a *frames*.

Apresentando os *frames* como um dos princípios estruturantes dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)¹²⁰, Lakoff (1987) associa a noção fillmoreana de *frames* aos processos de categorização e aos efeitos prototípicos promovidos por um MCI, os quais podem se adequar ao mundo de alguns modos: perfeitamente, muito bom, bem, um pouco mal ou de jeito nenhum. Nesse viés, Lakoff (2004, p.15) afirma que “todas as palavras estão definidas em relação aos *frames* conceptuais. Quando você ouve uma palavra, seu *frame* (ou conjunto de *frames*) é ativado em seu cérebro”¹²¹. O autor também faz menção à força que os *frames* possuem para fazer mudanças de ordem individual e também sociopolítica:

Frames são estruturas mentais que moldam a maneira como vemos o mundo. Como resultado, eles moldam nossos objetivos, o modo como agimos e o que consideramos como resultado bom ou ruim de nossas ações. Na política, nossos *frames* moldam nossas políticas sociais e as instituições que formamos para executá-las. Mudar nossos *frames* é mudar tudo isso. (LAKOFF, 2004, p. 15)¹²²

Podemos dizer, independentemente da filiação epistemológica responsável por sua definição, que os *frames* fazem parte da vida do ser humano em suas interações cotidianas, por estarem diretamente inseridos em processos sociodiscursivos. Nessa direção, pesquisas que dão atenção às questões textual-discursivas (AQUINO, 1991, 1997; MARQUES-SILVA, 2018, entre outros) vêm observando que *frames* participam de modo intrínseco dos processos discursivos e são indispensáveis para a construção de sentidos no interior de interações sociais específicas. Para Aquino (1991, 1997), os *frames* são elementos organizadores da produção discursiva e funcionam como procedimentos interpretativos. Em sua pesquisa de 1991, a autora examinou como as pessoas ativam *frames*, para preencherem lacunas deixadas na materialidade textual em situações de conversas espontâneas. Para fins ilustrativos, observemos o seguinte segmento de um diálogo entre mãe e filho, apresentado por Aquino (1991):

¹¹⁹ Tradução livre. “[...]can be defined as any of the many organized packages of knowledge, beliefs, and patterns of practice that shape and allow humans to make sense of their experiences.

¹²⁰ Lakoff (1984), ao tratar do Modelo Cognitivo Idealizado, caracteriza-o como dependente de três tipos de princípio estruturante: estrutura proposicional (conjunto de *frames* distintos criado pelo ser humano); esquemas imagéticos; metafóricos e metonímicos, que consistem de MCIs estruturados por metáforas e metonímias).

¹²¹ Tradução livre. “All words are defined relative to conceptual frames. When you hear a word, its frame (or collection of frames) is activated in your brain”.

¹²² Tradução livre. “Frame are mental structures that shape the way we see the world. As a result, they shape the goals we seek, the plans we make, the way we act, and what counts as a good or bad outcome of our actions. In politics our frames shape our social policies and the institutions we form to carry out policies. To change our frames is to change all of this. Reframing is social change”.

(1)

Mãe – fuLA::no...A BO::la
 Filho – o almoço tá pronto?
 Mãe – malcriA::do

Informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio de elementos interacionais específicos e/ou através do discurso via as seleções lexicais apresentadas em dado momento e identificadas por aquele a quem o discurso é dirigido. No caso, em específico, a reação do filho dá pistas de ter ocorrido ativação do *frame* Obrigações em família, em especial ao papel da MÃE – o conhecimento socialmente organizado e estruturado que possui acerca desse *frame* – e, por conseguinte, a resposta da mãe é indicativa de uma interpretação baseada na ativação do *frame* específico, voltado ao papel de FILHO, ancorado ao de FAMÍLIA. A pesquisadora entende que, por esse viés, o discurso torna-se coerente.

Assim é que, ao tratar da questão dos *frames* no interior dos estudos textual-discursivos, é possível identificar sua participação na ordenação de performances cognitivas em situações reais de uso durante o intercurso do discurso, nos quais, acrescentamos, posições ideológicas estão presentes, orientando-os. Além do mais, por serem produtos culturais, os *frames* costumam ser instrumentalizados como parte das propostas dos discursos persuasivos, ou mesmo, das orientações argumentativas, frequentemente, presentes nas interações sociais, conforme passamos a discutir.

No que diz respeito a novos *frames*, por não termos localizado pesquisas que tenham se dedicado à questão, nosso trabalho parte do pressuposto de que sua criação está alicerçada por esquemas imagéticos, metáforas, metonímias, seleção de domínios específicos e ativação e inter-relação de objetos de discurso, entre outros, os quais são motivados e orientados via práticas interacionais e textual-discursivas das quais as pessoas passam a tomar parte em seu cotidiano, como é o caso da interação com os discursos da mídia corporativa, no interior dos quais se configuram perspectivas que privilegiam e reforçam determinadas ativações e associações. À medida que informações organizadas são postas em evidência via discursos midiáticos por longos períodos de tempo, é possível que redes de conhecimentos sejam organizadas e estruturadas na memória de longo prazo. Para Lakoff (2009), a apresentação e a reiteração de uma situação sociopolítica via metáfora ou *frame* podem criar outro *frame* a partir do qual comportamentos e ideias serão orientados.

No caso dos esquemas imagéticos – que, além de estruturarem *frames*, também podem fundamentar metáforas e metonímias –, eles correspondem a representações de padrões esquemáticos, oriundas de experiências corporais (sensoriais e perceptuais), desenvolvidas durante as interações que as pessoas realizam com o mundo a sua volta (LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; LAKOFF E TURNER, 1989), principalmente no período da infância (LAKOFF, 2012). Nessa direção, buscamos em Ferrari (2014, p. 84) a concepção de como ocorre o desenvolvimento desse esquema, a partir de uma das possíveis interações homem-mundo: “Dado que os humanos andam eretos, têm a cabeça acima do tronco e os pés como base, precisam reclinar

e olhar para baixo quando os objetos caem e olhar para cima quando os objetos sobem. Essa experiência perceptual ancorada ao corpo, associada à gravidade, enseja o esquema imagético CIMA-BAIXO”.

Para Lakoff (2012, p. 775), os esquemas imagéticos “estruturam a percepção visual, a ação motora e as imagens mentais, e eles são usados na semântica da linguagem natural”¹²³. Alguns domínios estão refletidos nos esquemas imagéticos (Ferrari, 2014), entre os quais destacamos neste trabalho: *domínio relacionado ao ESPAÇO* (CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, ESQUERDA-DIREITA, PERTO-LONGE, CENTRO-PERIFERIA, CONTATO; ORIGEM-PERCURSO-META); *domínio relacionado à FORÇA* (EQUILÍBRIO, FORÇA CONTRÁRIA, COMPULSÃO, RESTRIÇÃO, HABILIDADE, BLOQUEIO, ATRAÇÃO). No que diz respeito a este último, FORÇA, tem-se que “é derivado da experiência humana com movimentação e pressão” e “consiste em um padrão esquemático corporeado que sanciona determinados usos e que é recrutado para a conceptualização de eventos” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 75)¹²⁴.

Lakoff (2012) ressalta que esquemas imagéticos podem ser também processuais (sequências de estados ou de processos) como ocorre, a partir do que é apresentado pelo autor, em uma ação intencional concluída, em que há as seguintes partes: uma condição prévia, uma sequência de ações centrais, um teste de cumprimento, um possível retorno às ações centrais, caso o objetivo não tenha sido concluído, e uma consequência dessas ações. Assim também “outros processos incluem ações que não são intencionais, ações sem conclusões, eventos sem ator, estados em andamento etc.”¹²⁵ (LAKOFF, 2012, p. 776).

Além do mais, os esquemas imagéticos podem ser usados metaforicamente, de modo a sustentarem as projeções entre domínios conceptuais díspares. Assim é que, em específico, metáforas conceptuais – caracterizadas por serem de natureza conceptual e por estarem refletidas em formulações linguísticas metafóricas – podem surgir a partir de correlações entre experiências corpóreas co-ocorrentes, como é o caso de FELIZ É PARA CIMA, TRISTE É PARA BAIXO (LAKOFF & JOHNSON, 1980; LAKOFF, 2012).

Discutidas questões voltadas à cognição, passamos ao tratamento da relação frames e argumentação.

2 O lócus dos frames na argumentação

Na Nova Retórica, o convencimento está atrelado à ordem das ideias (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2002, 158). Nessa direção, a negociação das ideias cumpre papel importantíssimo, e mesmo central, nas interações sociais em que a argumentação atua, tendo em vista que todo participante preza, no mínimo, pela aceitação de seus pontos de vista. Nos campos político e midiático, a posição/a narração compreendida como aceitável e verossímil implica diretamente na imagem de um partido/um político ou de uma mídia

¹²³ Tradução livre. “[...] They structure visual perception, motor action, and mental images, and they are used in the semantics of natural language”.

¹²⁴ No que diz respeito ao domínio da força, podem ser também conferidos nos trabalhos de Talmy (1988) e de Lakoff (2012).

¹²⁵ Tradução livre. “Other processes include actions that are not purposeful, actions without completions, events with no actor, ongoing states, and so on.”

corporativa, alinhando-a às noções de credibilidade e de competência. Para que essas negociações ocorram, podemos afirmar que entram, no jogo, diversos mecanismos cognitivos, os quais podem ser acionados via as formulações selecionadas nos discursos. Nesse viés, a argumentação é, de fato, uma atividade tanto linguageira quanto sociocognitiva, podendo ganhar força à medida que certas ideias são reiteradas e acessadas.

A força da linguagem é assinalada por Lakoff (2008, p.15), que a associa à sua capacidade de evocar estruturas cognitivas de modo a fortalecê-las, como se pode observar a seguir:

A linguagem tem poder porque é definida em relação a *frames*, protótipos, metáforas, narrativas, imagens e emoções. Parte de seu poder vem de aspectos inconscientes: nós não temos consciência de tudo que ela nos evoca, mas está lá, escondido, sempre trabalhando. Se nós ouvirmos as mesmas formulações repetidamente, pensaremos cada vez mais em termos dos *frames* e das metáforas ativadas por elas. E não importa se você está aceitando as palavras ou questionando-as; os mesmos *frames* e metáforas serão ativados e, portanto, fortalecidos.¹²⁶

Não apenas ideias são orientadas, mas também comportamentos, fazendo-nos afirmar que a persuasão, do ponto de vista perelmaniano, está vinculada também aos processos cognitivos, sendo, pois, uma reação às estruturas de conhecimento que são ativadas e reunidas de um modo a favorecer um efeito de racionalidade, ou mesmo, emocional. Nessa perspectiva, os *frames* promovem a ativação de valores e crenças, essenciais para a motivação de comportamentos e para a aceitação de propostas e ideias. Quanto mais se recorre a dados *frames* nos discursos políticos e midiáticos, tanto mais certas posições são reforçadas, levando os interlocutores a compreenderem de uma maneira e não de outra, direcionando para a compreensão que se quer, atingindo o modo de ver dadas situações e agindo, assim, na cognição sociopolítica.

É pelo discurso que ativamos, comunicamos, regulamos e alteramos nossa compreensão a respeito daquilo que nos cerca e de nós mesmos. Essa função social e cognitiva dos discursos os tornam poderosos, já que as práticas discursivas permitem que ideias sejam relacionadas de tal modo que não se pode apartá-las de nossas atuais condições de acesso ao conhecimento social-político e de nossa maneira de nos relacionarmos com ele. (PALUMBO, 2019, p.108)

Na medida em que as pessoas compreendem dadas circunstâncias e experiências por meio de *frames*, metáforas, esquemas imagéticos etc., elas tendem a criar instituições baseadas nesses mecanismos, significando-as, e a se comportarem de acordo com esses significados. Sendo assim, para compreender ocasiões novas, as pessoas procedem a associações entre a novidade e as experiências já realizadas, assim como pressupomos que venha ocorrendo com a compreensão sobre a Lava Jato.

¹²⁶ Tradução livre. Language gets its power because it is defined relative to frames, prototypes, metaphors, narratives, images, and emotions. Part of its power comes from its unconscious aspects: we are not consciously aware of all that it evokes in us, but it is there, hidden, always at work. If we hear the same language over and over, we will think more and more in terms of the frames and metaphors activated by that language. And it doesn't matter if you are negating words or questioning them, the same frames and metaphors will be activated and hence strengthened. (LAKOFF, 2008).

Nessa direção, se retomarmos a questão dos lugares, discutidos nos trabalhos perelmanianos, poderemos observar o quanto sua utilização pode não apenas ser estratégica, mas muito mais, associar-se, por exemplo, a *frames*, metáforas, esquemas imagéticos, e implementar uma persuasão mais incisiva, se assim pudermos dizer. Entre os lugares indicados na Nova Retórica - o da quantidade, o da qualidade, da ordem, do existente, da essência, da pessoa – sabemos que eles constituem as bases para um acordo com determinado auditório/interlocutor, tendo em vista serem formulações a partir das crenças e dos valores desse auditório específico.

O lugar da ordem é o que afirma a superioridade do anterior sobre o posterior, o lugar do existente é o que incide sobre a superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, sobre o possível, o evento ou o impossível. A respeito do lugar da pessoa, é derivado do valor vinculado à dignidade, ao mérito, à autonomia de uma pessoa enquanto que o da essência refere-se ao que “encarna melhor um padrão, uma essência, uma função” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.106).

Em relação ao lugar da qualidade, os autores da Nova Retórica afirmam que eles aparecem quando existe valorização do único, do original e, por consequência, do prestígio. Quanto mais precioso for o objeto tanto mais será dada importância a ele. Além disso, o único pode se constituir em oposição ao diverso, assim como ocorre na apresentação da norma ou do efeito de verdade dado a um discurso em detrimento às variedades de outras opiniões. Joga-se, portanto, com a preciosidade, o raro, que não se quer perder ou que se quer ganhar.

Já o lugar da quantidade corresponde a algo que é visto como melhor que outros por uma questão quantitativa. Uma atitude pode ser considerada negativa ou positiva para um número maior de pessoas, ou mesmo, resultar em um mal/bem duradouro ou passageiro. Assim, a decisão será pautada pela escolha mais preferível em virtude dos resultados quantitativos obtidos.

No *site* da Polícia Federal, é afirmado que o nome Lava Jato foi selecionado em virtude de uma das primeiras investigações ter-se relacionado a uma rede de lavanderias e a um posto de combustível.¹²⁷ No que diz respeito aos processos de significação acerca dessa formulação linguística por parte da população, é provável que, em um primeiro momento, ela pôde ter ativado um conhecimento acerca de alguns equipamentos de lavagem com pressão de água, com velocidade. Uma vez que a formulação Lava Jato privilegia o atributo desse tipo de maquinário – lavar a jato –, a força (pressão) para limpar é destacada, marcando uma perspectiva do *frame* MÁQUINA DE LAVAR A JATO, que, ao ser associado, ao grupo/aos membros da Lava Jato, possibilita que a ideia de força (poder fazer, poder ser) se insira no lugar da qualidade no que diz respeito a um grupo único, capaz de agir contra a corrupção (sujeira de difícil limpeza). Lava jato não é

¹²⁷ O posto de combustível - Posto da Torre - situado no início da Asa Sul, em Brasília, fica a 3Km do Congresso. É o mais movimentado do centro da cidade. Lá havia um complexo comercial que oferecia de alimentação a lavanderia, destacando-se uma casa de câmbio pertencente ao dono do posto. Os políticos e doleiros reuniam-se ali para práticas de corrupção. <https://exame.abril.com.br/brasil/posto-de-gasolina-deu-nome-a-operacao-lava-jato/> acesso em 14dez.2018.

um termo novo, pois já faz parte da memória coletiva, porém, nunca fora associado a questões políticas e/ou de corrupção política.

Nessa direção, nos processos de significação acerca da Lava Jato, os discursos midiáticos cumprem um papel central em razão de seu amplo alcance e pela participação recorrente no meio de acesso ao tópico pela população. Neles, outros *frames*, objetos de discurso etc., vão contribuindo para modos específicos de ver a situação política, podendo criar estruturas organizadas e constituir um *frame* novo, o da Lava Jato.

3 Caminhos de construção de um frame: a Lava Jato

- O domínio relacionado à FORÇA

No final do período em que circularam as notícias coletadas para análise (2015-2018), havia cinquenta e duas fases da Lava Jato, que foram amplamente divulgadas na mídia brasileira. Em específico, nas notícias analisadas, a formulação Lava Jato foi sendo ativada em diversos momentos da política do país e em meio a várias seleções linguísticas, ancoradas a diversos *frames*, esquemas imagéticos etc. Entre eles, examinamos que o esquema imagético de FORÇA é recrutado de modo constante, assim como é possível observar nos títulos e nos *leads* seguintes:

(2) Revista Veja de 18 de agosto de 2015

Força extra nas investigações da *Lava Jato*

(abaixo do título, uma fotografia do veículo da Polícia Federal com o enfoque no brasão e no nome da PF)

A Polícia Federal decidiu nesta terça-feira **reforçar** o atual contingente de 30 policiais que atuam exclusivamente nos processos relativos à Operação Lava Jato em Curitiba e **convocou** mais 20 pessoas, entre delegados, analistas e peritos especialistas em **combate à lavagem de dinheiro, desvio de recursos e crimes financeiros** para atuar nos inquéritos que tramitam na capital paranaense. O patamar de 50 policiais é o maior contingente dedicado à Lava Jato desde o início da operação, em março de 2014

(3) IstoÉ de 27 de março de 2015.

Procurador diz que **Lava Jato** abriu janela de oportunidades no **combate à corrupção**

Deltan Dallagnol, chefe da **força-tarefa** que investiga irregularidades na Petrobrás, também disse que “corrupção é um crime muito difícil de ser provado”

(4) IstoÉ de 20 de março de 2016.

Força-tarefa estuda punição a partidos políticos envolvidos na **Lava Jato**

Até o momento, os partidos com maior envolvimento no esquema de desvio da Petrobrás, segundo ex-diretor Paulo Roberto Costa e o doleiro Alberto Youssef, são PP, PMDB e PT

(5) Veja de 3 de dezembro de 2016

Operação **Lava Jato** ganha principal prêmio **anticorrupção**

Força-tarefa da Lava Jato recebeu o prêmio do ano da entidade Transparência Internacional

(6) Folha de São Paulo de 30 de julho de 2018

Lava Jato recupera um terço do rombo máximo estimado na Petrobras

Após quatro anos da primeira delação da operação, foi firmado um total de R\$13,4 bi em devoluções

(7) Folha de São Paulo de 29 de abril de 2018

Com bens bloqueados, alvos da Lava Jato não pagam indenização e seguem presos

Condenados e réus não são autorizados a passar ao regime semiaberto por não devolverem verba pública

Os segmentos em destaque podem ser considerados como pistas linguísticas do recrutamento do esquema de FORÇA, relacionado à formulação Lava Jato: *Força extra, Força-tarefa, Força-tarefa da Lava Jato*. Além dessas seleções, os verbos localizados também encaminham para a ideia de ações de poder, executadas sobre e/ou contra determinadas entidades: A Polícia Federal *decidiu reforçar* (COMPULSÃO) o atual contingente de 30 policiais que atuam exclusivamente nos processos relativos à Operação Lava Jato em Curitiba e *convocou* (COMPULSÃO) mais 20 pessoas; Lava Jato *recupera* (EQUILÍBRIO) um terço do rombo máximo estimado na Petrobrás; *Com bens bloqueados, Condenados e réus não são autorizados* (BLOQUEIO).

Nessa direção, embora saibamos e tenhamos mencionado que o termo Lava Jato pode ativar conhecimentos pré-existentes, relacionados à lavagem por pressão, temos de considerar que sua utilização nas notícias sobre um grupo da Polícia Federal leva a associações mais específicas. De fato, o esquema FORÇA é recrutado e orienta o modo de ver os agentes envolvidos. No caso, o olhar recai sobre os agentes da Lava Jato – *Polícia Federal, advogados, analistas, peritos especialistas, 50 policiais, Deltan Dallagnol* – e sua força sobre algo/alguém de modo a alterar estados – *corrupção, irregularidades da Petrobrás, PP, PMDB, PT, condenados, réus*.

Esses dados sugerem que um esquema central (FORÇA) opera no processo de significação acerca da Lava Jato, constituído via essas notícias, que viabiliza o lugar da qualidade, do eficiente no que diz respeito à performance da Lava Jato. Além do mais, alguns comportamentos são valorizados aos olhos do leitor; neles, operam “valores concretos” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2002) que estão vinculados às relações esperadas entre Polícia Federal e sociedade, governante e governados, tais como: competência, honestidade. Tais valores consistem de um modo de se chegar a outros abstratos, em especial, o da justiça e o da veracidade, extremamente importantes como base de acordo nas negociações sociais. Se havia necessidade de a população apoiar a Lava Jato durante seu curso, a condução das notícias examinadas favoreceu a construção de um *frame* sobre a Lava Jato com valores alinhados à observância das regras sociais válidas para partes envolvidas.

A representação da FORÇA também é localizada nas notícias que seguem com a ativação de um outro domínio: o da GUERRA.

- O domínio relacionado à GUERRA

No domínio da GUERRA, agentes, alvo(s), ações e instrumentos estão inter-relacionados de tal modo que é possível considerá-lo um *frame*, no qual existem agentes específicos (aliados e inimigos), alvo (território, inimigo), ações (estratégias e táticas) e instrumentos (armas, por exemplo). Independente da concepção atrelada ao conjunto organizado de conhecimento sobre guerra, interessa-nos dizer que não é possível negar a presença da FORÇA como estruturante da performance dos agentes e do resultado almejado correspondente à vitória. Nessa mesma direção, em notícias veiculadas na revista Veja, localizamos seleções lexicais que se voltam para a ideia de guerra, reiterando a força da Lava Jato:

(8) Veja de 24 de outubro de 2017

Combate à corrupção traz ‘infinita esperança’, diz Moro em SP

Em evento sobre a **Lava Jato**, juiz federal comparou **combate à corrupção** e redução da impunidade ao movimento abolicionista do século XIX

(9) Veja de 27 de novembro de 2017

Dallagnol: 2018 será ‘**batalha final**’ da **Operação Lava Jato**

Em coletiva de imprensa, procuradores lançaram apelo para que as eleições renovem o **Congresso**, ‘**principal ameaça**’ ao **combate à corrupção**

(10) Veja de 11 de janeiro de 2018

Delegado da **Lava Jato** vai chefiar **combate a crimes financeiros**

Márcio Anselmo, um dos responsáveis pela deflagração da operação em Curitiba, foi chamado para posto de chefia no comando da corporação, em Brasília

(11) Veja de 23 de novembro de 2018

A Lava-Jato no poder

O desafio agora é reproduzir em Brasília o método responsável pelo sucesso da **maior operação de combate à corrupção da história** – e físgar os peixes grandes

Ao examinarmos essas notícias que fazem parte do percurso narrativo da Lava Jato ao qual a população vem tendo acesso, as seleções destacadas, *combate à corrupção*, *combate a crimes financeiros*, *maior operação de combate à corrupção da história*, marcam a ideia de força de guerra e delineiam os objetos de discurso ativados, estendendo-lhes as propriedades do domínio GUERRA: fase da guerra (*batalha final*), alvo (*corrupção*, *o Congresso*, *a principal ameaça*), agentes sobre os quais a perspectiva recai (*Moro*, *Dallagnol*, *procuradores*, *Márcio Anselmo*).

A reincidência desse procedimento privilegia o encaminhamento da construção de um *frame* sobre a Lava Jato pelo viés metafórico, a favorecer os agentes da PF em razão tanto por ativarem premissas do domínio GUERRA por meio das quais se podem justificar as ações apresentadas, quanto por se utilizarem dos lugares perelmanianos como constituintes da formação das imagens vinculadas à Lava Jato. No que diz respeito aos lugares, localizamos: i) o da ordem (*maior operação de combate à corrupção da história*), indicativo da ideia de superioridade da Lava Jato; ii) o da qualidade (*A Lava-Jato no poder*) quanto ao estatuto de prestígio atribuído.

- O domínio relacionado a ESPAÇO

Vimos, a partir dos estudos de Lakoff (2012), que os esquemas imagéticos podem ser processuais – com condição prévia, sequência de ações centrais, teste de cumprimento (com possibilidade de retorno às ações centrais) e uma consequência dessas ações – tal como é o esquema ORIGEM-PERCURSO-META. Quando utilizado, colabora para a estruturação da criação de uma imagem, por exemplo. Em razão de que muitas notícias são apresentadas em um contínuo temporal, a sequência que delas se forma promove um efeito de se estar narrando uma história, cujas partes podem ser orientadas a partir do esquema ORIGEM-PERCURSO-META. Assim também pode ocorrer com as notícias referentes à Lava Jato, tendo em vista que as fases criadas

pela PF tornam-se notícia, de modo a fazer que o interlocutor se sinta lendo os capítulos de uma mesma história. Em cada notícia, informações vão sendo vinculadas à Lava Jato.

Observemos os segmentos de (12) a (16):

(12) Época de 6 de agosto de 2015

Nova fase da Lava Jato é batizada de Operação 'Pixuleco'

São cumpridos desde as 6 horas três mandados de prisão preventiva, cinco de prisão temporária, 26 de busca e apreensão e seis de condução coercitiva

(13) Estado de São Paulo de 3 de agosto de 2015 (com o mesmo texto da notícia da revista Época, com o título e o *lead* diferentes)

Polícia Federal fala sobre a **17ª fase da Operação Lava Jato**

A ação, realizada nesta segunda-feira, 3, e batizada de Pixuleco, **prende o ex-ministro da Casa Civil, José Dirceu, seu irmão, Luiz Eduardo Oliveira e Silva e seu ex-assessor, Roberto Marques**

(14) Veja de 12 de dezembro de 2016

Lava Jato em 2016: recorde de fases e peixes grandes como alvo

Investigação do maior escândalo de corrupção da história do país bateu recorde de etapas neste ano – e chegou a peixes grandes da classe política

(15) Estado de São Paulo de 10 de agosto de 2017

Com Pixuleco, manifestantes mostram apoio à Lava Jato

Manifestantes contra o ex-presidente Lula levaram o boneco inflável do petista, vestido de presidiário, de 20 metros de altura, a protesto, em Curitiba

(16) IstoÉ de 10 de março de 2017

A hora do juízo final

No aguardo dos pedidos de inquéritos do procurador-geral da República, Rodrigo Janot, Brasília estremece. O STF já prepara HDs para armazenar as delações dos 77 executivos da Odebrecht. **A Lava Jato chega, enfim, à classe política. Começa o fim do mundo.**

Examinamos que o lugar da quantidade se destaca em todos esses segmentos. Ao narrar sobre uma fase, a notícia tende a apresentar os resultados/consequências da Lava Jato por meio da indicação de suas ações, privilegiando a enumeração, conforme destacamos: *São cumpridos desde as 6 horas três mandados de prisão preventiva, cinco de prisão temporária, 26 de busca e apreensão e seis de condução coercitiva; A ação, realizada nesta segunda-feira, 3, e batizada de Pixuleco, prende o ex-ministro da Casa Civil, José Dirceu, seu irmão, Luiz Eduardo Oliveira e Silva e seu ex-assessor, Roberto Marques* – as consequências favoráveis – *manifestantes mostram apoio à Lava Jato* – e as próximas metas e desdobramentos – *recorde de fases e peixes grandes como alvo; A Lava Jato chega, enfim, à classe política. Começa o fim do mundo.*

Considerações finais

As ocorrências políticas alcançam o público, como o sabemos, via mídias de toda ordem. A partir das informações recebidas, frames vão se construindo e são orientados pelas formulações discursivas que deixam ao analista pistas de sua orientação argumentativa.

O frame Lava Jato, que tivemos por proposta analisar a partir do discurso de várias empresas de notícias, permitiu que observássemos, em um primeiro momento, o funcionamento dos esquemas imagéticos e das metáforas conceptuais em sua construção. Assim, entre outras, detectamos o esquema imagético voltado à FORÇA que se puderam associar à metáfora da GUERRA em que se destacou o campo da batalha, ao localizarmos lados opostos (limpeza e sujeira), força para agir contra, avanço e conquista, firmeza nas decisões, destruição de Brasília. A análise das ocorrências de metáforas conceptuais presentes nos discursos sob análise permitiram confirmar o papel argumentativo que elas cumprem na construção de *frames* específicos como o é o da Operação Lava Jato.

Essas metáforas, associadas a mecanismos concernentes à argumentação, possibilitaram também detectar uma força persuasiva imprescindível para a construção do frame em foco. Entre outros, destacamos os lugares perelmanianos da ordem e da qualidade.

No processo de criação do frame voltado à Operação Lava Jato, pudemos atestar, pela discussão teórica associada às análises dos corpora, nosso pressuposto de que a criação de novos frames está alicerçada por esquemas imagéticos, metáforas, além da seleção de domínios específicos que, no caso, envolveu estratégias argumentativas determinadas.

Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a mobilização e a organização da informação via práticas discursivas na mídia permitem construções discursivo-cognitivas das quais o público toma parte, produz pontos de vista e toma decisões – finalidades centrais da argumentação.

Referências

- AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **A mudança do tópico no discurso oral dialogado**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Conversação e conflito: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas**. Vol. I e II. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- BARTLETT, Frederic C. **Remembering: A study in experimental and social psychology**. Londres: Cambridge University Press, 1932. Disponível em: <http://www.bartlett.sps.cam.ac.uk/RememberingBook.htm>
- FAUCONNIER, Gilles.; TURNER, Mark. Conceptual Integration Networks. **Cognitive Science**, v. 22, n.2, 1998, p. 133-187.
- FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FILLMORE, Charles. J; BAKER, Collin. A Frames Approach to Semantic Analysis. In: HEINE, Bernd; NARROG, Heiko (eds.). **The Oxford Handbook of Linguistic Analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 313-340.
- GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: An essay on the organization of experience**. Harvard University Press, 1974.
- 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**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 69-100, 2017.
- JOHNSON, Mark. **The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George. **Women fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George. **Don't Think of an Elephant! Know your values and frame the debate**. The essential guide for progressives. White River Junction, Chelsea Green Publishing: Vermont, USA, 2004.
- LAKOFF, George. **The political mind**. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics. New York: Penguin Books, 2008.
- LAKOFF, George. Explaining embodied cognition results. **Topics in Cognitive Science**, v. 4, n. 4, 2012, p. 773-785.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- SILVA, Alexandre Marques. **Ha'u Timoroan: a construção discursiva das identidades leste-timorenses**. 2018. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-19032019-120634>.
- MINSKY, Marvin. A Framework for Representing Knowledge. MIT, 1974. Reprinted in **The Psychology of Computer Vision**, P. Winston (Ed.), McGraw-Hill, 1975. Shorter versions in J. Haugeland, Ed., *Mind Design*, MIT Press, 1981, and in *Cognitive Science*, Collins, Allan and Edward E. Smith (eds.) Morgan-Kaufmann, 1992.

- MINSKY, Marvin. **The Society of Mind** New York: Simon & Schuster, 1988.
- PALUMBO, Renata. Argumentação e sociocognição nos discursos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 18, 2019, p. 104-121.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. Trad. Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002[1958].
- RUMELHART, David. E. Notes on a schema for stories. In: Brown, Daniel G. & Collins, Allan (Eds.) **Representation and understanding: Studies in cognitive science**. New York: Academic Press, 1975.
- SCHANK, Roger. C.; ABELSON, Robert P. **Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures**. Lawrence Erlbaum, 1977.
- TALMY, Leonard. Force dynamics in language and cognition. **Cognitive Science**, v.1, n. 12, p. 49-100, 1988.
- TANNEN, Deborah. **Framing in discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1993.