

PESQUISA EM LINGUÍSTICA: abordagens contemporâneas

Marcas de heterogeneidade em notícias do blog PROCAMPO/UNEAL

A metáfora discursivo-argumentativa: foro e tema

Uma conversa escrita: as marcas do texto oral no blog de fofocas

Multimodalidade e ensino: a importância de se trabalhar com textos multimodais em sala de aula

Referenciação e ensino de língua portuguesa: a construção do ponto de vista nos quadrinhos

Retórica e argumentação: a persuasão em discursos publicitários

Brava gente brasileira (I): a controvérsia do gentílico e seus efeitos de sentido

Breves concepções teórico-metodológicas: o discurso do professor de língua portuguesa em sala de aula

Construção argumentativa e processos referenciais: (re)elaborando saberes sobre a memória sociodiscursiva de Lampião

Da referência à referenciação: reflexões acerca de expressões referenciais, de natureza anafórica

Expressões referenciais e o ensino de língua materna: um novo parâmetro para pensar a (re)construção dos sentidos em sala de aula

Gêneros textuais e ensino de argumentação: considerações sobre os impactos do ENEM no livro didático de Língua Portuguesa em Sergipe

Violência à identidade do sujeito e preconceito linguístico: a ideologia de exclusão social numa perspectiva metapragmática da linguagem

Geralda de Oliveira Santos Lima
Danillo da Conceição Pereira Silva
Lorena Gomes Freitas de Castro
(Organizadores)



Criação Editora

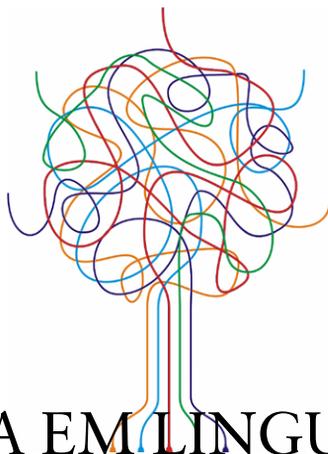
CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

CONSELHO CIENTÍFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL/UFS)

Afonso Henrique Fávero
Ana Maria Leal Cardoso
Antônio Fernando de Araújo Sá
Antônio Ponciano Bezerra
Cleide Emília Faye Pedrosa
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Elias Verdiani Tfouni
Geralda de Oliveira Santos Lima
Jacqueline Ramos
Jeane de Cássia Nascimento Santos
Lêda Pires Corrêa
Leilane Ramos da Silva
Lilian Cristina Monteiro França
Luiz Eduardo Meneses de Oliveira
Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros
Maria Leônia Garcia Costa Carvalho
Mariléia Silva dos Reis
Raquel Meister Ko. Freitag
Romana Castro Zambrano
Wilton James Bernardo-Santos

Geralda de Oliveira Santos Lima
Danillo da Conceição Pereira Silva
Lorena Gomes Freitas de Castro
(Organizadores)



PESQUISA EM LINGUÍSTICA: abordagens contemporâneas

VOLUME 1



Criação Editora

Aracaju | 2017

Todos os direitos reservados aos organizadores

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei em vigência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Projeto gráfico: Adilma Menezes

Imagem da Capa: © Robodread | Dreamstime.com

Pesquisa em linguística: abordagens contemporâneas /
Geralda de Oliveira Santos Lima; Danillo da Conceição Pereira Silva; Lorena Gomes Freitas de Castro (Organizadores). – Aracaju: Criação, 2017.

246 p.

ISBN. 978-85-8413-175-4

1. Linguística - Ensino 2. Análise do discurso 3. Multiletramento 4. Formação de Leitor 5. Produção textual

I. Título II. Geralda de Oliveira Santos Lima (Org.)
III. Assunto

CDU 821.134.3:372.41

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, as várias perspectivas e abordagens teórico-metodológicas da Linguística têm nos ensinado muitas coisas novas para o empreendimento de diversas pesquisas em âmbito intra, inter e/ou transdisciplinar, proporcionando, cada vez mais, um intenso diálogo entre as ciências da linguagem, com toda a sua pluralidade, e práticas sociodiscursivas nas mais distintas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. No contexto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), investigações científicas de diferentes ordens, embora convergentes em múltiplos níveis de análise linguística, têm sido encampadas, para buscar atender às demandas sociais atuais da educação e do contexto sociocultural e político.

Partindo desse panorama, o objetivo primordial desta obra, multidisciplinar, intitulada *Pesquisa em linguística: abordagens contemporâneas*, consiste em tornar pública a produção acadêmica dos/as discentes e docentes do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), bem como de discentes de outros departamentos dessa instituição. Os textos que compõem esta coletânea, sob uma perspectiva sociocognitivo-interacional e discursiva, são frutos de pesquisas diversas realizadas nos últimos anos, no âmbito de cursos de Letras tanto da graduação, como da pós-graduação.

A presente obra, editada em três volumes, destina-se não só a estudantes e profissionais vinculados/as aos estudos da linguagem, mas também às demais pessoas interessadas em compreender o funcionamento desse fenômeno em seus mais diversos matizes, contextos e práticas socioculturais cotidianas. Este primeiro volume, com treze capítulos, reúne contribuições sobre texto, discurso, referência, argumentação, gêneros textuais, multimodalidade, marcas de heterogeneidade e ensino de língua. Numa visão de conjunto, os textos aqui presentes elegem diversos *corpora* sob a ótica de distintas categorias teórico-analíticas da linguística contemporânea, envolvendo aspectos linguístico (e não linguístico), cognitivo e vivência sociocultural.

Convém ressaltar que esta publicação só se tornou viável graças ao Auxílio Financeiro a Projeto Educacional e de Pesquisa – AUXPE 88881.157416/2017-1, do EDITAL CAPES/FAPITEC Nº 11/2016 – PROEF, o qual vem contribuindo para o fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe e para tornar pública a produção acadêmica de seus discentes, fruto de pesquisas científicas diversas, não só de alunos ativos, mas também de egressos. Além de resultados de investigações de alunos de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), visto que a coletânea proposta articula trabalhos de pesquisa desenvolvidos no contexto da Graduação desta mesma Instituição de Ensino Superior.

Ademais, gostaríamos de agradecer à Editora Criação pela oportunidade de divulgação e avaliação desses trabalhos produzidos na área da Linguística, com ênfase nas propostas analítico-descritivas em estudos da linguística contemporânea, no âmbito da UFS. Trabalhos estes que reúnem uma significativa produção científica do Grupo de Pesquisa “Laboratório em Estudos de Texto e Tecnologia” – LETTEC/UFS. Sem sombra de dúvidas, muito têm a contribuir para compartilhamento e discussão acerca de questões linguísticas e sociopolíticas da contemporaneidade.

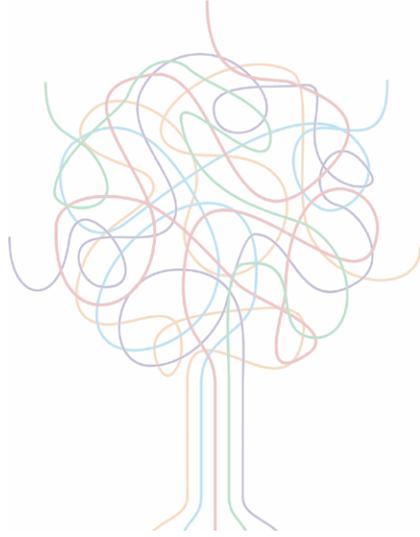
Os organizadores

Novembro de 2017

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
Brava gente brasileira (I): a controvérsia do gentílico e seus efeitos de sentido Itana Virginia Souza Cruz; Marcos Paulo Santa Rosa Matos; Cleide Emília Faye Pedrosa	09
Breves concepções teórico-metodológicas: o discurso do professor de língua portuguesa em sala de aula Elayne Santana França; Samuel de Souza Matos; Thiago Gonçalves Cardoso	31
Construção argumentativa e processos referenciais: (re)elaborando saberes sobre a memória sociodiscursiva de Lampião João Paulo Fonseca Nascimento; Yann Dias da Silva Maia; Maria Laís Carvalho Oliveira	49
Da referência à referenciação: reflexões acerca de expressões referenciais, de natureza anafórica Tatiana Celestino de Moraes	63
Expressões referenciais e o ensino de língua materna: um novo parâmetro para pensar a (re)construção dos sentidos em sala de aula Ozéias Pereira da Conceição Filho	83
Gêneros textuais e ensino de argumentação: considerações sobre os impactos do ENEM no livro didático de Língua Portuguesa em Sergipe Danillo da Conceição Pereira Silva; Leilane Ramos da Silva	99
Marcas de heterogeneidade em notícias do blog PROCAMPO/UNEAL Sanádia Gama dos Santos	119
A metáfora discursivo-argumentativa: foro e tema Daniela Cynthia de Sá Rocha; Geralda de Oliveira Santos Lima	135
Multimodalidade e ensino: a importância de se trabalhar com textos multimodais em sala de aula Gilmar Silva dos Santos; Lorena Gomes Freitas de Castro; Rosângela Barros da Silva	151

Referenciação e ensino de língua portuguesa: a construção do ponto de vista nos quadrinhos	167
Thiago Gonçalves Cardoso; Samuel de Souza Matos; João Paulo Fonseca Nascimento	
Retórica e argumentação: a persuasão em discursos publicitários	185
Isabela Marília Santana	
Uma conversa escrita: as marcas do texto oral no blog de fofocas	201
Meyre Jane dos Santos Silva; Maria Leônia Garcia Costa Carvalho	
Violência à identidade do sujeito e preconceito linguístico: a ideologia de exclusão social numa perspectiva metapragmática da linguagem	221
Iara Melo dos Santos	
Os autores	237



Brava gente brasileira (I): a controvérsia do gentílico e seus efeitos de sentido

▲ *Itana Virginia Souza Cruz*
Marcos Paulo Santa Rosa Matos
Cleide Emília Faye Pedrosa

INTRODUÇÃO

Neste artigo, trabalhamos, à luz da Análise do Discurso de tradição francesa (AD), a tensão entre dois gentílicos, enquanto representativos da “brasilidade”, a identidade nacional dos cidadãos do Brasil: “brasileiro” e “brasiliano”. Trata-se de uma controvérsia alimentada por grupos bastante específicos, que procuram, muito mais do que defender um termo, propor uma agenda política representada por ele. Nesse âmbito, procuraremos estudar o modo de funcionamento da contraposição proposta nesses discursos, que procuram sustentá-la através de uma série de argumentos históricos e linguísticos, apresentados como transparentes e inequívocos, mas que operam através de recortes e silenciamentos.

Partimos do entendimento de que identidades culturais e, particularmente, nacionais são elementos essenciais da subjetividade pós-moderna, isto é, são signos a partir dos quais os sujeitos constituem-se como tal, reconhecendo e representando a si mesmos e aos outros:

Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.

[...] na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. (HALL, 2006, pp. 47-49, grifo do autor)

Por ser produzida no interior de uma cultura, para representar uma comunidade simbólica, a identidade é marcada pela contradição e pela tensão, isto é, pelas lutas políticas que constituem a nação. Debruçando-se sobre essa característica dinâmica das identidades, Hall (2006) enumera alguns de seus elementos: elas cruzam-se e deslocam-se mutuamente; são tanto externas quanto internas ao indivíduo; não podem ser sintetizadas em uma única e abrangente “identidade mestra”; representam uma realidade fragmentária de identificações rivais e conflitantes; mudam de acordo com a forma como o indivíduo é interpelado ou representado, etc.

Nesses processos de identificação, o gentílico representa um papel preponderante, tendo em vista que ele é um metassigno da identidade, isto é, representa, enquanto denominação, a própria

representação simbólica de uma comunidade. Ele permite dizer, em uma só palavra, a identidade cultural / nacional que se busca comunicar. Por isso mesmo, determiná-lo é sempre uma questão política e linguística, tendo em vista que ele não é um produto automático dos processos de formação lexical de uma língua, a partir do topônimo a que se referem, mas produzido historicamente através de escolhas da própria comunidade, de identificações que ela inscreve na língua.

Para analisarmos a controvérsia brasileiro *versus* brasileiro escolhemos quatro textos que tratam da questão sob um mesmo panorama ideológico, isto é, situam-se em uma mesma Formação discursiva (FD) ou em FDs fronteiriças e entrelaçadas. São eles: *Você é brasileiro ou brasileiro?*, de Korontai (2014), fundador e presidente do Partido Federalista (PF), grupo de extrema-direita em busca de reconhecimento jurídico como partido político; *Brasileiro & Brasileiro*, de Zatti (2009), secretário-geral de O Sul é o Meu País (SMP), grupo separatista que defende a independência da região Sul em relação ao Brasil; *Hy-Brasil, meu Brasil brasileiro*, de Mendonça (2014), membro da Academia Paranaense de Letras, que se baseia em Zatti (2009), mantendo proximidade com o SMP, ao qual faz muitas referências em sua coluna no periódico *Paraná Online*; e *Brasileiros e Brasileiros*, de Kanitz (2007), ex-colunista da revista *Veja*, de orientação política extremo-direitista, que, embora não possua vínculos diretos com o PF ou o SMP, apresenta afinidades político-ideológicas, sendo inclusive muito citado pelos membros daquele partido, como no e-boletim *O Federalista* (KORONTAI, 2003).

1 DISCURSO, SUJEITO E SENTIDO

A AD foi construída a partir da interdisciplinaridade entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, principalmente de tradição saussuriana, althusseriana e lacaniana, respectivamente, tendo como fundador e principal expoente, Michel Pêcheux (1938-1983), que conduziu a disciplina em suas “três épocas”

(PÊCHEUX, 1997b): i) AD-1 (1969-1975), etapa da exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural, mais vinculada à linguística estruturalista e ao materialismo histórico; ii) AD-2 (1976-1979), fase que parte da justaposição dos processos discursivos e chega à tematização de seu entrelaçamento desigual, pela incorporação de questões ligadas à heterogeneidade, ao Outro e ao problema do método; iii) AD-3 (a partir de 1980), período de desconstrução da maquinaria discursiva, e de incorporação mais acentuada de contribuições psicanalíticas e foucaultianas.

No que diz respeito à sua metodologia, a AD “[...] visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele é investido de significância para e por sujeitos”, isto é, “[...] procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (ORLANDI, 2010, p. 26). Assim, ela não está preocupada em fazer uma exegese de signos (interpretação hermenêutica) em busca de significados, mas em entender e explicar o modo de funcionamento de simbolização, isto é, de constituição e de significação dos signos.

Para tanto, a AD “[...] tem um procedimento que demanda um ir-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (ORLANDI, 2010, p. 67) e parte do texto, objeto empírico que constitui o *corpus*, para chegar ao discurso, seu objeto teórico. O *corpus* é delimitado pelo analista a partir da questão de análise, razão pela qual faz-se necessário “[...] que a teoria intervenha a todo momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação” (ORLANDI, 2010, p. 64). A análise, por seu turno, dá-se em uma relação dialética entre descrição e interpretação dos processos simbólicos, organizada em três etapas teóricas, que não se constituem necessariamente em etapas operacionais discretas e seriadas: i) passagem do texto (superfície linguística) para o objeto discursivo (abstração da FD); ii) passagem do objeto discursivo ao processo discursivo (apreensão da FI); iii) compreensão dos pro-

cessos discursivos, isto é, “[...] dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos [...]” (ORLANDI, 2010, p. 72).

Para a AD, o discurso, seu objeto, é uma materialização da ideologia, que, por sua vez, materializa-se na linguagem, esta compreendida como um território não-transparente, incompleto e submisso ao equívoco, a partir do qual e no qual o sujeito e o sentido do discurso constituem-se imbricada e indissociadamente. A língua, enquanto manifestação (forma histórica) da linguagem, por sua vez, é entendida em uma relação dialética com a ideologia e a história: “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que produza o dizer”, e esse dizer faz sentido a partir de “[...] uma relação do sujeito – afetado pela língua – com a história” (ORLANDI, 2010, pp. 46-47).

Nessa dinâmica de simbolização marcada pelas condições sócio-históricas e enunciativas de sua produção (as Condições de Produção – CP) desempenham papel preponderante os conceitos de Interdiscurso e Formação Discursiva (FD). O Interdiscurso está intimamente ligado ao Intradiscurso, sendo aquele o nível da constituição dos enunciados, a memória do dizer, e este, o da formulação, a atualidade do dizer no aqui-agora do sujeito, que se relacionam como Jano Bifronte: o intradiscurso pressupõe o interdiscurso, porque todo dizer é uma retomada do já-dito, ou seja, “Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2010, p. 33). O interdiscurso é, então, o dizível, o conjunto de todos os dizeres já ditos e esquecidos, a memória de todos os intradiscursos, aquilo que se diz num momento dado, em condições dadas.

A FD, por sua vez, corresponde ao “[...] que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166), ela está diretamente ligada à constituição dos sujeitos e dos sentidos, porque determina não só o dizer, mas também a posição do sujeito e as possibilidades de sentido: as palavras só têm significado quando inscritas em uma determina-

da FD. Ela é uma regionalização do interdiscurso (ORLANDI, 2010a, p. 43), materialização de uma dada Formação Ideológica (FI), que, por seu turno, corresponde a uma inscrição histórica da ideologia,

[...] a um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais”, nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971 apud BRANDÃO, 2004, p. 47)

As FIs estabelecem e mobilizam as FDs através de formações imaginárias; isto é, de um conjunto estruturado de imagens que “[...] designam o lugar que A e B [emissor e receptor, respectivamente] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997a, p. 82, grifo do autor). As formações imaginárias são, assim, projeções que os interlocutores elaboram de si mesmos, dos outros e das situações comunicativas e sócio-históricas (CP), são formas de antecipação do discurso e de intervenção na realidade. Ao mesmo tempo em que os participantes do discurso produzem imagens, retomam outras imagens, aquelas fornecidas pela FD que os interpela, por isso as imagens não são estáticas, produtos da simples relação entre os agentes e os referentes do discurso, elas são alteradas conforme mudem as CP e as formas de interpelação.

A interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos, que sempre se dá em uma determinada FD, tem como consequência a submissão desse sujeito a dois esquecimentos necessários para que ele produza sentidos a partir do seu dizer e do dizer do outro (PÊCHEUX; FUCHS, 1997): o esquecimento n.º 1 ou ideológico

é a ilusão que o indivíduo tem de ser o criador absoluto do seu discurso, a origem exclusiva do sentido, apagando inconscientemente tudo que remeta ao exterior de sua FD; o n.º 2 ou enunciativo corresponde à ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado objetivo e transparente, que será imediatamente captado pelo interlocutor, em virtude da observância de uma lógica consciente ou pré-consciente de seleção de formas e sequências enunciativas estabelecidas pela FD que o domina, e que oculta e apaga outras formas e sequências possíveis.

O corolário dessa compressão de linguagem opaca, incompleta e sujeita ao equívoco e ao esquecimento é o de que o dizer está intrinsecamente ligado ao não-dizer, o dito ao não-dito, o retomado ao esquecido, em outras palavras, de que a linguagem está repleta de silêncio. Orlandi (2007) identificou três formas de manifestação do silêncio no discurso: o silêncio fundador, isto é, a permanente significação do mundo pelo homem, que prescinde da verbalidade, das formas linguísticas, “[...] a matéria significativa por excelência, um *continuum* significante” (ORLANDI, 2007, p. 29, grifo da autora); o silêncio constitutivo, que é o silenciamento produzido pelo ato de dizer, é aquilo que se cala para se poder falar, “[...] mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer” (ORLANDI, 2007, p. 74); o silêncio local, que se refere à “interdição do dizer” estabelecida nas relações de dominação e resistência, é a proibição de determinados dizeres e sentidos que tenta impedir a inscrição do sujeito em determinadas FDs.

2 “NÃO SOU BRASILEIRO, SOU BRASILIANO!”

Os discursos brasilianistas enfatizam o fato de que o Brasil seria a única nação do mundo a utilizar um nome de profissão como sinônimo de cidadania, é o que encontramos em Zatti (2009, p. 1), “Somos o único povo do mundo (porque sempre fomos muito originais) que a si próprio se designa por uma indicação profissional”, e Korontai (2014, p. 1), “O gentílico ‘brasileiro’

vem da atividade profissional das pessoas que estavam ligadas à extração e comércio do pau-brasil na época do Brasil Colônia, [...]. Mas as nações no mundo inteiro não fizeram nada parecido. Nenhuma adotou um gentílico obreiro”. A partir daí, Kanitz (2007) e Korontai (2014) depreendem um significado de cidadania vinculado à questão do ofício de extração do pau-brasil, que seria de “segunda classe”, ao contrário da verdadeira cidadania, expressa pelo gentílico brasileiro, de “primeira classe”:

Korontai (2014) discute o uso do sufixo -eiro em formações gentílicas como forma de protesto aos acontecimentos recentes no Brasil, a que ele refere como “bandalheira nacional”. Comparando brasileiro com obreiro, ambos estariam num patamar de exploração e não de identidade pátria; embora a crítica não esteja ligada exatamente à troca do gentílico, mas a uma questão comportamental e política, isto é, ao “sentimento de ser brasileiro”:

[...] não estou propondo a troca do gentílico “brasileiro”, mas o sentimento que o “eiro” implica, para o sentimento real de ser um cidadão de primeira classe. Esse sentimento, multiplicado pela Nação, derrubará o castelo Brasília, limpará o lixo da Capital de um País tão maravilhoso quanto o Brasil (KORONTAI, 2014, p. 1).

Zatti (2009, p. 1), por sua vez, baseando-se em um ensaio de Manoel Duarte intitulado *Brasileiro & Brasiliense* (1949), concentra-se na questão lexicológica e etimológica do uso do sufixo, que ele considera como um “erro histórico” a ser retificado, isto é, deve-se “Ter a coragem de reconhecer o próprio erro e a iniciativa de corrigi-lo é imperativo de brasilidade franca, pois, afinal, a franqueza ainda é virtude como é moral o próprio merecimento racial da própria origem”, substituindo-se brasileiro por brasiliense, brasílico ou, preferencialmente, brasileiro, “[...] que se arrimam à legitimidade do vernáculo, sem o dissabor de serem ridículos..”. Ele aparece como um dos principais agentes de mobilização da controvérsia do gentílico, citado não só por

Mendonça (2014), mas também por Korontai no livro *Cara Nova para o Brasil* (2011), uma obra que apresenta as análises e propostas políticas do PF:

[...] o brasileiro – sempre se deveria escrever o nosso genílico como se faz na língua inglesa – é o único genílico operativo no mundo, deveria ser “brasiliano” como conhecido lá fora, “Brazilian”. Essa observação não é minha; tive conhecimento dela por meio do historiador paranaense Carlos Zatti, que me apresentou um texto da autoria de Manoel Duarte, ensaísta gaúcho de Vacaria. [...] o “eiro” só faz sentido histórico, mas já deveria ter sido alterado há muito tempo (por que não se aproveitou nesta reforma ortográfica?). Posto isso, o Brasil, com brasilianos, tem todas as condições, provavelmente muito maiores do que os chineses, de crescer mais rápido e com maior consistência [...]. (KORONTAI, 2011, p. 48)

Mendonça (2014, p. 1), por seu turno, aborda a questão fazendo uma retrospectiva histórica do nome “Brasil”, e também considera inadequado o uso de brasileiro, sendo taxativo em relação a ele: “[...] o genílico correto seria ‘brasiliano’, e nunca com o sufixo ‘-eiro’, de brasileiro”. Na mesma esteira, Kanitz (2007) propõe a mudança do genílico mostrando, através de comparações, que ele traz uma conotação negativa, pois estaria ligado ao “nome de uma profissão”; já brasiliano seria o mais adequado, uma vez que segue uma “norma”, se comparado com outros adjetivos pátrios, como “italiano, indiano, australiano”. Ele propõe que a substituição do nome esteja associada a uma mudança cultural: “São 500 anos de cultura brasileira que precisamos mudar, a começar pela nossa própria identidade, pelo nosso próprio nome, pela nossa própria definição” (KANITZ, 2007, p. 22). Vejamos, de modo mais sistemático, como os sentidos atribuídos ao genílico aparecem no *corpus*:

Quadro 1 – Definições de Brasileiro e Brasileiro

Definição de Brasileiro	Definição de Brasileiro
<p>Esconderam um dado muito importante sobre o Brasil. Disseram-nos que éramos brasileiros. Que éramos cidadãos brasileiros, que deveríamos ajudar os outros, pagando impostos sem reclamar nem esperar muito em troca. [...]</p> <p>Brasileiros não vêem o Brasil como uma nação, mas uma terra a ser explorada, o mais rápido possível. Investir no país é considerado uma burrice. Constituir uma família e mantê-la saudável, um atraso de vida. São esses brasileiros que viraram os bandidos e salafários de hoje, que sonham com uma boquinha pública ou privada, que só querem tirar vantagem em tudo. [...]</p> <p><i>Brasileiros</i> investem em offshores nas Ilhas Cayman ou vivem seis meses por ano na Inglaterra para não pagar impostos no Brasil. <i>Brasileiros</i> adoram o livro <i>O Ócio Criativo</i>, de Domenico de Mais [...]. Como dizia o ministro Delfim Netto, o sonho de todo <i>brasileiro</i> é mamar nas tetas de alguém. Quem está destruindo lentamente este país são os <i>brasileiros</i>, algo que você, leitor, havia muito tempo já desconfiava. (KANITZ, 2007, p. 22, grifo do autor)</p> <p>[...] afinal, nos acostumamos a ser isso mesmo: “eiros!”. Obreiros de governos, de empresas oligopolizadas, de bancos e financeiras autorizadas a fazer usura livremente, de esquemas de corrupção nas três esferas de Poder e dos Três Poderes, deixamos de ser, ao longo de tanto tempo, de tantas gerações de “eiros”, cidadãos de primeira classe. (KORONTAI, 2014, p. 1)</p>	<p>Foram os <i>brasilianos</i> que fizeram esta nação, em que se incluem índios, negros e milhões de imigrantes italianos, espanhóis, japoneses, portugueses, poloneses e alemães que criaram raízes neste país.</p> <p><i>Brasilianos</i> investem na Bolsa de Valores de São Paulo. [...] os <i>brasilianos</i> não encontram livro algum com o título <i>O Trabalho Produtivo</i>, algo preocupante. (KANITZ, 2007, p. 22, grifo do autor)</p> <p>Ser Brasileiro é ser cidadão de verdade, de primeira classe, que não aceita mais imposições estúpidas, embora legalmente válidas, que invadam sua privacidade, relativizem seus direitos, não aceita ser extorquido, não espera tudo pronto – faz acontecer. Cidadão não diz que a política é abjeta, pois se a mesma estiver sendo, toma providências, não apenas reclamando, denunciando, o que já é importante, mas agindo objetivamente quando está diante de um projeto objetivo de transformação, seja local, estadual ou nacional. Não se omite, não diz que “isso não é comigo”. Cobra de quem prometeu, guarda os nomes em quem votou. Participa de partidos políticos e exige ser ouvido e que a democracia nos mesmos seja a mesma que tanto defendem em discursos e programas.</p> <p>Ser Brasileiro é ser cidadão que sabe que as ações locais, com responsabilidade local, é o certo, pois financiar um grande paizão federal é burrice, ele sabe que aonde se concentra dinheiro e poder sobre corrupção e bandalheira. Ser Brasileiro é exigir e agir por um País melhor a cada dia, assim como por seu estado e seu município, seu bairro e sua Família, até por sua empresa, seja como patrão ou como empregado.</p> <p>Ser Brasileiro é deixar de ser “-eiro”, deixar de financiar embusteiros, de, como súditos, pagar a conta da corrupta realza que se encastelou em Brasília (e quem mora na Capital Federal é “brasiliense”).</p> <p>Ser Brasileiro é ser humano de verdade. (KORONTAI, 2014, p. 1)</p>

O Quadro 1 mostra a divisão que é feita entre dois tipos de sujeitos: de um lado, os brasileiros, exploradores do Brasil e explorados pelo Governo, de outro, os brasilianos, que seriam os verdadeiros construtores da nação, trabalhadores engajados politicamente. Os primeiros são caracterizados como aqueles que estariam atualmente destruindo o país pela “roubalheira”, pois mantêm a mesma mentalidade extrativista, aventureira e gananciosa dos colonizadores: “‘Brasileiro’ sempre lembrará a remota idéia migrantista. Jamais, tal termo, significará etimologia do nascido nesta Pátria” (ZATTI, 2009, p. 1); enquanto os segundos representam um ideal de ativismo, patriotismo e prosperidade que se caracteriza pela negação tanto do passado quanto do presente do Brasil, e tenta instaurá-lo como o “país do futuro”. Kanitz (2007, p. 22), inclusive, propõe uma divisão estatística entre os dois grupos:

Infelizmente, o IBGE não pesquisa a atual proporção entre *brasileiros* e *brasilianos* neste país. São as duas classes verdadeiramente importantes para entender o Brasil. Mais importante seria saber qual delas está aumentando e qual está diminuindo rapidamente, uma informação anual e estratégica para prevermos o futuro crescimento do país. Não vou fazer estimativa, deixarei o leitor fazê-la com base nas próprias observações, para sabermos se haverá crescimento ou somente a continuação do “conflito distributivo” deste país. O eterno conflito entre aqueles que se preocupam com a geração de empregos e aqueles que só pensam na distribuição da renda (grifo do autor).

Essa divisão está acompanhada de uma interpelação ideológica do leitor para que assuma a posição de brasiliano: “Uma pergunta para você: Você é brasileiro ou Brasiliano?” (KORONTAI, 2014, p. 1), “Só que você, caro leitor, é um *brasiliano*” (KANITZ, 2007, p. 22, grifo do autor). As diferenças estabelecidas pelas definições, e a distribuição de valores positivos para brasiliano, em maiúscula, e negativo para brasileiro, em minúscula, objetivam

levar o leitor para assumir não apenas um nome, mas também uma filiação político-ideológica e, no caso de Korontai (2014, p. 1), também partidária:

Conheça as opções políticas se encontrar alguma outra. Investigue. A opção que oferecemos é o Federalismo, do Poder Local, da Responsabilidade Local. Aqui, você poderá ajudar a construir uma Nação Brasileira, deixando para trás, a fase dos obreiros escravizados por um modelo que perdurou desde a descoberta da Terra de Vera Cruz.

Essa oposição lexical a partir da qual o discurso funciona torna-se necessária para instaurar um cenário de luta em que os partidários do brasileiro devem atuar como protagonistas: quando se decide questionar o que já está institucionalizado, como é o caso do gentílico brasileiro, o que se busca é um enfrentamento de valores e posições, disputa que se alinha aos fins institucionais do PF, que propõe um novo pacto federal e uma nova constituição para o país, e do SMP, que defende a criação de uma nova nação a partir do desmembramento do Sul. Trata-se, portanto, de uma tentativa de mudar o *status quo*, como escreveu Kanitz (2007, p. 22), “[...] a começar pela nossa própria identidade, pelo nosso próprio nome, pela nossa própria definição”. Ao problematizar o sufixo – eiro, abre-se espaço para a crítica de outras questões fundamentais relacionadas à nação, e, conseqüentemente, enfatizando a posição tomada por esses grupos e dando visibilidade à pauta defendida por eles. O conflito, então, é iniciado pelo gentílico não de forma acidental, mas por tocar em questão fundamental da unidade e da identidade cultural representadas pela denominação, que tem o poder de instituir lugares, sujeitos e sentidos:

Denominar não é escolher aleatoriamente designações, é discurso e, como tal, tem história, determinações que permitem tais nomes e/ou impedem outros. As denominações criam sítios de significância (ORLANDI, 1996: 15), ou melhor, constroem regiões discursivas que produzem

efeito de sentido sobre o denominado. O ato de denominar, portanto, relaciona linguagem e memória construindo e desconstruindo efeitos discursivos de referencialidade (FERRARI; MEDEIROS, 2012, p. 84).

Por isso importa tanto apresentar brasileiro como uma palavra relacionada a aspectos pejorativos e desagradáveis, assim, o fato de ter sido há muito tempo uma palavra de conotação depreciativa (FERRARI; MEDEIROS, 2012) é trazida à baila como se a história não tivesse tido efeito sobre os sentidos, e eles permanecessem imutáveis, a despeito do uso atual do vocábulo. Para reforçar o apagamento do sentido contemporâneo adquirido pelo termo, há uma tentativa de ridicularizar as formações com -eiro, que se pode verificar nas seguintes sequências discursivas:

Para começar, quero propor que se procure um outro gentílico com o sufixo que indique uma atividade laboral, além do “brasileiro”. Poderíamos dizer que um português seria “portugueseiro”? Um espanhol, “espanheiro”? Um americano, “americaneiro”? Um húngaro, “hungareiro”? Um alemão, “alomoreiro”? Um Japonês, “japaneiro”? Um italiano, “italineiro”? Coisa estranha, não é mesmo? (KORONTAI, 2009, p. 1)

Brasileiro rima com *padeiro*, *pedreiro*, *ferreiro* (KANITZ, 2007, p. 22, grifo do autor).

Por outro lado, *brasiliano* é tratado como uma palavra sem história, composta unicamente através do processo derivacional da língua, advinda da pura lógica formativa do idioma que pode ser associada a valores glamourizados encontrados em outras culturas e que servem de exemplo para a reforma cultural proposta pelo PF e pelo SMP:

Brasiliano rima com *italiano*, *indiano*, *australiano*. *Brasiliano* não é profissão, mas uma declaração de cidadania. Rima com *americano*, *puritano*, aqueles abnegados que

cruzaram o Atlântico para criar um mundo melhor, uma família, uma nova nação. Que vieram plantar e tentar colher os frutos de seu trabalho, sempre dando algo em troca pelo que receberam dos outros. Gente que veio para ficar, criar uma comunidade, um lar. Que investiu em escolas e educação para os filhos e produziu para consumo interno (KANITZ, 2007, p. 22, grifo do autor).

Há, assim, um apagamento da origem e dos usos da palavra brasileiro, que está disponível na língua não apenas pela simples aplicação das regras de formação de palavras (RFP), mas por ser uma palavra efetiva, estar associada a sentidos e sujeitos, e a outros dizeres produzidos na história, e, portanto, polissêmica e polifônica.

[...] os *pontos de estabilização de processo* resultantes das relações de força entre formações discursivas em concorrências em um mesmo tempo [...] tornam visíveis as disputas, as imposições, os silenciamentos existentes entre a formação discursiva dominante e as demais. No caso dos gentílicos, as denominações imobilizam sentidos. Elas se instalam no interdiscurso impedindo outras significações, disfarçando e apagando tensões. Ainda em relação aos gentílicos, as denominações permitem delinear e acompanhar as disputas e alianças históricas na produção de sentidos, seu passado e seu futuro, seu movimento, ou seja, as redes de filiações de sentido que organizam a rede discursiva (FERRARI; MEDEIROS, 2012, p. 87, grifo dos autores).

A partir memória discursiva é possível fazer um inventário das associações simbólicas do signo brasileiro. Em uma pesquisa não exaustiva, encontramos pelo menos quatro significações: i) indígenas do grupo Tupi; ii) brasileiros em geral; iii) jogadores brasileiros de futebol que residiam e trabalhavam na Itália; iv) agricultores e seringueiros brasileiros que vivem na Bolívia. Embora o Houaiss (2009) indique que o termo é datado de 1660 e

construído pela derivação “Brasil + -iano”, não há como desconsiderar a equivalência fonomorfológica e semântica com o termo empregado pelos holandeses durante a invasão a Pernambuco (1630-1654) para designar os índios que eram considerados “domesticados”:

Em seus textos, os holandeses adotaram a divisão entre os povos de língua Tupi ao longo da costa e os Tapuia, os “não-Tupi” do interior. Os Tupi foram nomeados *Brasilianen* (“Brasileiros” ou “Brasilianos”) e esses eram vistos como civilizados ao contrário dos “bárbaros” Tapuia (HULSMAN, 2006, p. 41, grifo do autor).

Considerando ainda a época em que o termo passou a ser registrado em língua portuguesa e sua coetaneidade com o equivalente holandês, pode-se concluir que brasileiro, como brasileiro e brasiliense, foi empregado inicialmente para designar os indígenas, mas, assim como os outros termos, não é mais empregado com esse sentido originário, exceto em etnolinguística, para designar línguas do grupo Tupi (EDELWEISS, 1969), razão pela qual Almeida (2013), analisando dicionários do século XX e dicionários etimológicos não encontrou registros dessa acepção. O sentido de habitante do Brasil em geral, isto é, de sinônimo de brasileiro, é e parece ter sido predominante ao longo da história, mas é pouco usado, o que é indicado pelo fato de os dicionários sempre remeterem a brasileiro geralmente sem maiores considerações, como o Houaiss (2009): “m.q. *brasileiro*” (grifo do autor).

O uso do termo para designar jogadores brasileiros de futebol que atuavam na Itália foi encontrado em jornais da década de 1980, a exemplo de *Nosso tempo* (n.º 178) e *Tribuna da Luta Operária* (n.º 257):

Enquanto os brasilianos (jogadores brasileiros que estão na Itália) vão se dando mal nos gramados e brigam ao redor de somas astronômicas em dólares, os brasiguaios (agricultores brasileiros que se aventuraram no Paraguai)

se dão mal nas roças e perdem todas as brigas pelas terras, pelos preços dos seus produtos e por todos os direitos. (MAZZAROLLO, 1985, p. 9)

Dentro de algumas semanas, chegarão reforços, ou como dizem os aficionados de “bang-bang”, a cavalana vem aí. Os brasileiros (jogadores que estão na Itália), Júnior, Cerezo, Edinho e Dirceu, serão incorporados brevemente e aí pode mudar o esquema do time, pegar mais embalo, um timing melhor e mais ousado, dando um outro rendimento. Os brasileiros estão há muito tempo aprendendo com o futebol europeu e poderão dar uma contribuição fundamental, formando com os veteranos. (APARECIDO, 1986, p. 9)

Como designação de brasileiros que residem na Bolívia desenvolvendo atividades ligadas à agricultura e ao extrativismo, o emprego é mais recente e surgiu, por analogia a brasiguaios, agricultores brasileiros que residem no Paraguai, com os conflitos agrários da região que ganharam destaque a partir do final da década de 1980 (MILESI; BASSEGIO, 1994). Nesse caso, há também a variante brasiviano, mas ambos os termos são rejeitados por esses brasileiros, como registra Esteves (2003, p. 122): “Os seringueiros entrevistados não se reconhecem como ‘brasivianos’. Na relação entre brasileiros e bolivianos, ambos se tratam por patrícios, que significa ‘estrangeiro’”.

Mas essas significações de brasiliano não interessam aos discursos que pretendem apresentá-lo como uma formação pura e clássica. Curiosamente, o prefixo – ano, embora seja empregado em muitos gentílicos, não é de tradição erudita, mas sim popular, como – ão e –eiro (MELO; GOMES, 2000). O termo brasiliense se alinharia melhor, do ponto de vista do étimo e da estética, com a FI dos textos estudados, mas sua institucionalização como gentílico de Brasília inviabilizaria sua retomada como representação da identidade e unidade nacional, e dos cidadãos de “primeira classe”, ele, contudo, é ignorado por Kanitz (2007) e Korontai (2014), sendo apenas lembrado por Mendonça (2014) e Zatti

(2009), que depois reafirmam sua preferência por brasileiro, sem maiores explicações. Ferrari e Medeiros (2012, p. 102), contudo, notam que as significações apagadas e silenciadas sempre retornam:

Rejeitada, pejorativizada, é longo o trabalho sobre tal significante, de forma a apagar nele a inscrição de um certo ofício – *tirador de pau-brasil*. Se, como vimos, o termo da posição erudita – *brasiliense* – não vinga como se pretendia com o acontecimento da independência do Brasil, não é, no entanto, sem o trabalho dos dicionaristas, historiadores, jornalistas e gramáticos sobre a língua. É preciso apagar o ofício e é preciso que o nascimento vá sendo imposto de forma a possibilitar a designação que insiste em se impor e circular, a despeito da outra, *brasiliense*, proposta pela posição erudita.

Por outro lado, se a designação *brasiliense*, em disputa com *brasileiro* no século XIX, não vinga no século XX, retorna como filho desejado a indicar o gentílico da nova capital: Brasília. É somente aí que *brasiliense* começa a deixar de disputar com *brasileiro* a categoria de gentílico pátrio. No entanto, outra disputa se faz presente: a designação *candango* adentra os jornais durante a construção de Brasília. E continua a assombrar o significante *brasiliense* e a indicar a força do ofício (que aí atua como pré-construído, afinal em *candango* a força do trabalhador também se inscreve) na nossa língua (grifo do autor).

Esses deslizos de significação, que, através de processos metafóricos, reinscrevem os sentidos nos signos em que foram interditados pelas FD, aliás, é o que constitui a dinâmica própria do discurso, sempre marcado pela polissemia e pela heterogeneidade, justamente o que os sujeitos tentam apagar na tentativa de determinar os sentidos e subjugar a linguagem (esquecimento n.º 2): “O processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo, sempre um ‘outro’ possível que o

constitui” (ORLANDI, 2010, p. 79). Na tentativa de apagar a marca do migrantismo, do extrativismo e do oportunismo, o discurso ultranacionalista termina por escolher um termo que também tem uma história ligada a esses sentidos: o índio que se alia aos holandeses ao invés de enfrentá-los, por questões estratégicas de sobrevivência e de ganhos políticos; os brasileiros que vão para outros países, para fazer fortuna com seu ofício de jogador de futebol ou a com a exploração agrícola e extrativista da terra alheia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os silenciamentos que os discursos ultranacionalistas precisam realizar para funcionar mostram que as razões da controvérsia do gentílico estão em lugares muito diferentes daqueles em que ela busca se situar. Como um grande signo, o discurso é construído através de seleções e combinações de enunciados que procuram restringir e bloquear outros enunciados possíveis, dinâmica própria das FDs, ainda mais evidente naquelas de orientação nitidamente política. O gentílico é, aliás, o lugar ideal para se instalar uma controvérsia, tendo em vista que ele não apenas é parte da identidade cultural de uma comunidade, mas também sua designação, sua face sensível e transmissível, e ela é o palco dos mais diversos conflitos ideológicos, que procuram submetê-la aos seus valores, apagando aqueles que lhe são contrários.

Haja vista o discurso ser instrumento que a ideologia utiliza para interpelar indivíduos em sujeitos, e que esses utilizam para mobilizar sentidos, o que fica evidenciado nos textos de Kanitz (2007), Korontai (2014), Mendonça (2014) e Zatti (2009), acima analisados, é que eles mostram como a discussão sobre o gentílico, principalmente o “seu” gentílico, envolve uma grande carga de subjetividade e expressividade já que se baseia em posições e argumentos marcadas pelo extremismo: “a adoção de brasileiro’, ‘brasílico’ ou ‘brasiliense’ se arrima à legitimidade do vernáculo, sem o dissabor de serem ridículos. *Ter a coragem de reconhecer o próprio erro e a iniciativa de*

corrigi-lo é imperativo de brasilidade franca” (MENDONÇA, 2014, p. 1, grifo nosso).

Isso nos permite perceber também que os sentidos mobilizados estão muito mais relacionados com os valores políticos que se quer promover do que com a questão linguística que se propõe discutir. É significativo o fato de que os textos procuram fazer investigações históricas sobre os termos, mas apresentam dados linguísticos superficiais e sem qualquer aprofundamento técnico. Nenhum gramático, filólogo ou linguista é citado para justificar afirmações bastante categóricas como: “Jamais, tal termo, significará etimologia do nascido nesta Pátria” (ZATTI, 2009, p. 1). Além disso, mostramos que brasileiro está longe de ser uma palavra pura, desprovida de sentidos outros além de “cidadão do Brasil”, e que sua memória discursiva perpassa pela designação de indígenas na época da invasão holandesa em Pernambuco, de jogadores brasileiros de futebol que atuavam na Itália e de brasileiros que residem na Bolívia desenvolvendo atividades ligadas ao setor primário.

Poder-se-ia justificar que isso é próprio de análises empreendidas por ensaístas não especializados, ou até mesmo chamá-las de “linguisticeiras”, mas quando se considera que foram realizadas não apenas por um político (Korontai), mas também por pessoas de sólida formação acadêmica, com propriedade para desenvolver uma pesquisa com o rigor do método científico e a necessidade de fundamentação e verificação das próprias opiniões e argumentos¹, fica evidente que os apagamentos realizados não são simplesmente fruto da falta de conhecimentos linguísticos mais profundos, mas estão orientados com os objetivos do dizer

1 Mendonça é jornalista, escritor, cartunista e membro da Academia Paranaense de Letras; Zatti é historiador, escritor e membro do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná; Kanitz é Doutor em Contabilidade e Mestre em Administração, ex-professor titular da Universidade de São Paulo, escritor e conferencista

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. Gentílicos do Brasil: uma investigação discursiva. *Anais do Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos do Sujeito*, Niterói, n. 2, p. 56-65, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/las/periodicos/index.php/seminariointerno/article/view/37/32>>. Acesso em> 16 abr. 2015.

APARECIDO, L.. Derrotas demonstram que a seleção está desentrosada. *Tribuna da Luta Operária*, São Paulo, a. VII, n. 257, p. 9, 30 mar. 1986.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 2004.

EDELWEISS, F. G. *Estudos Tupis e Tupi-Guaranis: confrontos e revisões*. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira, 1969.

FERRARI, A.; MEDEIROS, V. Na história de um gentílico, a tensa inscrição do ofício. *Revista Anpoll*, Florianópolis, n. 32, v. 1, p. 81-105, 2012.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa: Versão monousuário 3.0* [CD-ROM]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HULSMAN, L. Índios do Brasil na República dos Países Baixos: As representações de Antônio Paraupaba para os Estados Gerais em 1654 e 1656. *Revista de História*, São Paulo, n. 154, p. 37-69, jan./jun. 2006.

KANITZ, S. Brasileiros e brasileiros. *Veja*, São Paulo, ed. 2040, p. 22, 22 dez. 2007.

KORONTAI, T. *Boletim nº 117 Ano IV*. Política no Brasil [Lista de discussão]. [s.l.: s.n.], 30 set. 2003. Disponível em: <<https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/politica-br/conversations/topics/30774>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. *Cara Nova para o Brasil*. 2. ed. Curitiba: Multideia, 2011.

_____. *Você é brasileiro ou brasileiro?.* [s.l.: s.n.] 22 maio 2014. Disponível em: <<http://nacaofederalista.blogspot.com.br/2014/05/voce-e-brasileiro-ou-brasileiano.html>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

LINS, Á. Discurso do Sr. Álvaro Lins. In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Discursos Acadêmicos*: Tomo IV (1951-1965). Rio de Janeiro: ABL, 2008. p. 283-369.

MAZZAROLLO, J. Brasiguaios em maus lençóis. *Nosso tempo*, Foz do Iguaçu (PR), n. 178, p. 9, 20-25 jul. 1985.

MELLO, E. C. de. A fabricação da nação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno Mais!, p. 1, 17 set. 2000.

MENDONÇA, D. Hy-Brasil, meu Brasil brasileiro. *Paraná Online*. [s.l.: s.n.], 24 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/colunistas/dante-mendonca/103509/HY+BRASIL+MEU+BRASIL+BRASILIANO>>. Acesso em: 14 maio 2015.

MILESI, R.; BASSEGIO, L. Migrantes, refugiados e direitos humanos no Brasil. In: Arquidiocese De Brasília. Comissão Justiça e Paz. *Direitos Humanos no Brasil (1992-1993)*. São Paulo: Loyola, 1994. p. 35-52.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 2007.

_____. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas (SP): Pontes, 2008.

_____. *Análise de discurso: princípios e parâmetros*. 9. ed. Campinas (SP): Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. A Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1997a. p. 61-161.

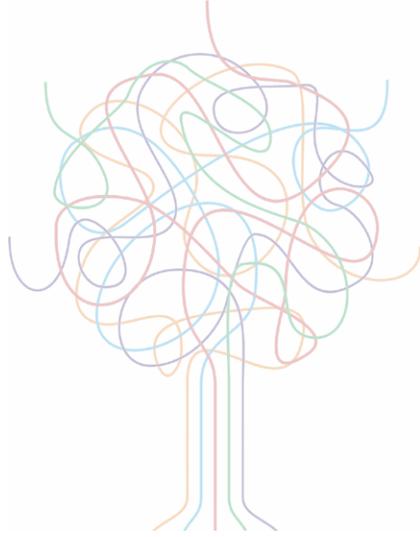
_____. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1997b. p. 311-318.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 6. ed. Campinas

(SP): Pontes, 2010.

_____; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1997. p. 163-252.

ZATTI, C. *Brasileiro & Brasiliense*. [s.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <http://triplov.com/Venda_das_Raparigas/Carlos-Zatti/2009/brasileiro.html>. Acesso em: 16 mar. 2015.



Breves concepções teórico- metodológicas: o discurso do professor de língua portuguesa em sala de aula

► *Elayne Santana França*
Samuel de Souza Matos
Thiago Gonçalves Cardoso

INTRODUÇÃO

A linguagem, entidade inerente à vida do homem, constitui o principal meio de veiculação e sistematização da educação escolar. Utilizando-a, os indivíduos caracterizam-se enquanto sujeitos sociais que interagem diariamente, compartilhando conhecimentos, experiências, diferentes visões de mundo, com vistas a propósitos práticos. Em variadas situações comunicativas, a linguagem verbal (ou língua) assume diferentes funcionamentos, segundo as atividades construídas coletivamente e os contextos situados em curso. Destarte, o uso da linguagem permite a interação por meio do texto, onde há construção e

reconstrução dos sentidos e dos sujeitos, por meio das quais as práticas sociais se efetivam.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) deve abarcar a diversidade de textos que circulam em práticas sociodiscursivo-interacionais, levando-se em consideração saberes e/ou conhecimentos prévios, a história e o processo sociocultural, inerentes à vida social. Assim, sobre o discurso do professor dessa disciplina em sala de aula recai a necessidade de estabelecimento de estratégias linguístico-discursivas no diálogo com os alunos durante as atividades textuais de leitura e escrita, as quais irão repercutir positivamente no desenvolvimento das competências linguística, cognitiva e social.

Durante a realização dos projetos de pesquisa (1) “A contribuição dos estudos do texto no processo ensino-aprendizagem” e (2) “Texto e ensino: um domínio multidisciplinar”, vinculados respectivamente ao Programa de Inclusão à Iniciação Científica (PIIC/COPEP/UFS – 2011/2012) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq – 2011/2012), realizamos algumas atividades na sala de aula do 4º ano da Escola Estadual Armindo Guaraná, localizada em São Cristóvão/SE, e na sala de aula do 5º ano da Escola Estadual Professor Manuel Franco Freire, localizada em Aracaju/SE, com o objetivo de investigar e analisar o discurso do professor nas aulas de Língua Portuguesa. A partir do discurso dos professores investigados e das observações realizadas, apontamos e desenvolvemos algumas possibilidades de trabalho com textos, destacando a produção/compreensão dos sentidos, estimulando abordagens diferenciadas que tornem mais produtivas as aulas de língua materna, segundo conceitos contemplados pela Linguística Textual sob uma perspectiva sociocognitivo-interacional.

Para alcançar nossos objetivos, servimo-nos dos fundamentos teóricos de Brasil (1997), Orlandi (1996), Piletti (1997), Koch e Elias (2008), Cavalcante *et al* (2010), dentre outros. Nosso estudo está organizado em duas seções principais. Na primeira, fazemos uma breve reflexão teórica sobre o discurso e/ou lingua-

gem do professor nas aulas de Língua Portuguesa. Na segunda seção, apresentamos relatos e análises de nossas visitas e atividades desenvolvidas nas duas escolas mencionadas, tratando da abordagem do texto, da leitura e da escrita.

1 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O DISCURSO DO PROFESSOR DE LP EM SALA DE AULA

Os estudos de Piletti (1997) preconizam que a relação entre professor e aluno deve ser dinâmica. O professor precisa interagir com seus alunos durante as atividades em sala de aula, estimulando-os, orientando-os e estabelecendo com eles diálogos constantes. Isso significa que o processo ensino-aprendizagem de língua requer o uso da linguagem tal como requer qualquer situação comunicativa fora da sala de aula, onde há troca de conhecimentos, experiências, opiniões, crenças, valores etc. Dessa maneira, os sujeitos sociais assumem o papel de cidadãos competentes e alcançam seus objetivos comunicativos.

Em conformidade com o referido autor, o professor nunca deixa de aprender, visto que seus conhecimentos aliados aos que os alunos trazem para a sala de aula, mediados pelo uso da linguagem, num processo dinâmico-interativo, configuram-se em textos. Por conseguinte, as práticas de ler e escrever se tornam revestidas de significação para os alunos, já que eles passam a compreender que a própria língua utilizada dentro e fora da escola é a mesma utilizada para aprenderem sobre um eficaz uso da linguagem.

Ao contrário desse discurso democrático, Orlandi (1996) menciona a existência do discurso autoritário, tão marcante no ensino tradicional e presente em vários cenários escolares, onde aquele que ensina sempre se sobrepõe ao que aprende. Tal discurso sempre provocou na pedagogia escolar um apagamento do aluno, visto que este, segundo Piletti (1997), sempre teve o papel de obedecer, escutar, permanecer obediente, ficar calado na aula, anotar, memorizar, sendo submisso ao professor — “dono” do conhecimento.

Todavia, as demandas sociais atualmente apontam em outra direção. É necessária uma atualização de abordagem de ensino não focada no discurso autoritário do professor, visto que atividades como memorização, decodificação e reprodução mecânica de conhecimentos introduzidos pelo professor não mais suprem as necessidades pessoais e sociais. É preciso, portanto, que o professor veja que o aluno é “capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer” (PILETTI, 1997, p. 79). Nessa concepção, a relação entre professor e aluno não demanda uma hierarquização na construção do conhecimento.

Cabe, portanto, ao professor de Língua Portuguesa um discurso democrático, aberto à interação e a reelaboração de suas “verdades”, oferecendo um espaço para os alunos utilizarem a sua linguagem nas discussões em sala de aula, a respeito de diversos temas vivenciados socialmente, materializados em textos variados nas atividades de leitura e escrita. É preciso que o aluno reflita, critique e analise determinadas ideias e/ou opiniões/conhecimentos apresentados pelos colegas ou pelo professor, cumprindo, assim, seu papel de sujeito social na atividade textual, um ator social, que se constrói no texto e por este é construído (KOCH; ELIAS, 2008).

Em consonância com Orlandi (1996), o material didático (paradidáticos, gramáticas normativas, enciclopédias) supervalorizado na escola não constitui apenas um instrumento de ensino, mas, sobretudo, objeto de apagamento e/ou ausência da participação e interação do aluno com o professor, por razão do discurso autoritário. Nessas condições, o material didático é autossuficiente. Entretanto, numa abordagem sociocognitivo-interacional, ele deixa a desejar para que o sujeito aluno tenha a oportunidade de interagir socialmente em atividades de leitura e escrita, visto que se limita, muitas vezes, ao conhecimento linguístico, isto é, ao domínio metalinguístico. Tal abordagem permite apenas a transmissão de regras gramaticais. Sobre essa questão, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que a gramática, sobretudo a normativa,

[...] ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (BRASIL, 1997, p. 39).

Por essa razão, defendemos aqui uma concepção sociocognitivo-interacional de linguagem (CAVALCANTE *et al*, 2010) para o ensino de Língua Portuguesa. A partir dessa concepção, o professor se institui como mediador do conhecimento ao refletir e compartilhar novos saberes com seus alunos, interagindo aspectos linguísticos, cognitivos, históricos, socioculturais e interacionais concentrados em experiências, vivências adquiridas diariamente, opiniões, crenças, tudo o que vai contribuir para o desenvolvimento das competências linguística, cognitiva e social dos sujeitos.

A interação pela linguagem deve ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa assim como acontece com a multiplicidade de sentidos no processo de produção/compreensão do texto. Em tais questões, não deve haver supremacia de sentidos ou sujeitos sobre outros, posto que, na vida social, de forma eficaz, a língua é objeto de reflexão e discussão. Para tentar explicitar essa perspectiva, na seção a seguir, falaremos um pouco das nossas pesquisas as quais já nos referimos.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGEM DE TEXTO, LEITURA E ESCRITA

Ao iniciarmos as atividades no 4^o ano da Escola Estadual Armino Guaraná, localizada em São Cristóvão/SE, procuramos conversar com a professora de Língua Portuguesa sobre como ela concebia a relação professor/aluno em sala de aula, uma vez que a prática de linguagem pressupõe lugar para a interação no trabalho com textos e permite dar espaço às vivências cotidianas e aos conhecimentos prévios dos alunos. Então, a docente

nos afirmou que há uma enorme carência nos alunos no que diz respeito à compreensão e à produção de sentidos em virtude do pouco contato na escola com textos próximos às vivências deles.

Por meio do discurso da docente, observamos que havia, na turma investigada, poucos diálogos ou interação aluno/professor. Dessa forma, a interação pela linguagem estava sempre prejudicada na produção e recepção de textos. Além disso, verificamos durante as visitas que a professora não demonstrava muito conhecimento sobre a importância do ensino da Língua Portuguesa no uso de textos diversos. Tais questões foram relevantes na observação do uso da linguagem por parte da docente. Durante as aulas, eram trabalhados apenas conteúdos do livro paradidático, ditado de frases e formação de sílabas e palavras, decodificando-as de forma descontextualizada.

Quanto às práticas da leitura e produção textual (quando acontecia) com gêneros discursivos, tais como folhetos e roteiros turísticos, também propostos no livro paradidático, não possibilitavam a interação sociodiscursiva, visto que prezavam por outros contextos discursivos, que não o dos alunos. Além desse fator, a professora não demonstrava reconhecer a importância da forma dialógica de mediação pedagógica em situações de discussão e construção de textos em sala de aula.

Em outra das visitas realizadas, tivemos o propósito de trabalhar com textos contextualizados que promovessem uma interação eficaz entre alunos, professor e pesquisadores, levando-se em consideração o contexto sociocultural, o conhecimento prévio e as experiências vivenciadas socialmente. O objetivo final era o de possibilitar uma produção textual. Dos textos trabalhados destacamos um conto cujo título era “História dos negros no Brasil” (Texto1), e uma narrativa autobiográfica, intitulada “Relato de vida” (Texto2), de autoria de uma aluna do 8º ano do Ensino Fundamental. Nosso propósito era apresentar possibilidades de trabalho com a linguagem em sala de aula na inter-relação desses textos com o contexto sócio-histórico do Brasil nos tempos de escravidão negra.

Texto1: História dos negros no Brasil

Quando os africanos chegaram ao Brasil, não conheciam ninguém. Mas encontraram índios e homens brancos vindos da Europa, principalmente de Portugal. Foram trabalhar na lavoura de café como escravos dos homens brancos, que lucravam escravizando os negros. Os

escravos africanos trabalhavam muito, o dia todo, sem ganhar nenhum dinheiro. Recebiam apenas a moradia senzalas e restos de comida.

Os escravos só podiam comer depois que terminassem todo o serviço. Geralmente, misturavam as partes que sobravam dos porcos com feijão preto, e foi isso que deu origem a um prato nacional típico: a feijoada. Eram tratados como animais, só por serem negros. Quando faziam algo errado, eram castigados por seus donos. Amarrados em troncos de árvores, recebiam chicotadas. Sofreram muita discriminação e humilhação por causa da cor.

Depois de longo período de exploração e sofrimento, as coisas começaram a mudar. Os negros que viviam no Brasil queriam uma vida melhor: criar os filhos aqui, ter acesso a educação, saúde, escola e alimentação, como todas as pessoas. Com o tempo, começaram a dominar a técnica da capoeira, um tipo de luta africana, e bolaram um plano para escapar da escravidão. Fugiram e formaram um quilombo chamado Palmares. Lá as pessoas eram tratadas como iguais, sem discriminação de raça, cor ou classe social. Nada pertencia a ninguém, tudo pertencia a todos. Como a maioria dos brancos estava a serviço dos latifundiários, muitos deles foram se juntar aos negros que tinham fugido para o quilombo dos palmares. Juntos, negros e brancos começaram a se arrumar para uma grande rebelião contra seus opressores. Mas, de repente, João Vitor acordou e percebeu que tudo não passava de um sonho que teve ao adormecer embaixo de uma árvore. João Vitor era negro e já tinha seus vinte anos.

Trabalhava na lavoura e tinha ouvido muitas histórias como essa. Só que ele tinha um sonho e queria transformá-lo em realidade: queria ser uma pessoa importante e respeitada, como o ministro negro do Supremo Tribunal Federal.

A escravidão só acabou, no Brasil, em 1888, após a declaração da Lei Áurea.

Disponível em: <http://www.turminha.mpf.gov.br/continue-a-historia/os-internautas-criaram-uma-historia-super-legalinspirada-na-historia-dos-negros-no-brasil-1> (adaptado). Acesso em: 04 mar. 2017.

Texto2: Relato de vida

Certa vez, eu, criança, tempo de escola, novas amizades, com muita inocência e crescendo a mentalidade sobre o entendimento da vida. Eu sou negra e a escola onde eu sempre estudei era considerada uma escola de alto nível acadêmico, eu sempre tive uma vida confortável e com o tempo fui percebendo que era uma das poucas crianças negras da escola, e comecei a me revoltar. Chegava em casa e perguntava a minha mãe por que eu era de cor e ela sempre me explicava que era coisa de genética, mas aquilo não entrava na minha cabeça; ainda muito inocente e confusa.

Minhas colegas de escola da mesma idade, sem saber de nada, também me diziam que elas eram assim porque não comiam feijão e tomavam muito leite. A partir daquele dia simplesmente comecei a detestar feijão. Minha mãe me obrigava de todos os jeitos a comer, mas eu chorava, vomitava e dizia que estava passando mal. Com o tempo eu vi que aquilo não estava funcionando e ficava pelos cantos chorando. Minha mãe percebeu que eu não estava bem, já estava ficando fraca e bebia leite desesperadamente. Então ela começou a conversar comigo e eu disse o que minhas colegas haviam dito e ela me disse que tudo aquilo era besteira, que eu devia me orgulhar de ser negra. Ela começou a falar as histórias de negros batalhadores que ela conhecia, mesmo sendo branca, ela me falava tão deslumbrada das histórias dos negros que eu fiquei tão feliz de ser negra com a linda história dos meus antepassados. Podendo carregá-las comigo para todo lugar.

Ninguém pode arrancar isso de mim. Naquele dia eu pensei em me espelhar na minha mãe na forma de ela educar, de viver e batalhar, e graças a ela honro muito a minha cor.

Autora e obra: essa obra foi totalmente real, nós temos que ter noção dos nossos valores ainda crianças para só precisarmos ir os aumentando de acordo com o tempo. O ensinamento dos pais é fundamental para termos bons adultos no futuro.

Fonte: Clécya Nascimento Santos, aluna de 8ª série do Colégio Estadual Tobias Barreto (adaptado).

Essa atividade ocorreu, inicialmente, com a leitura em voz alta feita por nós, dando ênfase a algumas expressões nominais encontradas na superfície dos textos, as quais funcionam como porta de entrada para uma breve discussão: “os africanos”, “índios e homens brancos”, “(n)a lavoura de café”, “os negros”, “escravos dos homens brancos”, “nenhum dinheiro”, “senzala”, “a feijoada”, “chicotadas”, “muita discriminação”, “humilhação”, “exploração”, “sofrimento”, “Lei Áurea”, entre tantas outras. O mesmo destaque de expressões nominais foi realizado no texto 2. Com isso, procuramos fazer algumas relações entre os dois textos, verificando e comparando mudanças ocorridas da época da escravidão até os dias atuais. Por conseguinte, aos alunos foi oferecida a oportunidade de exposição de fatos vivenciados por eles quanto ao preconceito racial. Verificamos que alguns alunos *a priori* não conseguiram fazer a leitura interpretativa porque haviam mostrado desatenção no momento da apresentação dos textos.

Em seguida, solicitamos aos discentes a produção de textos escritos, explicitando a compreensão/interpretação que obtive-

ram a partir das leituras e discussões realizadas sobre os textos lidos. A seguir, apresentamos dois textos produzidos por alunos dessa turma do 4^o ano ao final da atividade:

Texto3

Eles comiam feijão e leite para ficar brancos.

Texto4

Eu entendi que nós não devemos ter preconceito por cor, religião ou raça, por exemplo, eu sou negra mais por isso eu não vou fazer de tudo pra ficar branca. Por exemplo, o rei do pop Michael Jackson tirou a pele dele para ficar branco e ficou branco sim mais qual será o motivo disso porque tenha inveja ou não gostava da sua cor eu nunca iria fazer isso me orgulho da minha cor essa é a minha Historia por isso não tenha vergonha de sua cor pois nós negros somos vencedor fim.

Em (3), vemos que o autor conseguiu, mesmo insuficientemente, construir relação entre os dois textos trabalhados em sala de aula, pois imprimiu as marcas lexicais do conto (feijão) e da autobiografia (leite). No entanto, em consonância com Santos e Neves (1999), esse aluno construiu um sentido que fugiu das pistas textual-discursivas demarcadas pelos autores dos textos estudados. Além disso, verificamos que só o conhecimento linguístico empregado nesse texto — grafia correta, concordâncias (nominal e verbal) — não é o suficiente, pois pouco demonstra domínio de conhecimentos de mundo, cognitivo, social e interacional. Isto é, produziu um texto inadequado, uma vez que não apresentou habilidades de compreensão de sentido, a partir das quais fizesse o texto progredir.

Embora a multiplicidade de sentidos tenha aqui lugar considerável, precisamos saber que o leitor não pode construir qualquer interpretação em um texto, visto que a finidade de interpretações (MARCUSCHI, 2008) determinada para cada texto e também a interação não residem somente naquele que lê ou ouve, mas na relação autor/texto/leitor. Quanto à sua extensão, podemos dizer que o texto (3) pode demonstrar uma bagagem cognitiva limitada do seu autor, além do trabalho infrequente e ineficaz nas atividades de leitura e escrita na ausência de diálogo

em sala de aula. Ou melhor, se a professora da turma prioriza o conhecimento linguístico, há então exclusão de conhecimentos sociais, culturais, históricos, cognitivos e interacionais, tão necessários para a formação de um sujeito competente da língua.

Já o autor do texto (4) ativou suas competências crítica e reflexiva, conhecimentos que possui sobre as leis de defesa dos negros, o respeito à religião, além de expor o orgulho da cor que possui. Além disso, esse aluno reforçou as suas opiniões e crenças ao mencionar, em seu texto, um dos seus conhecimentos de mundo: a retirada da melanina do cantor pop, Michael Jackson. Essa produção escrita (em 4), como se pode ver, é o resultado da intertextualidade decorrente do estudo do conto e do texto autobiográfico. Fazendo a comparação entre os dois textos produzidos pelos alunos, percebemos que o autor do texto (4) leva, também, em consideração os conhecimentos prévios, os quais permitem a formação do leitor e do escritor competente, capazes de participar plenamente de uma sociedade letrada.

Após essas atividades em sala de aula, verificamos que textos que não dialogam com as vivências dos alunos nada ou pouco contribuem para o desenvolvimento das suas competências linguística, cognitiva e social. Isso acaba por suscitar desinteresse e dificuldades tanto em leitura quanto em escrita. Quanto ao estudo de frases, formação de sílabas e palavras descontextualizadas, sabe-se e ocorre, de fato, que os alunos aprendem insuficientemente sobre os processos de funcionamento da linguagem. Nessas práticas, eles só aprendem as atividades de memorização e decodificação, não contribuindo, assim, para a formação de leitores e escritores competentes.

A leitura silenciosa, prática adotada constantemente pela professora nas atividades de leitura e produção textual, como observamos, era promotora de desinteresse e indisposição encontrada nos alunos, visto que pouco ou quase nada ocorriam diálogos entre a professora e os alunos. Estes, por essa razão, demonstravam estranhamento quando chamados à interação e participação em sala de aula, justamente por não estarem ha-

bituados, como bem nos informou a professora da turma. Os alunos, sim, demonstravam facilmente habilidades de memorização, decodificação e reprodução de regras gramaticais (mas, sobre as quais, poucos tinham o domínio). A respeito disso, Luft (1994), citado por Bagno (2001, p. 63), afirma que “um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, pois incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”.

Em contrapartida, ao se trabalhar com textos relacionados às suas vivências, dando-lhes oportunidades de reflexão, questionamento, discussão e exposição de pontos de vista, esses alunos alcançaram melhores resultados na compreensão e produção dos sentidos, além de ficarem mais atentos às práticas discursivas desenvolvidas, interativamente, na sala de aula. Isso se justifica pelo fato de que, quando se incita o aluno a trabalhar com textos contextualizados, por meio de diálogos e discussões com colegas e professor, os seus conhecimentos prévios automaticamente se ativam e reativam, fazendo com que ele busque compreender/interpretar, escrever e aprender. É desta forma que, via o uso da linguagem, as atividades de leitura e de escrita permitem a interação, desenvolvendo um ensino-aprendizagem adequado.

A fim de conhecer melhor os alunos do 5^o ano da Escola Estadual Professor Manuel Franco Freire, localizada em Aracaju/SE, de fazer com que se sentissem à vontade com nossa presença e de observar as práticas metodológicas rotineiras, assistimos a algumas aulas ministradas pela docente. Notamos, desde o início, que a professora, apesar de não conhecer as teorias que embasavam os nossos projetos, enquadrava-se, de certa forma, neles.

Em suas aulas, o ensino de Língua Portuguesa era sempre realizado a partir do uso de gêneros discursivos variados, que eram interpretados e produzidos para possibilitar aos alunos o domínio de práticas que realmente poderiam lhes interessar no momento de suas mais diversas ações comunicativas do cotidiano. A docente também procurava ouvir os alunos, estimulando-os a participar das discussões, valorizando e respeitando suas

ideias, pontos de vista, crenças, cultura e história. Sempre aberta a mudanças, ela buscava estreitar suas relações afetivas, vivenciando de fato o processo intenso e mútuo/interativo do ensino-aprendizagem (PILETTI, 1997), no qual, enquanto o professor ensina, aprende, e, enquanto o aluno aprende, também ensina. Enfim, ela guiava seus alunos a um processo de compreensão/interpretação e de aprendizagem de linguagens mais eficazes.

Percebemos também que os textos e explicações utilizados por meio do discurso da professora não fugiam da realidade dos alunos, muito pelo contrário, eram textos que dialogavam com suas realidades, levando-os a compreender melhor os sentidos desses textos, entre outras atividades. Em outras palavras, a docente buscava desenvolver e manter uma relação da forma mais dinâmica possível, afastando-se de abordagens estáticas (memorização e silêncio, por exemplo). Portanto, nossa percepção de ensino de Língua Portuguesa e/ou nossas práticas de linguagem, em sala de aula, somaram-se às dela para o crescimento e/ou desenvolvimento desses alunos.

Logo após as primeiras aulas, começamos efetivamente a atuar, trabalhando com textos, interagindo/dialogando diretamente com os discentes. Para isso, foram propostos e lidos textos de diversos gêneros, dentre os quais, escolhemos um aqui para comentar e analisar. Nosso texto base foi uma crônica jornalística, que trazia a história de uma criança de oito anos, que após a morte de sua mãe, foi abandonada pelo pai e começou a vagar pelas ruas de São Paulo. Esta menina caminhava solitária até que foi encontrada morta por causa do frio e da fome, com uma carta muito comovente em suas mãos. Como pode ser observado a seguir.

Texto 5: Maria solidão

Magrinha, rostinho sujo, mas bonitinho... Todos os comerciantes e moradores da movimentada Av. Teotônio Villela, Cidade Dutra, estavam acostumados a vê-la por ali... às vezes caminhando, mas sempre triste, nos caminhos das esquinas do abandono. Nunca alguém teve a curiosidade de saber seu nome ou de onde tinha vindo. A garotinha, uns oito anos mais ou menos, apareceu e por ali ficou... Vamos, nesta, chama-la simplesmente de Maria, Maria dos céus, da terra, do mundo... isto mesmo, vamos chama-la simplesmente de Maria.

Sempre sozinha, cabecinha baixa, Maria caminhava, ia e vinha pelas calçadas de sua lembrança. Quando sentia fome, parava na porta de qualquer bar e ali ficava, quietinha, sem pedir nada, nem sequer olhava, sempre com a cabecinha baixa, rostinho sujo, marcado pelas lágrimas teimosas que sempre caíam e a criancinha abandonada pegava o alimento e saía... Em qualquer canto da calçada Maria dormia.

Num amanhecer, há dias passados, o corpinho magro da menininha Maria, da criança sem nome, foi encontrado no caminho que ela passava o maior tempo, bem ao lado da banca de jornais. Pessoas que passavam notavam que a menina parecia dormir embaixo da chuva fina que caía por ali, no final daquela madrugada. Penalizada, uma senhora parou, sacudiu a menina e notou que ela não respirava, parecia morta! Polícia chamada, exame mais apurado e infelizmente a certeza: Maria sem nome... simplesmente morreu... morreu de fome!

Um fato, infelizmente comum entre crianças abandonadas da cidade carente, nossa São Paulo. Mas, no caso de nossa Maria, dois detalhes atraíram a atenção e comoviam tanto os policiais, como os curiosos que naquele momento se aglomeravam à volta do corpo de Maria... Maria da terra, do mundo, a menina sem nome.

Ela morreu sorrindo, como se estivesse feliz, como se naquele momento, ela estivesse se encontrado com alguém que ela amava muito. Quem sabe, a outra Maria... a Maria do céu... O outro detalhe: nas mãos, trazia um pedaço de papel amassado, uma carta molhada pela chuva e quem sabe pelas suas lágrimas, com sua letrinha de criança. Ela morreu tentando escrever uma carta para sua mãe... uma cartinha comovente, acompanhe:

“Mamãe! Depois que a senhora partiu para morar no céu, o papai desapareceu, fiquei sozinha e morrendo de medo. Mãe, sabe, eu fico andando pelas ruas e faço como a senhora me ensinou, não converso com ninguém, com nenhum estranho. Nos cantos das ruas, eu sento e choro. Se lembra quando eu chorava, que a senhora deitava minha cabeça no seu colo e me fazia carinho? Mamãe, eu sei que, aí do céu, a senhora olha por mim, mas eu não sei o que é mãe, dentro de mim sinto uma dor tão grande, não é de fome não! Acho que é aquilo que gente grande chama de saudade! É isso, mamãe, saudade de você! Não entendo porque a senhora teve que ir embora; todo mundo me deixou. Sei que a senhora olha por mim, aí do céu; à noite te vejo mãe, naquela estrela brilhante; sei que é a senhora porque quando choro, a estrelinha derrama uma lágrima que some na nuvem, eu fecho os olhos e procuro dormir para sonhar com você. Durmo e subo até aí no céu, deito a cabeça no seu colo de nuvem e deixo de sentir medo; mas quando acordo, você não está perto de mim, eu continuo deitada na rua. Vem me buscar mamãe: da filha que te ama, Maria, Maria da terra, Maria do mundo, simplesmente Maria solidão”.

Fonte: Autor desconhecido.

A partir da leitura e discussões sobre o texto, buscamos mostrar aos discentes o valor de conhecimentos de mundo para o processo da compreensão e interpretação do conteúdo de qual-

quer texto, gerando condições para eles desenvolverem as próprias produções textuais. Primeiramente, introduzimos o texto base, contextualizando-o à realidade sociocultural e histórica dos alunos. Para isso, necessitamos de autoridade e legitimidade na maneira de ler, já que nossa orientação por meio do uso de linguagens (oral e corporal) lhe transmitiria a visão que queríamos que se alcançasse na produção textual. Em seguida, dialogamos sobre a situação social encontrada no referido texto, oferecendo aos discentes a oportunidade para que levantassem questionamentos, expusessem pontos de vista, trouxessem exemplos, entre outros fatores que proporcionassem esclarecimentos que não foram possíveis no momento da leitura.

Por fim, propomos uma produção textual escrita, por meio da qual os alunos iriam expor seus pontos de vista com relação às temáticas trabalhadas: abandono de crianças e moradores de rua. A título de exemplificação, mostramos a seguir um dos textos produzidos em uma das atividades desenvolvidas em sala de aula:

Texto 6

A solução é o governo não só olhar para si e começar olhar para os outros como a presidenta agora ela só tem olhos para as olimpíadas de Londres. Ela tem que se preocupar com a sociedade brasileira porque ela não pega o dinheiro da copa de 2014 para construir orfanato. Eles não têm que ligar como o Brasil vai ficar bonito e sim para os moradores de rua, eu queria ver se a presidenta estivesse na pele do morador de rua quando atearam fogo nele e espancaram o outro.

Para dar início à análise, é necessário evidenciarmos que um professor que tem seu discurso firmado em metodologias que apenas visam o ensino das regras da gramática normativa não saberia lidar com o texto acima (6), pois o que acontece, em diversas salas de aula, é que o professor de língua materna busca intervir no texto do aluno apenas para corrigi-lo, impondo-lhe a norma culta padrão; dizendo-lhe que está escrevendo e/ou falando “errado” e, por essa razão, muitas vezes, ridiculariza-o em público, predicando-o de “incompetente”, levando-o a constrangimentos desnecessários. Ao contrário desse discurso, o docente

deveria buscar interagir com esse aluno, mediando seus conhecimentos por meio do uso da linguagem, esclarecendo-lhe dúvidas, fatos obscuros que nasceram a partir do texto lido; procurando leva-lo a discutir e argumentar sobre o tema proposto, envolvendo-o na atividade de forma dialógica.

No exemplo acima (6), percebemos que, apesar das inadequações linguísticas encontradas, fruto da falta de práticas de leitura e escrita e marcas de oralidade, o texto do aluno continua dotado de sentido. A partir das experiências vivenciadas, ele explora seus pontos de vista (“A Solução é o governo não só olhar para si e começar olhar para os outros [...]”) e argumentar sobre o tema discutido (“[...] ela tem que se preocupar com a sociedade brasileira porque ela não pega o dinheiro da copa de 2014 para construir orfanato”). Ou seja, para o construtor do texto, o país tem dinheiro para solucionar o problema, contudo está sendo investido em outras coisas bem menos importantes. Essa produção, sob a perspectiva em que nos embasamos, justifica que apenas o conhecimento linguístico (referente à gramática) seja insuficiente para que o sujeito produza textos coesos, coerentes e eficazes. Os conhecimentos sociocognitivos, interacionais e de mundo construídos e reativados, fortemente presentes nessas produções escritas (em 4) e (em 6), revelam a existência de escritores competentes, restando somente se adequarem ao conhecimento linguístico, que faz parte do processo. Isto é, a codificação e a decodificação são apenas alguns dos procedimentos necessários para se ler e escrever (BRASIL, 1997).

É necessário avançar, ultrapassando o modelo arcaico de ensino pautado no discurso autoritário e/ou discurso centralizador da gramática normativa, já que construir um conhecimento efetivo sobre a língua abrange fatores mais complexos do que o domínio de normas gramaticais e uma plena participação social. Avançar, dar um passo além, é por em prática, em sala de aula, estratégias linguístico-discursivas do uso da linguagem que motivem a construção, compreensão/interpretação dos sentidos do texto, levando o aluno a utilizá-las em suas práticas cotidianas de forma competente.

Diante desse quadro, não apregoamos uma prática de ensino que se proponha ensinar unicamente o que os alunos conheçam ou desejam, mas a partir da sua bagagem cognitiva. Isto não significa dizer que a norma culta padrão deva ser descartada, pois ela é um fator determinante para a ascensão social do sujeito, “cuja aquisição, pelas camadas populares, é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação” (SOARES *apud* MONTEIRO, 2000, p.149). Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa carece de um rumo diferente do que ainda vem percorrendo.

Por isso, em um primeiro momento, compreendemos que, a partir das produções textuais desses alunos, devem ser exercitadas ideias de organização textual/discursiva. Em outro momento, gradativamente, mostrar-lhes outros fatores que coooperaram para uma intelecção melhor de suas produções textuais, e de acordo com determinadas situações e determinados gêneros discursivos, existirá uma linguagem mais rebuscada ou não, pois o domínio da linguagem varia segundo as exigências de cada situação comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos destacar que o papel do professor como mediador do conhecimento está atrelado à função de mostrar a seus alunos que utilizar a língua é condição imprescindível para a atuação eficaz na sociedade, o que não corresponde a ensinar através de regras de memorização que serão apenas gravadas para avaliação. O professor, nas aulas de Língua Portuguesa, exerce papel fundamental no incentivo ao hábito de ler, escrever, compreender e confrontar ideias nos processos comunicativos reais, relacionando os conteúdos desenvolvidos em sala de aula com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, evidenciando que a construção do saber pode ser alcançada por meio das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

Concluimos, portanto, que a relação dinâmico-interacional em sala de aula, por meio do uso da linguagem, contribui expressivamente para que os alunos se interessem pelo estudo do texto como um fator que vai favorecer de forma decisiva às suas relações interpessoais, permitindo que eles participem ativamente das mais variadas situações, ou por que não dizer, em qualquer situação que necessitem de suas competências linguística, cognitiva e social, praticando o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas socio-cognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

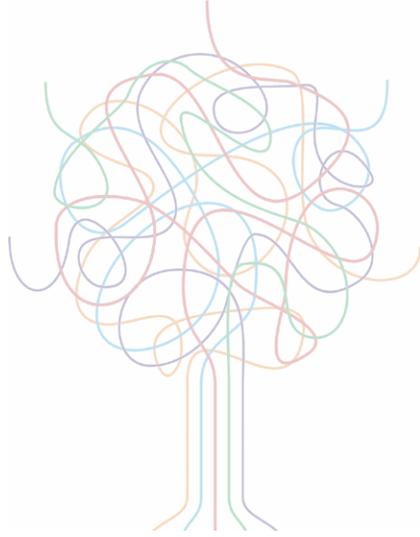
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996. p. 15-23.

PILETTI, N. *Psicologia educacional*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, V. M. X.; NEVES, T. R. P. O processamento da informação na leitura de textos na sala de aula. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.



Construção argumentativa e processos referenciais: (re)elaborando saberes sobre a memória sociodiscursiva de Lampião

▲ *João Paulo Fonseca Nascimento*
Yann Dias da Silva Maia
Maria Laís Carvalho Oliveira

INTRODUÇÃO

Diante da relevante importância do cangaceiro Lampião no imaginário do povo nordestino, o presente capítulo busca fazer algumas reflexões linguístico-textuais, numa perspectiva socio-cognitivo-interacional, acerca de depoimentos de moradores do alto sertão sergipano sobre esse importante personagem da história do Brasil. Tais reflexões consistem, pois, em observar como os depoentes constroem e reconstróem o referente Lam-

pião e como articulam estratégias argumentativas em seus textos/discursos.

As lembranças do cangaço sejam elas adquiridas empiricamente ou conhecidas por meio de narrativas e, sobretudo, do seu maior representante, Lampião, continuam vivas a ornamentar a memória social do povo nordestino (LIMA, 2008). Diante da famigerada imagem de Lampião, achamos salutar fazer um estudo da memória social dessa figura mítica (HALBWACHS, 1990). Ancoramo-nos na concepção de linguagem como uma ação compartilhada na relação entre os sujeitos e a realidade, na qual esses interlocutores são vistos como construtores sociais (KOCH; ELIAS, 2011). A Linguística Textual (LT) serve de apoio para o estudo a que nos propomos aqui, dando uma especial atenção aos processos de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003), na construção dos sentidos do texto/discurso, em que o texto é concebido como fenômeno linguístico, cognitivo, social, histórico, cultural, discursivo e interacional.

Assim sendo, intencionamos este capítulo à compreensão da linguagem como um ato compartilhado, num diálogo entre sujeitos e realidade, ou seja, esses interlocutores são compreendidos como construtores sociais (KOCH; ELIAS, 2011). Investigamos, assim, como os sujeitos do discurso, fazendo uso da memória e dos processos de referenciação, tecem suas práticas textual-discursivas. Debruçamo-nos, pois, a compreender como a figura do rei do cangaço é vista, discutida, numa análise textual-discursiva, e reelaborada a partir de esquemas discursivos que estão na complexa base da recategorização da memória social desse personagem.

1 O REI DO CANGAÇO: DE VIRGULINO A LAMPIÃO

Virgulino Ferreira da Silva, o rei do cangaço, é o terceiro filho de José Ferreira da Silva e Maria Lopes, pequenos proprietários de terra. Fator determinante para que pertencessem às classes mais pobres do sertão. Desde muito novo, Virgulino cha-

mava a atenção das pessoas pela vivacidade no olhar e esperteza, sempre demonstrando, por meio de suas atitudes, o perfil nato dum líder. Sua infância foi marcada pelas grandes dificuldades advindas de sua realidade de pobreza, exigindo da família que, cada vez mais trabalhasse (LIMA, 2008).

Vítimas de perseguição por parte de alguns grandes proprietários de terra, sua família foi obrigada a se desfazer das poucas conquistas que conseguira com tanta labuta. E, em meio a tantas dificuldades, perseguições e humilhações, a sua mãe, Maria Lopes, vem a óbito. Pouco tempo depois, seu pai é assassinado pela polícia alagoana, e Virgulino assume o papel de protetor dos seus irmãos. Com tantas injustas perdas, o sentimento do jovem não era outro senão o de vingar-se daqueles que foram responsáveis por tudo que ele e sua família viveram.

Alguns anos depois, entra para o cangaço, a convite de Sinhô Pereira no ano de 1917, oficializando-se não só como cangaceiro, mas como líder do grupo, no qual recebe o nome de Lampião. A esperteza que demonstrara quando criança tomou corpo em sua fase adulta, destacando-se como um atirador de excelência e um líder digno de muito respeito. Sua inteligência, suas habilidades de estratégias, firmeza, coragem, lealdade, tornaram-no alguém de destaque em meio aos outros cangaceiros. Sua gama de qualidades levava o Sinhô Pereira, em 1922, ao sair do cangaço, nomeá-lo como seu sucessor. Sua passagem pelo cangaço estendeu-se de 1916 a 1938, 22 anos, portanto, Seu reinado terminou quando foi morto no município de Poço Redondo, SE (LIMA, 2008). Na seção seguinte, vamos, em um primeiro momento, a discussão sobre algumas propostas analítico-descritivas em LT que estabelecem relações entre esta disciplina e suas interfaces.

2 A LINGUÍSTICA DE TEXTO E A REFERENCIAÇÃO

Há duas décadas, mais ou menos, define-se referenciação como uma atividade de dizer algo sobre alguma coisa do mundo. Na atualidade, tem sido a concepção de referenciação. Antes desse disso,

era nomeada apenas de referência e não de referenciação. Sobre essa antiga denominação, Koch e Cunha-Lima (2005) afirmam:

Numa perspectiva clássica, as palavras co-variam com o mundo [...]. Os conceitos funcionam como peças de um jogo de armar com as quais é possível montar todas as idéias e teorias sobre o mundo. Esses conceitos e idéias são expressáveis por meio da língua: a língua aqui é o meio de transmitir o conteúdo de uma mente a outra. É claro que, se esta mente estiver bem sintonizada com o mundo, a língua é uma maneira de expressar convenientemente esta realidade. Dito de outra maneira, as palavras, para a perspectiva clássica, são etiquetas para os conceitos e os conceitos são representações: se forem de boa qualidade, a palavra que a elas se refere é um bom ponto de apoio para ter acesso à realidade, ao *representandum*. A dificuldade fica, então, entre a percepção e os conceitos; as palavras escolhidas para designar, desde que estejam em uso literal, são puras e confiáveis (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 295).

Essa visão representacional da linguagem não é mais plausível nos estudos atuais sobre o texto. Segundo estudos de Koch e Elias (2011), a referenciação é uma atividade discursiva de estabelecimento de entidades (objetos de discurso) no e a partir do material linguístico (superfície textual ou cotexto). Trata-se de um processo no qual as coisas do mundo às quais nos referimos são introduzidas no texto por meio de formas linguísticas que se constroem e se reconstroem no decorrer do discurso. Sobre a atividade referencial dentro do texto, Koch (2002), citada por Lima (2008), menciona três estratégias básicas de referenciação:

- (a) construção: pela qual um 'objeto' textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo ('endereço' cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse 'objeto' fica saliente no modelo;

- (b) reconstrução: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional (ou memória ativa), por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco);
- (c) desfocagem: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado do foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial ('stand by'), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores (KOCH, [2002] *apud* LIMA, 2008, p. 82).

No ato da produção da linguagem, faz-se necessária, ante à percepção cognitiva que se tem da realidade, a introdução dum objeto de discurso que seja de acordo com essa percepção. Assim sendo, para que o texto/discurso¹ progrida, torna-se eficaz e indispensável, a retomada desse mesmo objeto. Tais estratégias são ativadas na memória à medida que o processamento textual se desenvolve, de acordo com os processamentos referenciais ativados pelo contexto.

Tendo como principal aporte teórico para este capítulo, a Linguística de texto que estabelece relações com outras disciplinas e suas interfaces. Nesta seção, refletiremos um pouco acerca de uma de suas mais importantes e recentes noções dentre seus estudos: a referenciação. Para além de muito interessante, é um tema relevante para analisar as mais diversas atividades textual-discursivas.

No bojo desses estudos, pesquisadores têm se preocupado em investigar como o referente saiu da relação entre formas linguísticas e marcas cotextuais explícitas para uma entidade construída na dinamicidade textual que vai se reconfigurando não so-

1 Aqui tomamos o discurso como equivalente a texto, visto que trabalhamos na perspectiva da "textualização do discurso".

mente pelas pistas cotextuais, mas também por outros aspectos do entorno sociodiscursivo, cultural e histórico, fatores constitutivos da linguagem, tomando, portanto, como pressupostos analítico-descritivos as abordagens sociocognitivas e interacionais, estabelecendo, assim, uma relação entre linguagem e mundo.

Dentre preocupações outras, os estudos acerca da referenciação têm dado uma atenção especial ao entendimento do processo cognitivo, bem como a forma como os conhecimentos de mundo são ativados para a (re)construção de sentidos. Não obstante, como a memória pode influenciar esse processo. De acordo com Cavalcante (2005, p. 125), “é da inter-relação entre a língua e as práticas sociais que emergem os referentes, ou ‘objetos-de-discurso’, por meio dos quais percebemos a realidade que, por sua vez, nos afeta”. Na próxima seção, no interior dessa perspectiva sociocognitivo-interacional, interessamos discutir o processo de reconstrução do referente (ou objeto de discurso) Lampião.

3 REFERENCIAÇÃO: RECONSTRUINDO O MITO LAMPIÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEXTUALIZAÇÃO DISCURSIVA

Há um bom tempo, a LT tem se debruçado sobre questões sociocognitivo-interacionais que tecem o texto/discurso. Nessa perspectiva, entende-se que os interlocutores fazem referência às coisas do mundo, na/ para a construção dos sentidos. Essa elaboração constitui-se, postulam Koch, Morato e Bentes (2012, p. 34) “pela relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciados”.

No conjunto dessas discussões, reconhece Cavalcante (2012) que a referenciação é um mecanismo de elaboração da realidade, aliado ao trabalho sociocognitivo, resultado de negociações entre interlocutores no uso da língua durante o cumprimento de atividades públicas. Ou seja, a referenciação é uma atividade dis-

cursiva na/ ou pela qual os objetos de discurso (referentes) são (re)construídos.

É possível identificar que no texto/discurso produzido pelos depoentes existem referências a uma memória coletiva que se erge em torno da figura de Lampião. Concomitantemente, há uma elaboração da realidade, bem como construções e reconstruções do referente Lampião. Vejamos o seguinte depoimento:

1.

Lampião para mim foi *um mito*. Um mito, que na verdade, ficou na memória de nosso povo. O povo desse lugar, assim como o povo do Nordeste inteiro, tem Lampião na cabeça como *uma figura mágica*, uma figura que foge à nossa realidade. Apesar de ele ter vindo aqui em nosso município vezes e todos nós sabemos que ele existiu de verdade, mesmo assim parece que consideramos ele *uma coisa mágica, uma coisa fantástica* (Inf. G1/2)

Percebemos que os pontos de vista externados não estão exclusivamente condicionados à memória individual do sujeito do depoente, mas também à memória social compartilhada entre os sujeitos. Mesmo iniciando (1) com a expressão *para mim*, deixando bem explícito a imagem de Lampião cristalizada em sua memória (*um mito*), em seguida vale-se de expressões como *povo, Nordeste inteiro e consideramos* para dar força aos seus argumentos de que Lampião foi *um mito, uma figura mágica, uma coisa mágica, uma coisa fantástica*. Para além duma estratégia argumentativa do depoente, no quesito convencer seu interlocutor de seu ponto de vista, ele compartilha uma memória social, fugindo, pois, da esfera individual. Dessa forma, a linguagem, de acordo com Lima (2008),

tem tanto uma dimensão individual, subjetiva, quanto uma dimensão coletiva e histórica. Nesta perspectiva, o sujeito é visto não só como um ser possuidor de inteligência, de estruturas cognitivas, mas também um sujeito social que juntamente com outros do grupo, em conjunto, constroem os referentes textuais que são tomados como objetos-de-discurso, isto é, como elementos que se constituem no discurso (LIMA, 2008, p. 110).

O fazendo, o sujeito coloca-se no lugar de mais um num dado grupo social. Sendo o produtor do texto, constitui-se doutros sujeitos, os quais, de forma direta, influenciam na cristalização da imagem do rei do cangaço em sua memória: a de um mito, para o depoente do texto acima.

4 MEMÓRIA SOCIAL E ARGUMENTAÇÃO : UM CONJUNTO DE REPRESENTAÇÕES

Halbwachs (1990) fez um estudo que serve de suporte para outros posteriores acerca da reflexão sobre a memória no discurso histórico contemporânea. Ele aborda essa temática refletindo sobre o que há de social nas lembranças individuais, bem como a manutenção das lembranças que são comuns ao grupo e sua contribuição na vida social. Em consonância com esse postulado, afirma Lima (2008) que

a memória não é sonho, é trabalho. Se assim o é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no consciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída por aquilo que está, agora, à disposição do indivíduo no conjunto de representações que povoa a consciência atual desse indivíduo. Por mais nítida que lhe pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem experimentada na infância, porque o sujeito não é o mesmo de então e porque sua percepção alterou-se e, com ela, suas idéias, seu juízo de realidade e de valor (LIMA, 2008, p. 100).

Desse modo, somos constituídos pelas nossas lembranças, porém nossas experiências empíricas farão com que vivamos a realidade d’outrora numa forma diferente. Mesmo que elas não tenham se apagado, vivemos o hoje, que é diferente do amanhã. Assim sendo, o sujeito é dotado de sua memória do grupo, individual e coletiva.

No interior desse processo de reconhecimento da memória no discurso histórico contemporâneo, faz-se necessária a identificação da heterogeneidade ou não. Destacar a presença ou não de grupos sociais distintos numa situação discursiva colabora para a adoção de estratégias de persuasão e convencimento, as quais devem ser aqui distinguidas, uma vez que se chama “persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e, convincente, àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (Ndzzieluk, 2000, p. 115).

4.1 Lampião: a memória de um bandido

Estabelecer a ideia do que consiste a argumentação revela a importância de entendê-la como uma faculdade inerente ao discurso, baseada em sistemas axiomáticos que buscam definir, através de um contato intelectual entre interlocutores, direções de coerção textual e discursiva. Há de se considerar, também, a existência de uma linguagem em comum entre os agentes discursivos, que torne possível o ato da comunicação através da compreensão mútua. Segundo Perelman e Olbretchts-Tyteca (1996, p. 19), “fazer parte de um mesmo meio, conviver, manter relações sociais, tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato dos espíritos”.

Tornar possível a argumentação deve ser um ofício de constante na apreciação pela adesão do auditório, pelo compartilhamento mútuo de um espaço mental de discussão – um vínculo que predispõe a condição de aceitar determinado argumento. Para Perelman e Olbretchts-Tyteca (1996), o auditório consiste naqueles ouvintes ou leitores a quem o orador ou escritor pretendem persuadir com sua argumentação. Portanto, definir e persuadir aqueles para quem se fala exige uma sistematização consciente das ferramentas discursivas do orador.

Diante disso, concebemos a memória à luz duma perspectiva sociocognitivo-interacional, a qual entende que a história, a cultura e os indivíduos estão, constantemente, construindo co-

nhecimentos concomitantemente sobre a realidade social. Dessa forma, a ação de lembrar ou recordar é uma faculdade de reconstrução da memória, porquanto nela, informações conhecidas são retomadas pelos sujeitos em outras situações, outros momentos. Para Halbwachs (1990, p. 71), “a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com ajuda de dados emprestados do presente”. Vejamos o seguinte depoimento:

2.

O bandido do Lampião passou por aqui umas três vezes. O que *eu acho* dele é que ele foi um bandido mesmo, né?! *Isso de dizer* que ele era um homem bom, que ajudava os pobres, é tudo mentira, isso é *coisa de quem quer enfeitar a história* de Lampião, viu? [...]. Eu acho é que ele foi malvado mesmo, mas, como todo cangaceiro, né mesmo? Não tinha nada demais nele. Era um cangaceiro qualquer: gente ruim, gente que tem sangue no olho, gente que não tem pena de ninguém, que mata sem saber nem por que, [...] (Inf. G2/5).

Nesse depoimento, podemos perceber por meio dos referentes: *bandido*, *cangaceiro*, *malvado*, *gente ruim*, que o depoente se insere no grupo daqueles que veem Lampião de forma negativa. Todavia, há um embate, no mesmo depoimento, entre o ponto de vista daqueles que veem o rei do cangaço negativamente e aqueles que o veem positivamente. E, no seio desse embate no texto/discurso, o sujeito depoente recorre às lembranças das atitudes que condenam Lampião como um *bandido*, e nelas apoia seu ponto de vista. A expressão *eu acho* denuncia que ele vive noutra realidade, noutro contexto, porém as informações armazenadas em sua memória permanecem no lugar dos acontecimentos (2) *O bandido do Lampião passou por aqui umas três vezes*. Nascimento (2015) afirma:

pelo partilhamento, refutação, modificação, reconstrução de sentidos, experiências e conhecimentos de várias ordens, para que se possa opinar, interferir, rejeitar, chamar atenção e persuadir, entre outras ações, neste universo verbalizado, que pode ser recategorizado, de forma explícita ou implícita, por meio de um jogo de vozes, do qual a referenciação é um indício. O modo, pelo qual se pode re-

categorizar um *objeto de discurso*, constitui um importante recurso argumentativo, a partir do qual se orienta a construção de sentidos do discurso (NASCIMENTO, 2015, p. 5).

Ou seja, diante do que o depoente sabe a respeito dessa figura, prefere tomar suas atitudes de cangaceiro – no sentido mais negativo da expressão referencial – como verdade, o que vai de encontro ao seu ponto de vista, como *coisa de quem quer enfeitar a história de Lampião*. A construção do objeto de discurso, aqui, constitui-se de forma extremamente subjetiva, ou seja, o depoente faz interpretações de discursos (daqueles que narram uma história de atrocidades cometidas por Lampião e daqueles que narram a história de um mito (1)). Assim sendo, há opiniões e pontos de vista discordantes. Nesse sentido, Matos e Nascimento (2016, p. 6) postulam que “a construção do texto/discurso viabiliza o exercício da memória e a mobilização de pontos de vista, considerando-se a linguagem como atividade altamente dotada de construção argumentativa”.

4.2 O rei do cangaço: um referente dicotômico

As duas décadas de reinado de Lampião no Nordeste brasileiro dividem opiniões em torno dessa figura mítica da história do nosso país. Para alguns, um justiceiro, alguém que brigava pelos interesses dos mais necessitados. Para outros, um bandido, um terrorista. Vejamos como essa imagem complexa de Lampião é constituída no fragmento que se segue:

3.

Eu sei aquilo que meus pais e avós me contaram sobre ele [Lampião]... Algumas coisas. Bem, ele já teve aqui umas vezes. Em uma delas ele até matou um rapaz, parece que foi por engano, não sei direito não... Neste dia ele veio aqui atrás do pai deste rapaz, era que ele tinha uma vingança com o pai dele, mas, como o *pai* e *ele* eram muito parecidos aí Lampião se confundiu e matou a pessoa errada. Parece até que alguém disse a ele [Lampião]: “coronel, você matou a pessoa errada!” Mas aí já era tarde. Era um homem muito cangaceiro mesmo, \emptyset matava, \emptyset invadia as fazendas, acho que ele tinha uma cobrança com os fazendeiros e se os fazendeiros não pagassem, ele vinha e \emptyset pegava tudo que tinha na fazenda: vaca, boi, carneiro, dinheiro... Tudo. Mas também não era este cão que o povo pensa não [...] (Inf. G1/6).

No fragmento acima, percebemos que o referente Lampião é caracterizado como um (3) *coronel, um homem muito cangaço mesmo*. Ou seja, ele vai sendo construído e reconstruído ao passo que o depoente se utiliza das expressões referenciais.

No início do seu discurso, mantém-se neutro ao salientar que sabe aquilo que (3) *meus pais e avós me contaram*. O fazendo, já antecipa que reproduzirá o discurso de outros sujeitos. A partir de então, narra fatos os quais cristalizaram uma memória negativa, dum (3) *cão*, na memória dum grupo social. Sua voz se torna uma repetição de falas outras.

Na sucessão da narrativa de fatos, contudo, o informante assume uma postura que vai de encontro àquela que fora compartilhada por aqueles que viveram antes dele. Seu julgamento sobre o referente Lampião é de que (3) *não era este cão que o povo fala não*. Nesse trecho, o juízo de valor é invertido. Percebe-se, pois, que as diversas facetas semânticas, como também antagônicas são utilizadas para o mesmo objeto de discurso (Lampião), no relato. Com isso, percebemos o quão complexa é a figura de lampião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme identificado nos depoimentos aqui trazidos, percebemos que, por meio dos relatos, os depoentes construíram e reconstruíram memórias do rei do cangaço em suas práticas enunciativas. E, sob uma perspectiva sociocognitiva da linguagem, buscamos entender melhor sobre o fenômeno Lampião, por meio de memórias cristalizadas sobre essa figura.

Buscamos, também, com este trabalho, ampliar o interesse pelos saberes sócio-histórico-cognitivos que envolvam acontecimentos vivenciados, experimentados à época do cangaço, e, que, mesmo depois de algum tempo estão presentes na memória discursiva e social das pessoas.

As expressões referenciais utilizadas pelos falantes em sua produção comunicativa trazem à tona uma gama de informações

acerca do passado. Do mesmo modo, um presente que se constitui subjetivamente. Revelam-se, também, como mecanismos discursivos que atestam a memória histórica e cultural da região Nordeste.

Por fim, apoiados nos estudos acerca da memória, argumentação e da referenciação, chegamos à conclusão de que se torna impossível dar uma definição ao fenômeno do cangaço (Lampião) sob, única e exclusivamente, um ponto de vista. As análises aqui apresentadas nos asseguraram de que o referente aqui abordado é uma das mais proveitosas fontes de que os estudos atuais da LT podem se servir.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixes: quando as retas se encontram. In: KOCH, I.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

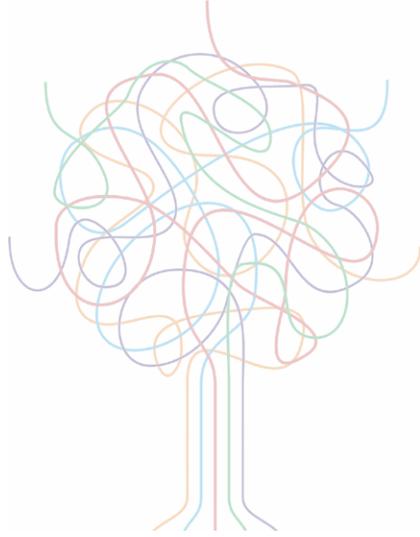
_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: _____. KOCH, I.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

LIMA, G. O. *S.O rei do cangaço, o governador do sertão, o bandido ousado do sertão, o cangaceiro malvado: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZIELUK, L. C. *Working papers em linguística*, UFSC, n.4, 2000.



Da referência à referenciação: reflexões acerca de expressões referenciais, de natureza anafórica

▲ *Tatiana Celestino de Moraes*

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura suscitar reflexões acerca dos processos de referenciação anafórica, tendo em vista a proposta de substituição da noção de referência pela noção de referenciação tal como postula (MONDADA; DUBOIS, 2003). Partimos da visão defendida pela Linguística Textual que os objetos do discurso em um texto não devem ser vistos como entidades pré-existentes, mas que são construídas e reconstruídas no próprio texto.

Para tanto, verificamos, num primeiro momento, que os estudos estiveram direcionados às anáforas diretas ou correferenciais, atrelados a visão de referência que pressupõe “uma estabele-

dade *a priori* das entidades no mundo e na língua” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 19); num segundo momento, observamos que há um novo olhar nos estudos a partir da referenciação vista como atividade discursiva (KOCH; MARCUSCHI, 1998), enfatizando, sobretudo, os processos de organização global dos textos em que assumem significativa importância as questões de ordem socio-cognitiva, destacando-se, entre outras, as anáforas indiretas.

Desse modo, ressaltamos, no âmbito da Linguística Textual (LT), a relevância de levar em consideração não só aspectos linguísticos, mas também os sociais, cognitivos, culturais e interacionais no que concerne ao estudo da compreensão, da produção e do funcionamento de textos. Com isso, as questões relacionadas à progressão textual (KOCH; ELIAS, 2008) são de suma importância para a LT que concebe o texto não como um produto acabado e, sim, em constante construção pelos interlocutores que o elaboram.

Assim, baseando-se nos trabalhos de Koch (2004, 2006), Marcuschi ([2001] 2012), Cavalcante (2012) dentre outros, este artigo apresenta reflexões sobre a referenciação anafórica. A partir da análise de textos editoriais retirados do Jornal Folha de São Paulo (doravante FSP), buscamos observar o fenômeno das anáforas diretas e indiretas. A seguir, apresentamos, no primeiro tópico, uma breve contextualização da passagem de referência à referenciação. Em seguida, teremos como foco a discussão sobre os processos de referenciação anafóricos, tendo em vista as análises dos textos do FSP.

1 DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO: UMA BREVE REFLEXÃO

No que se refere aos estudos mais atuais acerca da referenciação o que tem ganhado destaque são os aspectos concernentes ao sociocognitismo e suas práticas ligadas à análise textual, levando-se em conta a dinamicidade discursiva dos objetos do discurso.

Nesse contexto, compartilhamos da perspectiva de Koch (2006, p.79) que se baseia no pressuposto de que a referenciação constitui uma atividade discursiva, atrelada a sua visão não-referencial da língua e da linguagem defendida por Mondada e Dubois (1995), citado por Koch (2006).

Nesse contexto, partimos da concepção sociocognitivo-interacional da linguagem adotada, neste capítulo, segundo a perspectiva teórica que assume o estudo da referenciação como “o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 132). Destacam que a referenciação se constitui uma atividade discursiva, em que as escolhas que são realizadas pelo produtor do texto são orientadas pelo princípio da intersubjetividade, motivo pelo qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita.

No interior, desse quadro teórico, adota-se a posição defendida por Apothelóz & Reichler-Béguelin (1995) defendida por Koch (2006, p. 80) de que a referência “diz respeito, sobretudo, às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve; e que o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo, que é tributário dessa construção”. Nota-se, assim, que os processos de referenciação tornam possível a construção e reconstrução discursiva de referentes, pois não se baseia nos objetos do mundo, mas nos objetos de discurso construídos interativamente na prática discursiva.

De acordo com Mondada e Dubois (2003) os objetos do discurso que fazem referência ao mundo são constituídos no processo discursivo, e não estabelecidos a priori. Daí, podemos notar que eles se elaboram numa dinâmica discursiva e assim não figuram simplesmente uma remissão linguística. Assim, as autoras argumentam que

[...] passado da referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta

não somente um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Percebe-se, assim, que os objetos de discurso não são confundidos com a realidade extralinguística, mas eles a reconstrói a partir do próprio processo interacionista. Dessa forma, vale destacar que Cavalcante (2012, p. 102) postula que “a estratégia de construção de referentes no texto, realizada por meio de expressões referenciais, é um processo, uma ação – por isso é que podemos dizer que a referencição é a ação de referir”. Para tanto, ressalta-se que essa perspectiva se enquadra nos estudos mais atuais dentro do panorama de estudos linguísticos que dão maior privilégio a interação social, daí notarmos a referencição como ação.

Nesse sentido, a autora destaca que o processo de construção dos referentes apresenta como implicação, a questão de que, no fundo, “o papel da linguagem não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas, sim o de construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados” (CAVALCANTE, 2012, p. 105). Assim, ela ressalta que o principal pressuposto da referência reside no fato de que os eventos ocorridos, bem como as experiências vividas no mundo não são estáveis e sim sempre são reelaboradas para que façam sentido. Parte-se, assim, do entendimento de que referir é, sobretudo, construir uma discursivação do mundo, em que se fazem presentes às escolhas do sujeito em função de um querer dizer. Conforme enfatiza Koch:

[...] não se entende aqui a referência no sentido que lhe é mais tradicionalmente atribuído, como simples representação extensional de referentes do mundo extramental: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com

ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objeto de discurso e não como objetos do mundo (KOCH, 2006, p.79).

Vemos que a autora chama a atenção para o fato de que a nossa mente não funciona como sistema fotográfico do mundo, nem como um espelho, isto é, a nossa forma de enxergar e dizer o real não coincide com o real. Dessa forma, a nossa mente reelabora os dados a fim de apreendê-los e compreendê-los. Pois segundo essa linguista, “[...] a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua”.

Dentro dessa perspectiva, Rastier, citado por Mondada e Dubois (2003, p. 20) destaca que a referenciação diz respeito “[...] a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado”. Com isso, nota-se a questão ligada à substituição da noção de referência pela de referenciação, tendo em vista a dinamicidade que se faz presente entre o texto e as condições não-linguística de produção e interpretação.

Para as autoras, os objetos do mundo a que o discurso faz referência são objetos que se constroem no processo discursivo. Daí, ressaltamos a questão da noção de referência passar para a de referenciação, tendo em vista que não se trata apenas de um ato de designação do mundo, mas de uma construção dinâmica desse mundo através de práticas discursivas. Conforme destacam que a questão “não é mais avaliar a adequação de um rótulo “correto”, mas de descrever em detalhes os procedimentos (linguísticos e sócio-cognitivos) pelos quais os atores sociais se referem uns aos outros” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 23).

Admiti-se, assim, que os objetos de discurso são fundamentalmente dinâmicos, isto é, sendo uma vez estes introduzidos, eles podem ser modificados, desativados, recategorizados, reativados, transformados, construindo-se ou reconstruindo-se o sentido no percurso da progressão textual.

Nesse sentido, destacam-se as diferenças entre as categorias referir, remeter e retornar. Segundo Koch (2006, p. 84), “a retomada implica remissão e referenciação; a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada e a referenciação não implica pontualizada nem retomada”.

A determinação referencial possui relação direta com o elemento do co(n)texto, porém não necessariamente com retomada referencial. Para Koch (2006, p.84), o processo de referenciação se configura como um caso geral de operações dos elementos designadores, em que todos os casos de progressão referencial possuem base em algum tipo de referenciação, não tendo importância se estes são os mesmos elementos que recorrem ou não.

Daí, notar-se que a determinação referencial ocorre como processamento da referência na relação estabelecida com os demais elementos presentes no cotexto. Conhecer as estratégias de referenciação é, sobretudo, compreender um processo de estruturação textual de fundamental importância, visto que o ato de referir é sempre uma ação conjunta. Então, vemos que a referenciação é a atividade de construção e (re)construção de referentes depreendidos dentro do próprio texto/discurso através da utilização das expressões referenciais. Vejamos o exemplo (1) a seguir:

1.

A Fifa reagiu com inaudito rigor ao lance mais bizarro desta Copa do Mundo até aqui: a mordida do atacante uruguaio Luis Suárez no ombro do italiano Giorgio Chiellini.

Pela dentada, o jogador foi suspenso dos próximos nove jogos de sua seleção – o que o exclui deste Mundial– e, além disso, terá de ficar quatro meses afastado de qualquer atividade ligada ao futebol.

Trata-se da mais dura punição já aplicada pela Fifa a atletas envolvidos em agressões durante Copas. Em outro front, que envolve falta de “fair play” nas atividades burocráticas, a entidade hesita em reagir com a mesma firmeza.

Desde que a organização anunciou que o Qatar sediaria o *Mundial de 2022*, acumulam-se suspeitas e denúncias sobre a falta de lisura dessa escolha.

Recentemente, reportagem do jornal britânico “The Sunday Times” afirmou que um ex-dirigente de futebol do Qatar pagou o equivalente a R\$ 11,1 milhões em propinas para assegurar o sucesso da candidatura do país.

A persistente névoa de corrupção não é a única mancha na imagem do Qatar como anfitrião do evento. Também no campo dos direitos humanos verificam-se condutas inaceitáveis no pequeno emirado do Oriente Médio.

Entidades internacionais já contabilizam, nas obras de infraestrutura e na construção de estádios, mais de 1.200 mortes de trabalhadores, quase todos imigrantes em condições precárias – muitas vezes em situação análoga à escravidão.

Para além desses sérios problemas, o próprio presidente da Fifa, Joseph Blatter, avaliou que foi um erro programar a disputa da Copa para o verão local, quando as temperaturas se aproximam de desumanos 50 graus Celsius.

Tudo isso colabora para que dirigentes e patrocinadores com os quais a Fifa mantém polpidos contratos aumentem a pressão contra a realização do Mundial no Qatar.

Explica-se, assim, por que Blatter tem manifestado, em conversas reservadas, sua intenção de mudar a sede da Copa de 2022 tão logo receba o relatório do comitê de ética da entidade sobre o suposto suborno ligado à candidatura do Qatar, como revelou esta Folha.

A notícia dos bastidores contrasta com o entusiasmo no proscênio, onde as seleções disputam partidas de alto nível técnico. Jogos emocionantes e com elevada média de gols são as principais marcas da recém-encerrada primeira fase da Copa no Brasil.

Se a satisfação proporcionada pelo torneio basta para deixar em segundo plano os pequenos erros de organização registrados no país, ela é insuficiente para ocultar as graves denúncias que envolvem a Fifa e o Mundial de 2022.

(Edo1– Mundial de problemas – *Folha de São Paulo*, Editorial, 16/06/14.)¹

Na produção desse texto (1), verificamos, por exemplo, que o autor menciona, entre outras, estas expressões referenciais “a Fifa”,

1 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2014/06/1477103-editorial-mundial-de-problemas.shtml>. Acesso em: 16 de junho de 2014.

“copa do mundo”, “o jogador”, “jogos”, “sua seleção”, “futebol”, “o mundial de 2022”, “névoa de corrupção”, “entidades internacionais”, que vão contribuir para a progressão/desenvolvimento do texto, é o que se chama de referentes textuais ou entidades presentes na construção e reconstrução dos sentidos. Essas formas linguísticas possuem informações importantes, opiniões, pontos de vista (A persistente névoa de corrupção não é a única mancha na imagem do Qatar como anfitrião do evento. Também no campo dos direitos humanos verificam-se condutas inaceitáveis no pequeno emirado do Oriente Médio.), sobre a temática em questão.

Assim, vemos que para introduzir os referentes no texto, os quais contribuem para a construção dos sentidos, o autor/produtor do texto utilizou formas linguísticas que estão presentes no cotexto, as quais contribuem significativamente na progressão referencial do texto. Estas são selecionadas por ele no momento da interação não apenas com as formas linguísticas, mas também com os aspectos sociais, cognitivos e culturais que terão papel importante na trajetória informativa e argumentativa do texto. No próximo tópico, vamos apresentar uma breve reflexão sobre referenciação anafórica, tendo como foco as anáforas diretas.

2 PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

Nos estudos referentes à concepção de anáfora, encontramos divergências com relação à respectiva conceituação. Desse modo, podem-se destacar dois grupos: um que corresponde a uma concepção mais estreita/restrita do processo anafórico, defendido, entre outros por Kleiber (2001) e outro composto por teóricos que partilham de uma concepção mais ampla das anáforas como Apothéloz (1994), Mondada e Dubois (1995), Marcuschi e Koch (1998) citado por Lima (2008).

Os estudiosos que defendem a visão considerada mais estreita da anáfora a tratam como um fenômeno que possui relação direta com a coesão textual, tendo como principal característica à retomada de um termo/segmento do texto por outro. Dentro

dessa perspectiva, o termo anafórico se refere ao antecedente explícito no cotexto, ou seja, na superfície textual.

Assim, partindo desse entendimento, percebe-se que a expressão anafórica mostra traços de correferencialidade, em que o antecedente deve vir explícito, constituindo, assim, uma relação de correferência estabelecida entre o termo antecedente e o termo anafórico. Segundo Koch (2006, p. 84-85) “é importante observar que o processamento textual se dá numa constante oscilação entre vários movimentos: um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo) representáveis, basicamente, pelos processos anafórico e catafórico”. Assim, a autora diz que, em sentido estrito, pode-se afirmar que a progressão textual ocorre baseada no “já dito”, no que “será dito” e no que é “sugerido”, que se co-determinam progressivamente.

Nessa direção, é importante destacar que a fase inicial da Linguística de Texto, conhecida por Análises interfrásticas e gramáticas de texto (na metade da década de 60 até meados da década de 70), foi marcada pelo estudo dos mecanismos interfrásticos que são considerados parte do sistema gramatical da língua. No que se refere ao estudo das relações que são estabelecidas entre enunciados, privilegiou-se às relações referenciais, de modo particular, a correferência, visto como um dos principais fatores de coesão. (KOCH, 2004, p. 3). Assim, vale ressaltar que, neste momento,

o estudo das relações referenciais limitava-se, em geral, aos processos correferenciais (anafóricos e catafóricos), operantes entre dois ou mais elementos textuais – a que Halliday & Hasan (1976) chamavam de pressuponente e pressuposto. Pouco se mencionavam, ainda, os fenômenos remissivos não correferenciais, as anáforas associativas e indiretas, a dêixes textual e outros que hoje constituem, alguns dos principais objetos de estudo da Linguística Textual (KOCH, 2004, p. 4)

Nesse sentido, vale destacar que as Anáforas Diretas (AD) retomam referentes que já foram introduzidos previamente, es-

tabelecendo uma relação de correferência entre o elemento dito anafórico e o seu antecedente. (MARCUSCHI, 2012, p. 55). Vejamos no exemplo abaixo (2), essa questão da anáfora direta.

2.

Evitou-se, na madrugada desta quarta-feira (23), um desastre econômico e político que teria, provavelmente, o poder de acarretar o cabal desgoverno das contas públicas e, com isso, tornar definitivo *o colapso da sustentação da presidente Dilma Rousseff* (PT).

De modo até certo ponto surpreendente – e que reflete o grau desesperado da situação –, foi *a própria chefe de governo* quem tomou a iniciativa de contatar o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ) e seu correspondente no Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL), num apelo para que a apoiassem na questão.

Tratava-se de não derrubar a série de vetos que o Palácio do Planalto impusera a medidas anteriormente votadas pelo Congresso. No total, tais medidas representariam despesas calculadas em R\$ 127,8 bilhões até 2019.

Para se ter uma ideia mais clara da extensão de tais liberalidades, apenas uma delas, a que determinava a isenção de impostos sobre o óleo diesel, esvaziaria dos cofres públicos um montante superior a R\$ 64 bilhões em quatro anos.

Trata-se de quantia similar ao de toda a economia pretendida no próximo ano com o pacote de medidas lançado há poucos dias pelas autoridades econômicas.

Dada a extrema fragilidade do governo, não eram incomuns os prognósticos de que o Congresso mantivesse sua disposição de abrir novos rombos no Orçamento.

Dos 32 vetos colocados em votação, entretanto, 26 foram mantidos. Vários motivos dão conta desse resultado – ainda incompleto, todavia, já que a crucial decisão sobre os aumentos salariais do Poder Judiciário foi adiada.

As pressões e cálculos em torno da reforma ministerial, contemplando o PMDB com novas fatias de poder, como a pasta da Saúde, naturalmente tiveram seu peso.

Mais premente foi a angústia motivada pela corrosão da moeda brasileira em relação ao dólar, cujas cotações ultrapassaram a barreira dos R\$ 4. O Executivo, instado a demonstrar alguma força para debelar o pânico, e o Legislativo, sob o temor de precipitar uma crise irreversível, chegaram a um entendimento forçado.

Dilma se moveu, enfim – e a vitória parcial das primeiras horas do dia ensejou algum otimismo nas hostes governistas; pela manhã, o ministro Joaquim Levy, da Fazenda, celebrou uma “mostra de maturidade” dos congressistas. A tarde evidenciou, no entanto, a precariedade do sucesso.

Enquanto ministérios eram barganhados, o dólar prosseguiu em sua escalada e atingiu novo recorde; a reação tardia manteve o governo respirando, mas ainda longe de se livrar do risco de afogamento.

(Edo2 – Dilma se move– Folha de São Paulo, Editorial, 16/09/15)²

Nesse exemplo (2), a expressão linguística “o colapso da sustentação da presidente Dilma Rousseff” é posta em foco, de modo que fica saliente no modelo mental. Dessa forma, observamos que essa expressão referencial fora introduzida no texto sem que houvesse nenhuma menção anterior.

A expressão “a própria chefe de governo” retoma o objeto de discurso já introduzido “presidente Dilma Rousseff”, ou seja, um objeto de discurso já presente no texto é retomado, ocorrendo a manutenção de uma forma referencial, fazendo com que o objeto de discurso permaneça saliente, pois a expressão citada retoma correferencialmente a “presidente Dilma Rousseff”, mencionada no parágrafo anterior.

Dessa forma, percebe-se a relação de correferencialidade que é estabelecida entre o termo anafórico e o seu antecedente, notando que as expressões anafóricas diretas retomam/reativam o mesmo referente já introduzido. É interessante destacar que para Koch (2012, p.37), a utilização das expressões nominais anafóricas opera a recategorização dos objetos de discurso, ou seja, uma vez introduzidos no discurso, vão sendo reconstruídos, buscando atender aos propósitos comunicativos do falante/escrevente.

Vemos, nesse exemplo, que se trata de uma visão restrita do fenômeno anafórico, em que a anáfora direta se refere ao antecedente explícito no cotexto. Desse modo, observa-se que, a expressão anafórica mostra traço de correferencialidade em que o

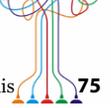
² Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/09/1685704-dilma-se-move.shtml>. Acesso em: 17 de setembro de 2015.

antecedente deve vir de maneira explicitada, constituindo uma relação de correferência estabelecida entre o termo antecedente e o termo anafórico, ou seja, aquele que é retomado mantém reativado o mesmo referente já mencionado anteriormente na superfície do texto.

Dentro de uma perspectiva mais ampla do fenômeno anafórico, Koch (2006, p. 81) ressalta que a interpretação de um termo anafórico, seja este pronominal ou nominal, consiste não em localizar um segmento linguístico, ou seja, um “antecedente” – ou um objeto específico no mundo, mas sim em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação, a qual se encontra na memória discursiva. Percebe-se, então, que o processo anafórico não deve se resumir a uma relação do termo antecedente com o termo anafórico. Pode-se notar que o emprego de uma dessas formas, com função de introdução ou retomada de referentes, implica sempre uma escolha entre uma multiplicidade de formas de caracterizar e/ou de predicar o referente. Vale ressaltar, que esta escolha será feita, tendo em vista um dado contexto, segundo a proposta de sentido do produtor do texto.

A partir dessa visão mais ampliada da anáfora, tem-se como foco a dinâmica do texto e a construção de objetos de discurso, em que os teóricos dessa concepção defendem que as expressões anafóricas servem tanto ao que se refere à continuidade e manutenção de referentes como à construção de sentidos no texto. Isso nos mostra ao sujeito do discurso a importância na/ para a elaboração dos processos de referenciação.

Para Marcuschi (2012, p. 55), “na sua essência, a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial”. O autor, também, ressalta o fato de que não existe uma classe de palavras que possa ser funcionalmente definida como anáfora. Assim, partilhando, de uma visão mais ampla do fenômeno anafórico, ele destaca também a questão de que os processos cognitivos e as estratégias inferenciais são decisivos na textualização, ou seja, no estabelecimento de relação entre as partes.



Nesse contexto, vale mencionar que segundo Cavalcante (2012, p. 123) “A estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais”. Dessa maneira, a autora chama a atenção para as seguintes estratégias de referenciação: a introdução referencial, ou seja, apresentação de novos referentes sem contexto prévio e as anáforas, vista como retomada de um referente. Para tanto, destaca três fenômenos anafóricos distintos: as anáforas diretas ou correferenciais, as anáforas indiretas e as anáforas encapsuladoras.

Sendo assim, podemos dizer que, quando as formas referenciais são utilizadas para retomar um mesmo referente têm-se as chamadas anáforas diretas ou correferenciais; outra estratégia anafórica é o caso das anáforas indiretas, em que um novo referente é apresentado como já conhecido, por conta de ser inferível por meio do processamento sociocognitivo do texto. E ainda tem-se a estratégia referencial, chamada de anáforas encapsuladoras, em que uma expressão referencial de caráter resumitivo do conteúdo textual, inclui outros conhecimentos que possuímos acerca do que está sendo referido (CAVALCANTE, 2012).

Assim, diante do percurso teórico apresentado acerca da referenciação anafórica, pode-se destacar que se tem por um lado, a anáfora direta, para os que a conceituam dentro de uma visão mais clássica que se dá baseada na noção de que é “um processo de reativação de referentes prévios” (MARCUSCHI, 2012, p. 54); e por outro, o processo da anáfora indireta para os estudiosos que compartilham de uma visão mais ampla, tendo em vista a anáfora indireta como “caso de referencia textual, ou seja, de construção, indução ou ativação de referentes no processo textual-discursivo que envolve atenção cognitiva dos interlocutores e processamento local” (MARCUSCHI, 2012, p. 54). Nessa perspectiva, leva-se em consideração o fato de que os processos de ordem cognitiva e as estratégias que envolvem inferência são fundamentais na ativação e reativação de referentes textuais. No próximo tópico, vamos observar a questão das anáforas indiretas

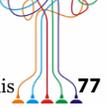
que possuem como traço mais marcante o fato de que sua interpretação depende de outros conteúdos que sejam fornecidos pelo contexto.

3 REFERENCIAÇÃO IMPLÍCITA: O CASO DAS ANÁFORAS INDIRETAS

No momento da elaboração do modelo textual, a seleção e a determinação, dentre os vários processos de referencição, muitas vezes, é um ato involuntário, o qual vai depender de alguns fatores relacionados ao autor, como: a situação em que se encontra, da sua vontade e maneira de expressar, do seu ponto vista, do seu conhecimento prévio, de seus domínios e papéis sociais, enfim, de uma diversidade de elementos que exercem influência direta na linguagem e no modo de escrever, de se expressar.

Nesse sentido, grande parte dos estudiosos considera a referencição anafórica como sendo um processo cognitivo que possui relação direta com a memória discursiva, a qual determina o conhecimento que o produtor do texto ou falante possui em relação ao referente central em questão ou em destaque na elaboração do modelo textual. Para isso, parte-se do entendimento de que referir é, notadamente, construir uma discursivação do mundo, em que se fazem presentes às escolhas do sujeito em função de um querer dizer.

Nesse contexto, para Koch (2006, p. 107) as anáforas indiretas apresentam como característica o “fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação (por vezes uma estrutura complexa), que se pode denominar âncora (cf. Schuwarz, 2000 apud Koch 2006) e que é decisivo para a interpretação”. Desse modo, a autora destaca que esse processo anafórico trata-se de formas nominais que encontram em dependência interpretativa permitindo que seus referentes sejam ativados através de processos cognitivos inferenciais, que possibilita, e mobilização de diversos tipos de conhecimento armazenados na memória dos interlocutores. Assim, é importante



destacar que para Koch (2006, p.109) poderia classificar as anáforas indiretas em: “1. De tipo semântico – baseados no léxico; 2. De tipo conceitual – baseados no conhecimento de mundo (esquemas) e 3. De tipo inferencial – inferencialmente baseados”.

Com isso, percebe-se que o estudo das anáforas indiretas se caracteriza pelo fato de não existir um referente explícito no texto, porém este é inferível a partir de elementos nele explícitos, ou seja, verifica-se um termo anafórico que não apresenta antecedente literal explícito, mas que pode ser reconstruído/interpretado/ recuperado através do processo de inferência. Vejamos o exemplo (3)

3.

Já não faltavam motivos para a *Copa do Mundo* no Brasil ser celebrada como uma das mais empolgantes de todos os tempos, e o próprio presidente da Fifa, Joseph Blatter, afirmou nesta sexta-feira (20) que a qualidade do futebol apresentado na fase de grupos é a melhor da história.

Mas o comentário ainda se viu reforçado pela extraordinária vitória da Costa Rica sobre a Itália. O azarão caribenho havia superado o Uruguai na estreia e foi o primeiro time a classificar-se no chamado grupo da morte, que se completa com a Inglaterra, eliminada. Ninguém apostava nesse cenário.

Num Mundial em que se tornou comum uma seleção começar perdendo e terminar ganhando, a campanha costa-riquenha é apenas a mais inesperada, mas não a única a fugir do script. A Espanha, por exemplo, campeã na África do Sul, em 2010, não avançará nem à segunda fase –seu lugar presumido ficou com o Chile.

Nem só de resultados surpreendentes, contudo, se alimenta *o futebol*; o entusiasmo que *uma partida* desperta mantém relação direta com o apetite ofensivo das equipes e sua capacidade de transformá-lo em gols. A Copa, nesses aspectos, tem sido um prato cheio.

A média de gols na primeira rodada (3,06 por partida) é a maior desde 1958. Desde 1994, quando começa a série histórica do Datafolha, este Mundial teve o maior percentual de passes certos (86%) e os menores números de desarmes (216,6), faltas (26,6) e cartões amarelos (2,75) por jogo. Menos ênfase na destruição, mais na construção.

Também fora de campo o saldo é positivo. Claro que a organização deixa a desejar se comparada à da Alemanha (2006), mas seria injusto usar esse parâmetro. No caso do Brasil, tornou-se referência o bordão “imagina na Copa”, alusão à possibilidade, que não era desprezível, de a infraestrutura do país não dar conta do evento.

Ao menos por enquanto, nada do caos que se chegou a prever. Exceção feita à invasão de chilenos no Maracanã –estádio onde a segurança já falhara em seu jogo inaugural–, nenhum episódio grave aconteceu nos primeiros dias.

Problemas localizados, é claro, ocorreram. Em Brasília e Fortaleza, formaram-se filas excessivamente grandes; em algumas arenas, torcedores notaram deficiências no sinal de telefonia e 3G; no jogo entre França e Honduras, uma falha no sistema de som impediu a execução dos *hinos nacionais*.

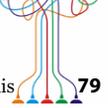
Longe *dos estádios*, protestos relacionados à Copa felizmente provocaram poucos transtornos. As manifestações, como seria de esperar, têm atraído cada vez menos pessoas, embora ainda se verifiquem alguns confrontos violentos.

Se o país pode se orgulhar da Copa que exhibe ao mundo até agora, convém, como o próprio futebol ensina, esperar o apito final para cantar vitória – sobretudo em um torneio tão imprevisível quanto este.

(Edo3 – Torneio de surpresas– *Folha de São Paulo, Editorial, 14/06/2014*).

No texto acima (3), tem-se como referente introdutório “A copa do mundo”, que é reelaborado à medida que o texto vai sendo construído. A ele são atribuídas novas informações a partir da introdução de novos referentes inseridos no modelo textual. Essas entidades dinâmicas ou referentes, que se relacionam com o tema proposto, vão sendo lançadas, servindo de complemento para interpretação, levando-se em conta o contexto em questão, como: *o futebol, uma partida, hinos nacionais, (d)os estádios*. Estas expressões referenciais destacadas desempenham o papel de anáforas indiretas, pois não apresentam um antecedente explícito no cotexto (aquilo que está explícito na superfície textual).

Todos esses referentes (*o futebol, uma partida, hinos nacionais [...] estabelecem uma relação indireta com sua âncora, o objeto de discurso a copa do mundo*. Estão de alguma forma associados a essa entidade (*a copa do mundo*). Podemos notar que não há uma retomada desse termo antecedente, mas uma relação de vínculo coerente, de ancoragem, isto é, o próprio cotexto nos leva a determinar tais relações entre *o futebol, uma partida, hinos nacionais, os estádios* e o referente central *a copa do mundo*. Dessa forma, observa-se que o modelo de mundo textual é



que nos proporciona condições de interpretabilidade a partir de nosso conhecimento de mundo e potencial de inferência.

Corroborando com a visão acerca das anáforas indiretas defendida por Marcuschi (2012), podemos detectar que esse processo de referenciação compreende três aspectos: (i) a não vinculação da anáfora com a correferencialidade; (ii) a não vinculação da anáfora com a noção de retomada e (iii) a introdução de referente novo. Vemos, então, que os elementos anafóricos assumem significados a partir de um querer dizer do sujeito produtor. O sentido do objeto de discurso não deve ser individualizado, e sim manter certo vínculo com o contexto sociocultural dos interlocutores. Daí, dizer-se que cada sujeito apresenta diferentes interpretações, as quais estão atreladas aos seus domínios sociais e aos diferentes pontos de vista que possuem.

Nesse sentido, é possível notarmos diversos referentes novos que foram inseridos no cotexto, bem como a ativação de conhecimentos de mundo e de situação mobilizados pelo autor para o leitor, tendo em vista que através disso, diversas interpretações surgem na mente de um determinado indivíduo que se depara com esse modelo textual. Ele estabelece ligações semânticas a todo o momento, contribuindo de modo significativo para o desenvolvimento textual e sociocognitivo, mostrando as competências desse sujeito.

Com isso, vale destacar que segundo Koch (2006), a ativação ancorada ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido estabelecendo alguma associação com elementos presentes no contexto ou no contexto sociocognitivo. As âncoras são fundamentais para interpretação das anáforas indiretas, pois estabelecem relações de sentido entre as informações já dadas com as informações novas garantindo a textualidade, e mobilizando conhecimentos que estão guardados na memória discursiva dos indivíduos.

Para Marcuschi (2012, p. 54), “as classes das anáforas indiretas representa um desafio teórico e obriga a abandonar a maioria das nações estreitas de anáfora, impedindo que se continue confinando-a ao campo dos pronomes e da referência em sentido

estrito”. Desse modo, observa-se que no estudo das anáforas indiretas se faz necessário levar em consideração aspectos socio-cognitivos, tendo em vista que estas se configuram como caso de progressão referencial multidisciplinar e não direta.

Schwarz (2000), citada por Koch (2006, p. 109) considera o quadro das anáforas indiretas bastante complexo, visto que não só se podem verificar distintos tipos, como também tipos caracterizados como mistos e casos limítrofes, podendo funcionar como âncoras, representações linguísticas de complexidade sintática, semântica e conceitual extremamente variável. A interpretabilidade das anáforas indiretas baseia-se, de acordo com o texto, em conhecimentos semântico (verbal e/ou nominal), conceitual ou na inferenciação.

Assim, observamos que o fenômeno anafórico trata-se de um processo de referência textual, em que se constroem sentidos ao longo do modelo textual, à medida que são inseridos referentes conforme a intenção dos produtores em uma determinada situação de interação. Enfim, as estratégias inferenciais e os processos cognitivos caracterizam-se em um universo textual, que apresenta relevante contribuição no processo da textualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões suscitadas neste capítulo, vimos, inicialmente, um novo direcionamento nos estudos anafóricos a partir da substituição da noção de referência para referenciação. Com isso, apresentamos a questão dos grupos que apresentam uma visão mais estreita e outro com uma noção mais ampla sobre o fenômeno anafórico. Dessa forma, podemos notar que os casos de anáfora podem apresentar novos referentes no texto/discurso, em que são acionados por processo de inferência de ordem sociocognitiva. Sendo assim, verifica-se que ao passo que as anáforas diretas estabelecem uma ligação de correferencialidade, as anáforas indiretas ativam novos referentes, como se já fossem conhecidos, apresentando como âncora algum elemento/referente explícito na superfície do texto.

Assim, ao analisar a questão das anáforas em alguns exemplos constituintes deste estudo, observamos as marcas/pistas deixadas pelo sujeito. Dessa forma, tendo em vista os estudos baseados na Linguística Textual, entendemos que os referentes e a maneira como progridem no texto não podem ser caracterizados, levando em conta somente as expressões referencias, mas também todo um conjunto de marcas (sociais, cognitivos, culturais, históricos) que o texto mostra e articula para que o sentido seja reelaborado por cada interlocutor.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA, Geralda O. S. *O rei do cangaço, o governador do sertão, o bandido ousado do sertão, o cangaceiro malvado: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião*. 2008. 304 f., p. 137-159. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V; MORATO, E. M; BENTES, A. C. (Org). *Referenciação e discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MONDADA, L.; DUBOIS, D.. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A.; (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. (Clássicos da Linguística).

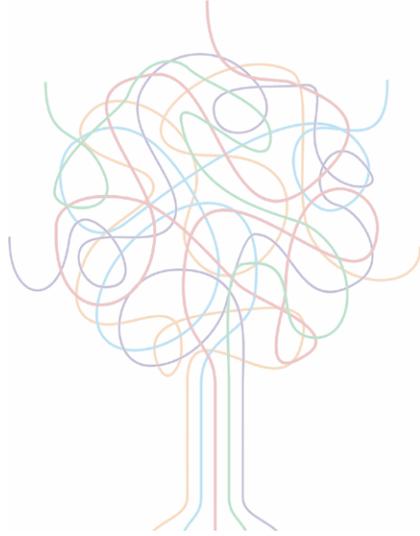
KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V; MORATO, E. M; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____ ; _____. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.



Expressões referenciais e o ensino de língua materna: um novo parâmetro para pensar a (re)construção dos sentidos em sala de aula

▲ *Ozéias Pereira da Conceição Filho*

INTRODUÇÃO

O Brasil forma parte das nações que se constituíram por meio da miscigenação, da pluralidade cultural (embora o respeito a esta característica seja discutível), da coletânea de costumes, enfim, da diversidade num contexto mais amplo. E nesse sentido, não há como negar a presença da heterogeneidade nas atividades de linguagem (oral e/ou escrita). Reflexo tanto da nossa formação histórica quanto da própria dinâmica viva da língua.

Essa heterogeneidade quanto à linguagem, a que chamamos de diversidade linguística, é uma marca quase indelével de todo

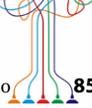
nosso contexto social: com percepção em maior ou menor intensidade a depender do espaço de uso de língua. Contudo, há um espaço em que a diversidade linguística toma uma visibilidade muito latente: as escolas públicas, que recebem alunos de diferentes realidades.

Infelizmente, ainda hoje, apesar do avanço que se tem registrado em pesquisas de diversas áreas da linguística, o ensino de língua portuguesa, em algumas situações, tem ignorado o fenômeno da diversidade linguística, uma vez que o professor do ensino público, em muitas das escolas do nosso país, ainda continua ministrando suas aulas sob a ótica homogênea. O que significa dizer que o ensino de língua materna não tem conseguido atender ou reconhecer essas diferenças. Em decorrência disso disparam altos índices de fracasso escolar, devido à ausência de uma política de ensino mais adequada ao contexto sociocultural, interacional, econômico e linguístico dos alunos.

Assim, em uma perspectiva que leva em consideração os aspectos citados, a Linguística tem procurado apresentar, a partir das duas últimas décadas, nas suas diferentes vertentes e abordagens, propostas não só para a descrição e explicação da língua, como também para a descrição do processo de ensino/aprendizagem, em que a linguagem passou a ser concebida como uma forma de agir em sociedade, de atuação social, cognitiva, e de atividade de interação discursiva no processo de construção do fenômeno textual.

Questões referentes às atividades de linguagem, texto/discurso, enfocadas pela perspectiva sócio-histórica e cognitiva, levaram a uma revisão dos enfoques sobre a linguagem e a cognição nas teorias do processamento de textos. Muitos trabalhos, atualmente, têm focalizado o estudo da linguagem, sob ângulos diversos, sob várias dimensões (cognitiva, social, psicossocial, semiótica). Em função disso, a linguagem é considerada multidimensional (CHARAUDEAU, 2007).

Procurar entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais importante quanto mais se pode compreender



“os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos” (ANTUNES, 2009, p.51). Como se pode ver, a concepção de texto é vista, aqui, como processo, atividade discursiva, prática sociocognitivo e interacional de construção e reconstrução de sentidos.

No campo dos estudos do texto, as aproximações com o campo da educação, principalmente, do ensino de língua, estão presentes desde a década de 1980, situação descrita nas palavras de Marcuschi, quando postula o lugar do texto nas práticas discursivas no ambiente escolar. Para ele, desde essa década do século XX, “admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula” (MARCUSCHI apud GOMES-SANTOS et al, 2010, p. 315). Para tratar de relações que podem ser estabelecidas entre abordagens do texto (oral e/ou escrito) e do ensino de língua, propomos uma pequena discussão sobre a referenciação, que é o processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes, representações semióticas instáveis (constantemente reformuláveis), constroem-se e/ou se reconstroem via o uso de expressões referenciais ou sintagmas nominais.

Nosso foco, ao longo deste texto, é, pois, o de propor algumas reflexões acerca das possíveis contribuições da Linguística Textual (LT) para o ensino. Questões sobre texto e ensino são motivadas pela grande efervescência pela qual passou o ensino de língua materna (ou de línguas) na última década do século XX. A busca pela renovação tem suscitado a elaboração de novas estratégias textuais. Em vista disso, entendemos que as expressões nominais referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção dos sentidos do texto, colaborando, assim, para uma reflexão mais apurada sobre a compreensão dos processos de produção, circulação e recepção de textos orais e/ou escritos no domínio da escola. Acreditamos ainda que a divulgação de resultados de trabalhos

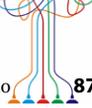
sobre leitura e escritura de textos, sob a abordagem da LT, pode contribuir para o deslocamento do foco, da cognição individual para a interação social. Em seguida, focalizamos algumas questões alusivas a pontos de articulação dos estudos textuais com as práticas escolares.

1 APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE NOVOS HORIZONTES DE SE PENSAR O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A Linguística Textual, desde seu surgimento até o presente momento, vem ampliando e modificando seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação inicialmente gramatical (análise transfrástica e gramática de texto) e passando, depois, a pragmático-discursiva, ela se transformou em “uma disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões que ela se coloca, no final do século XX, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados” (KOCH, 2003, p. 153).

Para abordar as relações de diálogo dos estudos textuais com o campo do ensino, propomos, a partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem, discutir algumas noções de grande relevância para a compreensão e construção dos sentidos do texto/discurso, como o processo da referência, o processamento cognitivo do texto, entre outros. O ato de produção e recepção textual requer não apenas a consideração dos elementos coesamente organizados na materialidade linguística, mas também a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, enciclopédicos, interacionais) que, colaboram para a construção e reconstrução do enunciado (texto). Como muito bem postula Koch (2000):

As teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em uma inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais



a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção dos sentidos (KOCH, 2000, p. 7).

Para essa autora, no ensino de língua materna, já há algum tempo, observa-se o deslocamento que se vem operando “do foco na gramática normativa para o foco no texto” (KOCH, 2008, p. 189). Contudo, segundo a linguista, é necessário entender que isso (i) não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas, sim, que é possível ensiná-la dentro de práticas concretas de linguagem; (ii) também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar a gramática; (iii) nem significa que se deva inculcar na mente dos alunos, complicados conceitos lingüísticos recém apreendidos na Universidade e (iv) significa, sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos. A produção e/ou compreensão/interpretação de textos, como se observa, envolvem uma rede significativa de estratégias, de relações, de recursos linguístico-cognitivos e interacionais, que promovem, contribuem, para construção e/ou reconstrução de sentidos por meio de processos de sequenciação que vão possibilitar o desenvolvimento significativo do texto em sua totalidade.

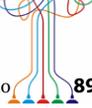
Considerando a temática que escolhemos e a base teórico-analítica que elegemos, a partir dos estudos atuais da Linguística Textual, sobretudo, aqueles relacionados aos processos da referenciação, estabelecemos como propósito, neste texto, mostrar que o processo de construção dos sentidos se forma em um percurso, no qual, a elaboração de atividades discursivas se processa de forma contínua por meio do uso de estratégias referenciais,

que desempenham funções cognitivo-discursivas de grande impacto para a compreensão e produção de textos/discursos. Funções estas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir referentes no modelo textual, entre outras possibilidades, cuja preocupação é oferecer, no ambiente escolar, estratégias de linguagem que permitem a interação entre professor e aluno para um ensino de qualidade.

Adam (2008) propõe uma teoria da produção textual de sentido que deve ser fundamentada na análise de textos concretos. Esse autor tem construído, ao longo de sua produção, um enfoque abrangente do texto, dos seus procedimentos de análise, das tarefas da LT e de sua inserção nas ciências da linguagem. Os avanços na concepção da relação texto/discurso (o estudo de texto inicialmente aparecia dissociado do discurso) levam Adam (2008) a enfatizar uma abordagem em que ambos são pensados de forma contextualizada, articulada.

Van Dijk (2004), um dos pioneiros da introdução de questões de ordem cognitiva no estudo da produção, compreensão e funcionamento de textos, postula que a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que o seu sentido não se estabelece sem se levar em conta a interação, bem como as crenças, desejos, preferências, normas e valores dos interlocutores. A partir desse momento, com o crescimento cada vez maior das pesquisas no campo da cognição, as questões direcionadas, por exemplo, ao processamento do texto, às formas de representação do conhecimento na memória, às estratégias sociocognitivo-interacionistas, entre tantas outras, passam a ocupar o centro de interesse de diversos pesquisadores.

No interior dessa abordagem, os textos deixam de ser vistos como estruturas acabadas e passam a ser examinados no processo de construção, circulação, verbalização e tratamento pelos atores da comunicação. A ação verbal constitui, portanto, uma atividade social, efetuada por sujeitos sociais, isto é, por sujeitos ativos empenhados em realizar tarefas sociocomunicativas (KOCH, 2008). A prática de produção e recepção de texto, no



ambiente escolar, propicia o aprendizado de forma participativa e significativa, além de priorizar uma metodologia centrada na construção do conhecimento pelo aluno, contribuindo assim para as atividades de linguagem que permeiam o universo escolar. “Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem [...]” (GERALDI, 1997, p. 16-7).

O linguista explica que, no universo discursivo, exposto por meio do uso de recursos expressivos, expressões linguísticas, a percepção primeira que fazemos desses recursos é que para tudo o que se tem a dizer há uma expressão adequada, pronta e disponível, e com ela, vamos representando o mundo e as ações que nele construímos. Mas, se dermos outro estatuto, veremos que produzir textos escritos e/ou orais depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construções de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução, visto que os participantes de uma enunciação constroem e reconstróem textos/discurso a partir de diversos indícios explícitos e implícitos, que não apenas os recursos linguísticos (explícitos), mas também os extralinguísticos (implícitos) entram em ação no desenvolvimento do texto/discurso.

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos linguísticos que leva o outro (interlocutor) a um processo de compreensão/interpretação. Este processo depende muito das expressões usadas nos processos interativo-discursivos e cognitivos, já que a (re)construção de textos/discursos se opera via uso desses recursos linguísticos e de outros recursos da situação sociocultural. Por muito tempo, como se sabe, o ensino da produção e recepção de textos nas aulas de Língua Portuguesa esteve vinculado a uma concepção de texto como estrutura fechada e acabada. Neste trabalho, porém, privilegiamos o desenvolvimento de competências e de práticas de textos (leitura e escrita), em suas atividades diárias, relacionado ao exercício de habilidades linguísticas, textuais, discursivas e comunicativas, o qual só pode ser executado e consolidado como atividades de

linguagem se houver um trabalho sistemático que permita a reflexão sobre a linguagem articulada nos ou pelos diferentes gêneros textuais, aos quais o sujeito, cotidianamente, tenha acesso. A seguir trataremos sobre algumas funções cognitivo-discursivas de relevância na compreensão/interpretação e na construção dos sentidos do texto na sala de aula.

2 FUNÇÕES COGNITIVO-DISCURSIVAS DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS OU DE COMO A SALA DE AULA PODE SER REPENSADA

O uso de recursos linguísticos e/ou expressões referenciais não acontece à toa; ao contrário, esses elementos desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande importância na tessitura do texto. Essas expressões exercem funções discursivas que podem servir, como já frisamos antes, para organizar, argumentar, introduzir novas informações, entre outras possibilidades. Neste tópico, vamos nos interessar por algumas delas, entre as quais, têm-se (KOCH; ELIAS, 2006) a ativação e reativação da memória. Como multifuncionais que são, essas funções cognitivo-discursivas podem contribuir para a elaboração textual/discursiva, ora na organização de partes do texto/discurso, ora na (re)ativação de informações cristalizadas na memória do sujeito ou na do(s) grupo(s) com o(s) qual(is) convive, tanto no interior da escola como fora dela, indicando pontos de vista ou (re)categorizando os objetos de discurso presentes na memória discursiva e/ou social do grupo.

No percurso de aquisição de conhecimento, os processos responsáveis pela memória participam ativamente, uma vez que desses depende a permanência ou não da gama de informações processada pelo cérebro humano. Mas nem todas as informações processadas ficam à disposição do indivíduo perenemente, pois o cérebro seleciona informações que permanecerão de modo mais duradouro em nossa memória, apenas a essência do conjunto de



informações veiculadas pelo texto/discurso. De acordo com Van Dijk (2004), grande parte das informações processadas pode ser recuperada a partir de modelos já construídos ou reconstruídos em outras ocasiões sobre situações similares. Isto é, o processo de recordação envolve a recuperação de modelos anteriores da mesma espécie, construídos por ocasião de acontecimentos, episódios, também anteriores. Esses modelos podem desempenhar papel de suma importância na construção não só de informações pessoais novas, mas também na atualização das mais antigas processadas pela mente do indivíduo. Pesquisas têm mostrado que eventos marcantes dos quais as pessoas participam direta ou indiretamente são mais bem registrados pela memória e, conseqüentemente, tendem a ser mais facilmente recordados. Observemos o exemplo seguinte:

1.

Aos 9 anos eu ainda estava começando a entender a vida, não sabia muita sobre *a tristeza*, meu pai estava muito doente e cada vez que minha mãe dizia que ele estava cada vez pior, *isso* me consumia sentia *uma coisa que não sabia o que era*, eu via minhas irmãs tão calmas mais não entendia o que significava *aquele silêncio*. Pouco tempo depois meu pai faleceu *aquilo* me doeu por dentro eu sentir que não havia mais nada em minha vida as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia *nada* sobre o *que me diziam* só sei que foi muito dolorido conseguir aceitar *essa situação*. Mais graças a Deus que me deixou uma mãe maravilhosa e quer me fez crescer e entender a vida como ela é, me conformei com *toda aquela angustia* e aprendi a compreender *a tristeza* é o que sentir *no momento daquela angustia*, hoje com 18 anos eu sei o que é tristeza e por que ela existi na vida das pessoas, [...]. (Inf. 01)

O tema “história de vida” (autobiografia) foi escolhido porque está presente nas atividades cotidianas de linguagem. Contar/escrever a sua própria história de vida ou ouvir/ler a nossa história e a de outros sujeitos é bastante interessante. O indivíduo aprende a criar e reconhecer realidades singulares feitas pela linguagem. Apesar de uma história nunca ser igual à outra, todas têm um ponto em comum, isto é, ao serem contadas ou lidas ganham vida por meio do uso da linguagem. O autor desse texto (1) decidiu contar sua história pessoal, envolvendo marcas

cristalizadas em sua memória, deixadas pela doença do pai (“[...] meu pai estava muito doente e cada vez que minha mãe dizia que ele estava cada vez pior, isso me consumia sentia uma coisa que não sabia o que era, [...]”) e, conseqüentemente, pelo falecimento (“[...] depois meu pai faleceu aquilo me doeu por dentro eu sentir que não havia mais nada em minha vida as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia nada sobre o que me diziam [...]). O sujeito relata em seu texto situações vivenciadas em momentos de tristeza (“Aos 9 anos eu ainda estava começando a entender a vida, não sabia muita sobre a tristeza, [...]”), a fim de registrar lições de vida para outras pessoas. Além de valorizar nossas práticas culturais, nossas próprias crenças e as dos grupos com os quais convivemos.

A aquisição do conhecimento, aqui, se dá por meio do mecanismo de armazenamento e recuperação das informações via o uso de processos de ativação de redes neuronais (ROSSA, 2007), tendo a memória papel fundamental na reelaboração desses processos. A flexibilidade encontrada no processamento do texto representa um desafio para qualquer paradigma linguístico-cognitivo, além de levantar diversas evidências sobre o funcionamento de vários aspectos da cognição, como memória, atenção, representação mental.

Para Van Dijk (2004), os modelos mentais são parcialmente fabricados a partir do conhecimento pessoal existente. Eles são registros episódicos de nossas experiências pessoais, partilhadas com outros membros da sociedade. Essas experiências podem ser diretas ou imediatas, como na participação de eventos ou ações (atividades de linguagem) ou como na interpretação do discurso em que são adquiridos conhecimentos sobre uma dada situação a partir de prévios eventos sociais. Isso se confirma quando Koch (2002) postula que os modelos são estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências vivenciadas em sociedade e que servem de base aos processos conceituais.

Esses modelos permitem aos sujeitos fazer uma série de inferências no curso do processamento do texto/discurso, assim



como em várias situações nas práticas sociais. Para conhecer algumas das funções discursivas nas atividades de construção da fala ou da escrita, tomemos como exemplo o texto (1), onde se verifica que o autor/produtor menciona, explicitamente, entre outras, as expressões referenciais (formas nominais) a seguir: “a tristeza”, “isso”, “uma coisa”, “aquele silêncio”, “aquilo”, “nada”, “o que me diziam”, “essa situação”, “toda aquela angústia”, “o momento daquela angústia”, que vão contribuir decisivamente para a tessitura e entendimento do texto. Esses recursos linguísticos elencados acima estão representando o que se denomina de referentes textuais ou entidades presentes na (re)elaboração dos sentidos do texto/discurso.

O referente, como já mostramos, é um objeto de discurso, uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo negociados pelos interlocutores da enunciação (CAVALCANTE *et al.*, 2010). No caso do texto (1), uma narrativa inserida em um gênero autobiográfico, a organicidade textual se deu por meio de cadeias anafóricas referenciais, com âncoras, com realização no contexto social.

O referente “essa situação”, em (1), por exemplo, introduzido no texto, é uma entidade nova que ancora no cotexto precedente, pois já vem sendo elaborada desde o início da produção. Isso ocorre justamente porque as âncoras, em que essa expressão (essa situação) se apoia, encontram-se dispersas no texto, pois não são pontuais nem únicas. Se prestarmos atenção nesse referente, vamos perceber que “essa situação” é uma entidade que sumariza as informações precedentes, que são responsáveis, a partir de diversos indícios explícitos e implícitos, pela progressão referencial dos sentidos no texto/discurso.

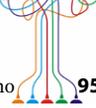
Portanto, as expressões referenciais, em destaque no texto (1), trazem informações de grande importância, opiniões, pontos de vista (“[...] as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia nada sobre o que me diziam só sei que foi

muito dolorido conseguir aceitar essa situação”), sentimentos, propósitos comunicativos a respeito do gênero abordado. Essas expressões (texto 1) só fazem sentido no interior do próprio texto. Além dessas, ainda há outras funções discursivas que podem ser desempenhadas pelas expressões referenciais. Nunca se podem esgotar todas essas funções, por isso, estamos chamando a atenção apenas para algumas delas. Discutiremos a seguir mais dois exemplos:

2.

Na minha infância não foi tudo um mar de rosas aos 6 anos de idade vivia com *minha vó* minha mãe por sinal não gostava da *minha vó*, ela tinha muitos ciúmes de mim porque *vó* me dava tudo que precisasse e não dava a minha irmã. O tempo foi se passando e *minha vó* foi ficando bastante doente e *ela* vivia praticamente no hospital, os médicos já sabiam que *ela* não ia sobreviver, pois a doença era bastante grave e não tinha cura, pois se tratava da Ameba uma verme bastante perigosa. Num terça-feira os médicos deram alta e *ela* veio para casa eu fiquei tão feliz mas não imaginava que o pior estava por vir ao amanhecer de terça para quarta *minha vó* amanheceu morta quando eu vi *minha vó* naquela situação parecia que tinha arrancado um pedaço de mim; sofrer tanto com a ausência da *vó* que até hoje sinto falta *dela* as vezes eu penso para *ela* aparecer pra mim poder dizer o que eu não disse em vida, que *a* amo e qe nunca vou esquecer-*la*. Sinto tanto sua falta *minha vozinha*. Sei que ela está torcendo por mim (Inf. 2).

Nesse exemplo, o objeto de discurso principal “*minha vó*”, depois de ativado, é retomado pelo mesmo item lexical (*minha vó*), várias vezes. Dada à repetição, é facilmente identificável e, por isso mesmo, codificado de forma menos complexa, de modo que o referente mencionado, no modelo de mundo textual, permanece em foco ao longo do desenvolvimento do texto. Além disso, a expressão referencial “*minha vó*” é retomada pelo genérico “*vó*”, e ainda pelos anafóricos “*ela*” e “*a*” que, após ser introduzida a entidade “*minha vó*”, é reiterada, mantida no processamento textual por meio dessa cadeia anafórica direta, porque, neste caso, as expressões anafóricas são correferentes, isto é, referem-se ao mesmo objeto de discurso (*minha vó*). Como se vê, o referente é uma entidade textual (re)elaborada a partir de experiências do “real” por parte dos atores sociais.



3.

Dia 4 de maio de 2004 foi o dia mais triste da minha vida *meu irmão* de 16 anos saiu de casa nesse dia a noite dizendo que iria para *a casa dos amigos* e que chegava as 9 horas e não apareceu passou segunda, terça quarta quinta sexta e *ele* não apareceu minha mãe já havia procurado em *todas as casas das amigos dele* mais ninguém falava nada e nem do que aconteceu *com ele* quando foi no sábado dia 8 de maio um menino encontrou minha mãe e falou que tinha encontrado um velho e que estava muito feio no rio minha mãe começou a chorar e foi olhar quando chegou lá que olhou era *meu irmão* que estava morto o pai de uma menina que *ele* gostava matou *ele* na segunda feira de 4 de maio e permaneceu na casa da filha como se nada tivesse acontecido *ele* matou *meu irmão* pra não namorar com a filha *meu irmão* foi encontrado com 6 dias morto essa foi a maior desgraça que aconteceu na minha vida e de minha família na quele tempo eu tinha apenas 12 anos foi horrível ver *meu irmão* morto e jogado dentro do rio da barragem da que de Lagarto (Inf. 3).

Como no exemplo anterior (2), o referente aqui introduzido, é representado pela expressão referencial “meu irmão”. Este objeto de discurso é mantido ao longo da construção textual. O texto é estruturado por meio de uma cadeia de correferencialidade, similar ao exemplo anterior. Essas ocorrências prototipificadas são as chamadas anáforas correferencias em estudos de texto, porque são mais facilmente identificáveis, pela relação direta que uma forma referencial mantém com a outra.

Com base nos textos acima, queremos deixar claro que o trabalho desenvolvido aqui não se restringiu a analisar características linguísticas e estruturais dos textos selecionados. Nossa abordagem privilegia o enfoque do domínio sociocognitivo interacional ou esfera comunicativa em que os sentidos do texto são produzidos e compreendidos.

As produções textuais escritas costumam ser vistas, quase sempre, como um espaço para corrigir erros e divergências em relação à gramática. Neste texto, buscamos mostrar por meio de uma simples análise do texto (de alunos da educação de jovens e adultos - EJA) que a instância escolar é um espaço de interação, onde se devem desenvolver atividades de linguagem, a partir das quais os sujeitos sociais (alunos/professor) devem construir e reconstruir “versões públicas do mundo” por meio de práticas sociodiscursivas, procurando interagir um com o outro em cons-

tante processo de elaboração e reelaboração dessas versões que resultam de um trabalho sociocultural sobre/com a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho tratou de salientar a importância que têm para o ensino, o uso de algumas funções cognitivo-discursivas na construção e reconstrução dos sentidos do texto, numa perspectiva sociointeracional que vê a língua como lugar de interação social e a (re)ativação de referentes no texto/discurso como fruto de uma negociação de sentidos estabelecida entre sujeitos envolvidos em um contexto de interação verbal, os quais partilham de uma mesma memória discursiva (e social). Após nos reportarmos a alguns estudos necessários ao desenvolvimento deste trabalho, passamos analisar objetos (textos) relacionados à nossa proposta, apresentando alguns comentários e exemplos que, acreditamos, serviram para mostrar que o contexto de uso aliado à interação verbal do sujeito e à negociação de sentido estabelecida com o interlocutor são fatores influenciadores e impactantes no ensino/aprendizagem do indivíduo via o uso de processos referenciais. Com esta investigação pretendemos dar, de forma resumida, uma pequena contribuição para o ensino de língua materna, levando-se em consideração justamente a produção, circulação e recepção de textos (orais e/ou escritos), utilizando-se de recursos referenciais.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CALVACANTE, M.M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (Org.).

Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84. (Clássicos da Linguística).

BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L; GAVAZZI, S. (Org.). *Da Língua ao discurso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas socio-cognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES-SANTOS, S. N. *et al.* A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de Texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, I. V. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

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

MARCUSCH, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

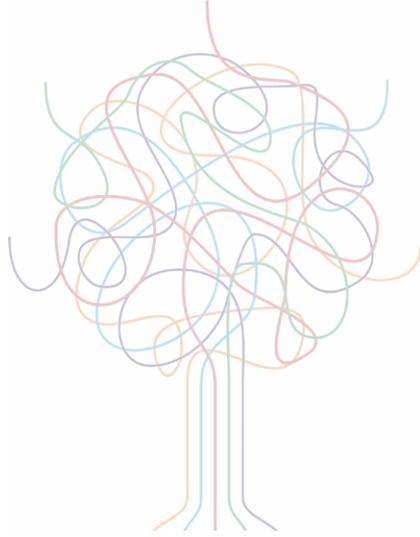
_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

ROSSA, A. A. Conexionismo: o paradigma balizador do modelo LSA. In:

POERSCH, J. M.; ROSSA, A. A. (org.). *Processamento da linguagem e conexionalismo*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. Organização e apresentação de Ingedore V. Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Caminhos da Linguística).

ZAVAM, A. São axiológicas as anáforas encapsuladoras? In: CAVALCANTE et al (Org.). *Texto e Discurso sob múltiplos olhares: referência e outros domínios discursivos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.



Gêneros textuais e ensino de argumentação: considerações sobre os impactos do ENEM no livro didático de Língua Portuguesa em Sergipe¹

▲ *Danillo da Conceição Pereira Silva*
Leilane Ramos da Silva

INTRODUÇÃO

Desde a década noventa do século XX, o ensino de língua portuguesa no Brasil tem passado por diversas transformações,

¹ Este capítulo é um desdobramento dos resultados da pesquisa intitulada “Argumentação e Matriz de Referência do ENEM: o espaço da competência III no livro didático de Língua Portuguesa em Sergipe”, realizada entre 2015 e 2016, no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Sergipe (PIBIC/COPES/UFS). Uma versão parcial deste texto foi publicada nos Anais do 8º Encontro Internacional de Professores (ENFOPE), realizado na Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, em 2015.

sobretudo no tocante à criação e à consolidação de políticas públicas, documentos e outros dispositivos oficiais que visam caracterizar, estruturar e abalizar as atividades desenvolvidas nesse âmbito da educação pública. Nessa mesma direção, uma das grandes preocupações nesse campo é oferecer às escolas e aos professores um parâmetro teórico e pedagógico claro para o ensino de língua portuguesa em todo território nacional.

No tocante ao Ensino Médio, segmento da Educação Básica sobre o qual nos dispomos a refletir aqui, desde a publicação Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), uma série de outras publicações oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/ 2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM/ 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + (PCNEM+/ 2007) – têm buscado dar conta dentre outros aspectos, do sentido, dos objetivos e do currículo do campo, integrante da grande área “Códigos, Linguagens e suas Tecnologias”, compreendendo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física.

Partindo dos horizontes dispostos nesses documentos, e tomando-os, ao menos em tese, como norteadores do ensino de português na educação pública brasileira, em nível médio, podemos afirmar que

O processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006, p. 18).

Nesse intento de “refinar” as habilidades linguísticas dos alunos, as quais vêm sendo desenvolvidas desde os anos iniciais do ensino fundamental, é notória a posição dos documentos acerca da necessidade de se desenvolver nos estudantes competências linguístico-discursivas relativas à argumentação. Tais orientações aparecem explicitadas em excertos como o que destacado a seguir, presente nos PCNEM:

O confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e superação do achismo. Procurar a herança do agora, discutindo as diferentes perspectivas em jogo faz com que professores e alunos conquistem a possibilidade de rearticular o conhecimento de forma organizada, sem a imposição de uma única resposta, sempre imparcial. O debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto de estudo (BRASIL, 2000, p. 9).

Os documentos ainda apontam para os tipos de trabalhos linguísticos que podem ser mais profícuos ao desenvolvimento dessa habilidade, tanto em situações de aprendizagem mais amplas, em que os expedientes argumentativos podem favorecer seu desenvolvimento (atividades de leitura, interação em sala de aula etc.), quanto através da implementação de situações de aprendizagem mais específicas, engajadas de forma sistemática no ensino desse tipo de ato de linguagem, como se pode ler nas competências que o ensino de Produção de Texto deve fomentar no aluno:

- utilizar relações várias, de acordo com seu projeto textual – tese e argumentos; causa e consequência; fato ou opinião; anterioridade e posterioridade; problema ou solução; conflito e resolução; definição ou exemplo; tópico e divisão; comparação; oposição; progressão argumentativa;

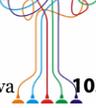
- quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese;
- quanto ao texto argumentativo, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução;
- considerando as condições de produção, utilizar diferentes recursos resultantes de operações linguísticas – escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento (BRASIL, 2006, p. 36).

No contexto dessas disposições oficiais que impactam, em diferentes graus, o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, podemos destacar, ainda, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual surge no Brasil pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, tendo como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas.

O processo de escolha do livro didático é descentralizado, no sentido de que cada unidade escolar tem a autonomia para escolher qual livro adotará durante o período de vigência de cada ciclo trienal. Os professores escolhem dentre uma lista de livros que compõem o Guia Nacional do Livro Didático, fruto de uma seleção prévia realizada pela Comissão Nacional de Avaliação do Livro Didático, que visa aprovar e indicar para adoção os livros que atendam às premissas teóricas e pedagógicas propostas pelos documentos oficiais norteadores do ensino de cada área.

Sendo assim, não seria forçoso assumir a premissa de que os livros didáticos de Língua Portuguesa que chegam às escolas e que, na maioria dos contextos de ensino, funcionam como principal elemento norteador das práticas docentes, devem estar alinhados com o que preconizam as orientações governamentais para a área.

Desse modo, ao propor-se analisar, no presente trabalho, o tratamento dado à argumentação no livro didático na sua articulação com os gêneros textuais acionados para tal, busca-se,



na verdade, um panorama de como tal competência linguística é manejada no ensino de língua materna da rede pública do estado de Sergipe, e ainda, perceber o grau de diálogo/distanciamento entre os materiais didáticos e seus parâmetros oficiais.

Na seção subsequente, busca-se refletir acerca da Matriz de Competências para a avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, mais especificamente da competência III, que, notadamente, refere-se ao trabalho com a argumentação.

1 A ARGUMENTAÇÃO NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM: COMPETÊNCIAS

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 por iniciativa do Ministério da Educação, do ponto de vista pedagógico, é uma avaliação que visa aferir a qualidade da aprendizagem dos alunos egressos do Ensino Médio, mas ao pensar que tal exame se situa no topo da pirâmide da formação básica e na estreita relação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, podemos concluir que tal prova funciona, na verdade, como um grande instrumento de avaliação de toda a Educação Básica.

O ENEM é elaborado a partir do referencial teórico e didático que norteia a educação pública e os currículos da Educação Básica das mais diversas áreas do conhecimento referentes à Base Nacional Comum. Tal informação sugere compreender como os três elementos articulados na reflexão aqui proposta estão, ao menos hipoteticamente, em profunda relação: as competências e habilidades relativas à argumentação previstas nos documentos oficiais abalizadores do ensino de língua portuguesa, o espaço desse tópico curricular no livro didático desta disciplina, em especial, no que concerne ao tratamento oferecido aos gêneros textuais para este fim, e a relação destes dois pontos com a Matriz de Competências do instrumento de avaliação do Ensino Médio no país, o ENEM.

Além das questões de múltipla escolha referentes às diversas áreas do conhecimento que compuseram os currículos escolares

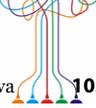
dos participantes, o exame conta também com uma avaliação de redação, a qual consiste na produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de textos motivadores. Tais textos devem versar em torno de temáticas de ordem social, científica, cultural ou política, além do que o candidato deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema, apresentada no desenvolvimento do texto, que respeite os direitos humanos².

A avaliação dessa produção textual é feita mediante a observação de um grupo de cinco competências que traduzem o conjunto de habilidades linguístico-discursivas que, segundo os dispositivos norteadores, são objeto do trabalho com o ensino de português ao longo de todo o percurso formativo da Educação Básica, porém, sistematicamente aprofundados durante o Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 7). São essas competências:

Quadro 1: Matriz de Correção da Redação do ENEM

COMPETÊNCIA 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa;
COMPETÊNCIA 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
COMPETÊNCIA 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
COMPETÊNCIA 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
COMPETÊNCIA 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

2 Quando da publicação deste capítulo, o Movimento Escola Sem Partido, nefasta organização que pleiteia o silenciamento de educadores e materiais didáticos ante os problemas sociais, em nome de uma “despolitização” do fazer pedagógico, havia ganhado, junto a Justiça Federal, a revogação do critério que punia com a eliminação o candidato que, na redação do ENEM, elaborasse proposta de intervenção que desrespeitasse os direitos humanos.



A competência III está diretamente articulada à competência II, uma vez que ambas se aferem à capacidade de o aluno produzir um texto bem argumentado. Enquanto o aspecto composicional (estrutural) da argumentação é avaliado por esta, aquela trata de elementos configuracionais (pragmático-retórico-textuais) das estratégias usadas pelo candidato com a finalidade de persuadir o leitor.

Quanto mais criativo for o candidato na disposição de seus argumentos e mais original nas escolhas estilísticas de como estruturá-los, mais seu texto ganhará traços autorais, que evidenciam o desenvolvimento de sua competência linguística, uma vez que para fazê-lo lança mão de uma gama de outras habilidades textuais, discursivas e pragmáticas, analisadas pelas outras competências.

Na competência III será observada também a adequação do texto produzido pelo candidato à estrutura solicitada (um texto dissertativo-argumentativo), com um enfoque específico no investimento retórico empreendido na construção do texto. Ou seja, será avaliado o caminho argumentativo escolhido pelo autor, o modo de formulação e articulação dos argumentos, o uso de técnicas persuasivas para tornar ideias e posicionamentos propostos persuasivos. Para tal, será levado em consideração o modo como se valeu dos expedientes de definição, comparação, exemplificação, ilustrações, analogias, cálculos de probabilidade, discursos de autoridade, dentre outros expedientes retóricos. Buscando ilustrar tal exigência, o “Guia do Participante: A redação no Enem 2014” diz:

Na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve procurar atender às seguintes exigências: apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam; encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes como que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos; congruência entre as informações do texto e a realidade; e precisão vocabular (BRASIL, 2013, p. 18).

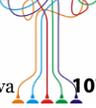
Reafirmando a premissa teórica de Koch (2003), deque “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões constitui o ato linguístico fundamental”, no tocante à avaliação no escopo da competência em foco, caberá ao avaliador analisar a orientação argumentativa do discurso do participante, não apenas naquelas regiões textuais tradicionalmente consagradas a esse trabalho (como por exemplo, o desenvolvimento), mas deverá buscar, em toda a extensão do texto, perceber “como” se deu o tratamento das informações com vistas a construir, gradativamente, uma opinião, elegendo, para isso, argumentos eficazes, dando-lhes organização própria e imprimindo-lhes efeitos estilísticos originais.

Tendo refletido sobre o modo como a argumentação, grosso modo, é concebida nos documentos oficiais norteadores da Educação Básica e na matriz de avaliação de Exame Nacional do Ensino Médio, passaremos, na seção 2, a pensar sobre o lugar dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa como língua materna e sua articulação com o ensino de argumentação.

No cenário dos estudos linguísticos, a década de sessenta do século XX trouxe consigo uma crescente preocupação com a língua em seu real funcionamento, enquanto instância sociocomunicativa e interacional, bem como com a problemática em torno do texto, sua natureza, funcionamento, categorias, condições de produção etc. A efervescência dessas questões produziu uma série de discussões e reflexões, o que tornou possível tanto o surgimento de novas abordagens teóricas, quanto a renovação e a reformulação das já existentes.

2 GÊNEROS TEXTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Essas novas perspectivas nascem abalizando-se numa compreensão de língua que começa a deslizar de uma concepção estruturalista, hermética, homogênea, ideal, ainda rigidamente alinhada aos postulados atribuídos a linguística de Saussure, para uma



visão de língua em que a palavra constitui justamente o produto da interação entre interlocutores, em situações reais de uso social da linguagem. Nesse último paradigma, língua e linguagem são concebidas como atividades interativas, como formas de ação social, como práticas sociais que mediam os mais diversos tipos de atos.

Muito embora a noção de gênero discursivo como “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana”, tal qual preconiza Bakhtin (1997), ou a noção de gênero textual como “forma de ação social e não como entidade linguística formalmente construída” (MARCUSCHI, 2008, p.21)³ seja algo relativamente novo em termos de história da linguística, a origem desses estudos remonta Platão na Grécia Antiga (século IV a. C.). Nesse período, o termo *gênero* era utilizado referindo-se aos textos produzidos exclusivamente no âmbito da literatura e daretórica.

Com o desenvolvimento das sociedades e as profundas e sucessivas transformações nas modalidades de interação humana, também os gêneros evoluíram e se multiplicaram, uma vez que nos comunicamos a partir de textos escritos ou orais e não há como fazê-lo se não por meio dos gêneros. Sendo assim, eles:

surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação as sociedades anteriores a comunicação escrita (MARCUSCHI, 2008, p.21).

As teorias sociointeracionistas e suas concepções teórico-metodológicas chegaram de algum modo à escola, seja através dos novos docentes que mantiveram contato com tais postulados na sua formação acadêmica, seja via material didático. O fato é

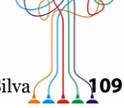
³ Muito embora se tenha conhecimento das discussões teóricas existentes em torno das noções de gênero discursivo e gênero textual, por motivos de ordem metodológica, neste trabalho, validamos a noção de gênero textual como proposto por Marcuschi (2008).

que, na atualidade, os gêneros textuais se converteram, ao menos em tese, no grande plano de fundo da prática docente em Língua Portuguesa no Brasil. Utilizar gêneros apenas não basta, uma vez que eles não constituem em si conteúdos a serem ensinados. É preciso considerá-los, levando em conta sua funcionalidade sociocomunicativa, condições de produção, lendo-os, refletindo sobre eles e produzindo-os também, seja na modalidade oral ou escrita, trabalhando as competências, inclusive gramaticais, a partir desse processo reflexivo e interativo.

Desse modo, uma das possibilidades de transformação das atuais práticas de ensino- aprendizagem da língua materna é a adoção da noção de gênero, visto que os gêneros textuais articulam as práticas sociais e os objetos escolares, constituindo-se em instrumentos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades necessárias à compreensão/ produção oral e escrita dos mais variados textos existentes, pois, aprender a falar, ler e escrever é, principalmente, aprender a compreender e produzir enunciados através de gêneros. Entretanto, em virtude de o trabalho com esta noção ser ainda recente e estar se expandindo, verifica-se a necessidade de pesquisas voltadas para a descrição dos gêneros e para a intervenção, com vistas ao desenvolvimento das habilidades para apropriação de gêneros.

Dolz & Schneuwly (1996), vislumbrando o processo ensino/ aprendizagem, propuseram cinco agrupamentos de gêneros. Para tal, propuseram três critérios de realização dessa classificação, a saber: domínio social da comunicação a que pertencem; capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros e sua tipologia geral. São eles:

- a) *agrupamento da ordem do narrar* – envolve os gêneros cujo domínio é o da cultura literária ficcional, marcados pela manifestação estética e caracterizados pela *mimesis* da ação através da criação, da intriga no domínio do verossímil. Exemplos: contos de fada, fábulas, lendas, narrativas de aventura, de enigma, ficção científica, crônica literária, romance, entre outros;



- b) *agrupamento da ordem do relatar* – comporta os gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo. Exemplos: relato de experiências vividas, diários íntimos, diários de viagem, notícias, reportagens, crônicas jornalísticas, relatos históricos, biografias, autobiografias, testemunhos, etc.;
- c) *agrupamento da ordem do argumentar* – inclui os gêneros relacionados ao domínio social da discussão de assuntos sociais controversos, objetivando um entendimento e um posicionamento frente a eles, exigindo, para tanto, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Exemplos: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas de leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates regrados, editoriais, requerimentos, ensaios argumentativos, resenhas críticas, artigos assinados, entre outros;
- d) *agrupamento da ordem do expor* – engloba os gêneros relacionados ao domínio social de transmissão e construção de saberes, visando de forma sistemática possibilitar a apreensão dos conhecimentos científicos e afins, numa perspectiva menos assertiva e mais interpretativa, exigindo a apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Exemplos: textos expositivos, conferências, seminários, resenha, artigos, tomadas de notas, resumos de textos expositivos e explicativos, relatos de experiência científica;
- e) *agrupamento da ordem do descrever ações* – reúne os gêneros cujo domínio social é o das instruções e prescrições, revisando a regulação ou normatização de comportamentos. Exemplos: receitas, instruções de uso, instruções de montagens, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogo.

Diante de tais informações, pode-se perceber que práticas de ensino de língua materna, dentre elas as relativas ao desenvol-

vimento de habilidades argumentativas, bem como a concepção de materiais didáticos para esse fim, que se queiram atualizadas e consonantes com as prerrogativas governamentais sobre a educação em língua materna, devem lançar mão de estratégias didáticas baseadas na noção de gênero textual. Partindo dessa percepção social e interacional da linguagem, enquanto mediadora das mais diversas práticas humanas, abre-se espaço para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, em contextos de argumentação, que cooperem para a formação de um cidadão crítico-reflexivo, capaz de interagir com as mais diversas linguagens.

Na seção 3, aparecem explícitas as linhas gerais da metodologia implementada para a geração dos dados as análises, efetivadas à luz das discussões encampadas nas seções 2 e 3.

3 GÊNEROS TEXTUAIS PARA O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO: RESSONÂNCIAS

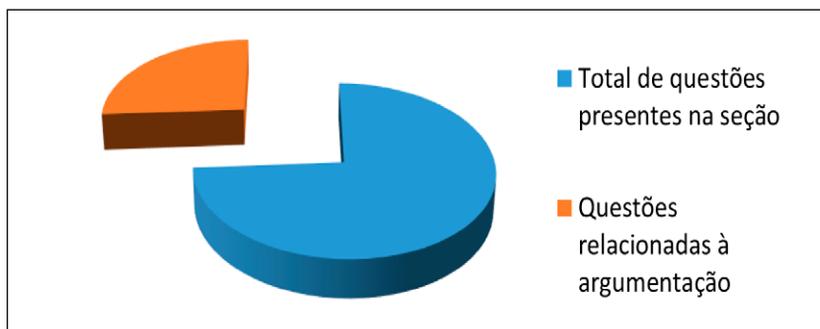
Ao cabo do trabalho de busca na base dados online do FNDE, identificaram-se duas coleções de livros didáticos, que estão tecnicamente empatadas como as mais adotadas entre as escolas estaduais da Grande Aracaju, são elas: “Português: Linguagens em Conexão”, de autoria de Graça Sette, Márcia Travalha, Rozário Starling, publicado pela editora portuguesa Leya em 2013 e “Novas Palavras”, de autoria de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicado pela editora brasileira FTD, também em 2013. Por motivos de ordem prática, optou-se pelo trabalho com o volume 3, destinado ao terceiro ano de ensino médio, da coleção “Novas Palavras”, procedendo-se, assim, a uma análise tópica composicional do livro, avaliando-se, de modo específico, como aparecem dispostos os espaços destinados ao trabalho específico com a argumentação e como os gêneros textuais são mobilizados para tal.

Desse modo, realizou-se, ainda, um processo de rastreamento e identificação dos gêneros textuais acionados nas atividades

da seção *Redação de Leitura*, especificamente daquelas questões cujo foco era o desenvolvimento de habilidades linguísticas relativas à argumentação. Após tal atividade, procedeu-se à quantificação desses dados, a fim de produzir um panorama que permitisse entrever as opções teórico-metodológicas que nortearam a escolha de determinados gêneros em detrimento de outros e o tratamento didático dispensado na transformação destes em objetos de ensino para a argumentação em língua materna, propondo um diálogo profícuo com os referenciais teóricos aqui adotados.

Assim, ao desenrolar-se o percurso analítico proposto na metodologia deste trabalho, procedeu-se, inicialmente, à identificação das questões integrantes da seção 3 – intitulada *Redação e Leitura*, que lida diretamente com o expediente argumentativo, sendo irrelevante, neste momento da pesquisa, se tais questões tomavam a argumentação nos termos da competência II ou III. Tal levantamento revelou que, dentre as 185 questões existentes nessa seção, 48 (26%) dedicam-se à abordagem de procedimentos linguísticos da ordem do argumentar, como ilustrado no gráfico abaixo:

Figura 1: Distribuição das questões na seção *Redação e Leitura*



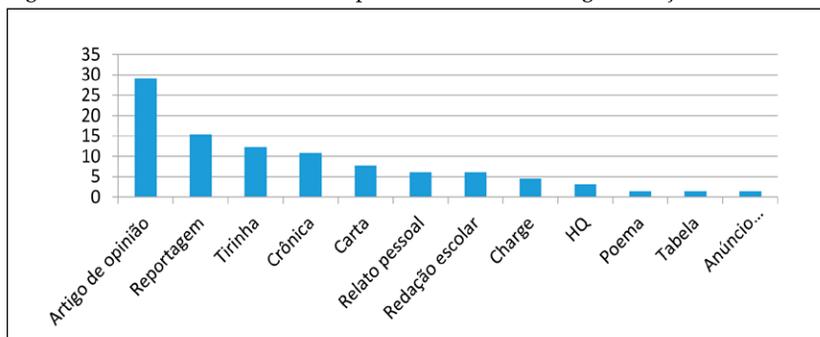
Pelo fato de o livro aqui analisado tratar-se do Volume 3 da coleção *Novas Palavras*, aquele destinado à série ápice de um caminho longo de aprendizagem e refinamento de competências linguísticas, inclusive aquelas relacionadas à argumenta-

ção, esperava-se que tal livro desse vez a um número mais expressivo de atividades voltadas ao trabalho com essa habilidade linguístico-cognitiva, posto que o ano final do ensino médio é, para boa parte dos estudantes, o momento por excelência de aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos com vistas à participação no ENEM.

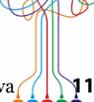
Após o processo de identificação das atividades empenhadas em lidar com o fenômeno linguístico aqui analisado, realizou-se o mapeamento dos gêneros textuais acionados para esse trabalho específico. Feito isso, efetuou-se a quantificação desses dados, buscando revelar o panorama das opções textuais efetuadas pelos autores e sua distribuição entre os diversos gêneros, tomando como parâmetro a classificação proposta por Marcuschi (2008).

As análises revelaram que, dentre os 65 textos acionados no grupo de questões estudadas, figuravam 12 tipos diversos de gêneros textuais, sendo 19 artigos de opinião (29,2%), 10 reportagens (15,4%), 8 tirinhas (12,3), 7 crônicas (10,8), 5 cartas (7,7%), 4 relatos pessoais (6,1%), 4 redações escolares (6,1%), 3 charges (4,6%), 2 histórias em quadrinhos (3,1%), 1 tabela (1,5%) e 1 poema (1,5%).

Figura 2: Gêneros textuais acionados para o trabalho com a argumentação



De modo geral, o material analisado mostrou-se criativo no que diz respeito à validação de diferentes gêneros textuais, tornando plurais as experiências de leitura realizadas pelos alunos mediante o uso do material didático. Outra característica a ser



ressaltada é o grande número de textos presentes em cada uma das atividades, o que pode fomentar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, uma vez que todas elas tinham como pré-requisito práticas de leitura.

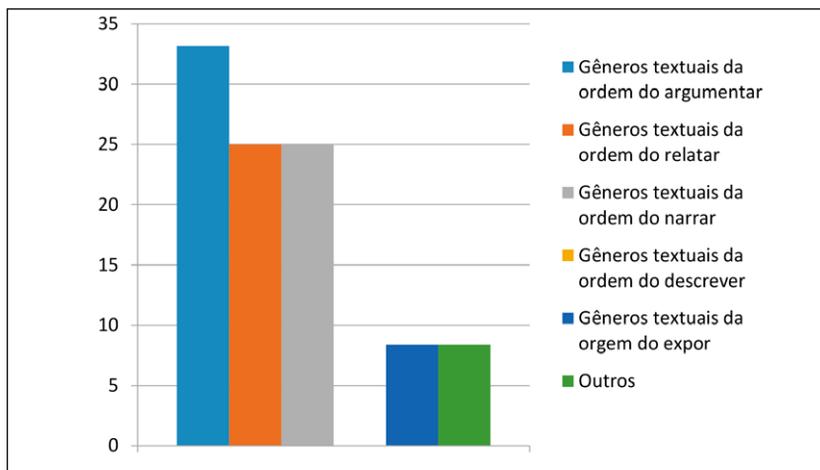
No que tange ao trabalho com a argumentação, a construção de um universo de textos diversificados constitui-se ponto positivo, dado que tal atividade linguístico-cognitiva é desencadeada pelas dissidências e discordâncias em relação a um tema específico, o que, a depender do encaminhamento didático adotado, pode ser alcançado graças à coexistência de textos que veicula posicionamentos conflitantes ou mesmo incongruentes.

Dentre os textos acionados, há o predomínio de gêneros da *ordem do argumentar* – artigo de opinião, crônica, anúncio publicitário e redação escolar – seguido dos representantes da *ordem do relatar* – relato pessoal, reportagem e carta. Em terceiro lugar, temos o agrupamento textual da *ordem do narrar* – história em quadrinhos, charge e tirinha – e em quarto o da *ordem do expor*, representado apenas por uma tabela. Não foram detectados gêneros que se enquadrassem na *ordem do descrever ações*. O poema identificado não foi alinhado a nenhuma das cinco categorias propostas por Dolz & Schneuwly (1996), o que se justifica pelo fato de não haver compatibilidade entre a caracterização descrita na teoria e a natureza do texto poético, migrando assim para a categoria intitulada *outros*.

Nota-se que os textos da ordem do argumentar, aquela que inclui os gêneros relacionados ao domínio social da discussão de assuntos sociais controversos, objetivando um entendimento e um posicionamento frente a eles, predominam ante as outras modalidades textuais. Embora tal constatação possa ser encarada como positiva, ao passo que proporciona ao estudante a interação com textos fundamentados em procedimentos linguísticos eminentemente característicos do argumentar, como sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, a tímida ocorrência de gêneros textuais dessa ordem (33, 2%) sugere uma abordagem insatisfatória, ao pensar-se nas características alme-

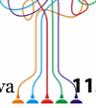
çadas de um material didático elaborado com vistas à série final do Ensino Médio, numa perspectiva de refinamento progressivo de competências e habilidades linguísticas, dentre elas a de argumentar, como preconizam os documentos oficiais que balizam o ensino de língua portuguesa no país (BRASIL 2000; 2006; 2007).

Figura 3: Natureza dos gêneros textuais acionados segundo Dolz & Schneuwly (1996)



Segundo Nascimento (2005), outro agrupamento de textos relevante para o ensino da argumentação seria aquele referente à ordem do expor, pois esta abarca os gêneros relacionados ao domínio social de transmissão e construção de saberes, objetivando, de forma sistemática, possibilitar a apreensão dos conhecimentos científicos e afins, numa perspectiva menos assertiva e mais interpretativa, exigindo a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996). Tais procedimentos descritos configuram-se como fundamentais para a construção de argumentos numa perspectiva retórico-pragmática, como preconiza a competência III da matriz do ENEM.

A aprendizagem de estratégias expositivas, baseada no gerenciamento de informações presentes nos textos motivadores, obtida por expedientes inferenciais advindas do repertório socio-



cultural e linguístico do aluno, é indispensável para a elaboração de uma orientação argumentativa eficaz, bem como para a realização de um tratamento pragmático que possibilite o possibilite “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e opiniões” (BRASIL, 2014), transformando-os em argumentos persuasivos na defesa de um ponto de vista. Como demonstrado pelo gráfico 3, a seção *Redação e Leitura* do livro analisado aciona apenas um texto (8,4%) concernente ao agrupamento da ordem do expor, no caso, uma tabela, gênero textual multimodal, dado que é composto por elementos verbais e imagéticos.

Do ponto de vista quantitativo, tanto a leve incidência de gêneros situados no grupamento do argumentar, quanto a escassez daqueles ligados a procedimentos do expor, tendo em vista os aspectos linguístico-cognitivos de ambos, corroboraram com as análises apresentadas por nós em Silva, Cruz e Silva (2015), que constataram uma prevalência do tratamento da argumentação enquanto procedimento estrutural em detrimento de sua natureza retórico-pragmática, ou seja, cognitiva.

Para além dessa constatação, tais dados revelam uma nova faceta dessa mesma problemática, relacionada agora ao modo como as opções didáticas dos gêneros textuais veiculados no livro para o trabalho com a argumentação estão também alinhadas a uma noção estrutural do texto argumentativo. Seria justamente a adoção dessa visão o que motivaria a validação preferencial de textos cuja natureza argumentativa, entendida equivocadamente apenas como sinônimo de estrutura (INTRODUÇÃO – DESENVOLVIMENTO – CONCLUSÃO), aparece muito mais clara, como é o caso daqueles representantes do agrupamento do argumentar.

Em detrimento de tal opção, gêneros igualmente fundamentais para a elaboração de procedimentos textuais do que seria uma microestrutura argumentativa, mas que não possuem uma feição marcada pela estrutura argumentativa clássica, como é o caso dos pertencentes à ordem do expor, são preteridos e acabam por não subsidiarem e desenvolvimento de estratégias linguístico-cognitivas de caráter mais retórico, como os expedientes de

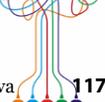
definição, comparação, exemplificação, ilustrações, analogias, cálculos de probabilidade, discursos de autoridade, inclusões de partes num todo, bem como outros afins.

Nessa mesma direção, estabelecendo-se um comparativo entre tais percepções e uma diferenciação básica dos atributos relativos às competências II e III da matriz de correção da redação do ENEM, aquelas que lidam mais diretamente com a expediente linguístico ora abordado, pode-se interpretar a relação entre a ocorrência de gêneros da ordem do argumentar (33, 2%) e a de gêneros da ordem do expor (8,4%) como um reflexo da concepção de argumentação que norteia a elaboração de tal material, centrada ainda nos aspectos composicionais do texto argumentativo, característica da competência II, à revelia dos aspectos de caráter cognitivo, notadamente abordados pela competência III.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma compreensão da linguagem como realidade acional, por meio da qual os sujeitos interagem em suas múltiplas relações e práticas sociais, através de enunciados e textos, sendo-lhe solicitado a todo instante posicionar-se, julgar, avaliar, confrontar as ideologias veiculadas em enunciados, as quais se realizam em diversos gêneros textuais, torna-se clara a noção de que a argumentação é o ato de linguagem fundamental, uma vez que todo dizer é dotado de ideologia e intencionalidade.

Nessa direção, os estudos da Pragmática, que compreendem o uso linguístico como forma de ação, trouxeram grandes contribuições ao campo de estudos da argumentação, pondo-o no centro dos estudos linguísticos. A esse fato soma-se uma gama de trabalhos que visam revelar aspectos ainda mais amplos desse tipo de expediente linguísticos, configurando-o como atividade eminentemente cognitiva, por isso, forma de pensamento básica e elemento indispensável na consolidação dos processos de aprendizagem, inclusive aqueles relacionados às competências



linguísticas, graças à constante necessidade de reflexão que sua estrutura demanda.

Contemplada no currículo de língua portuguesa e nos documentos oficiais que norteiam a educação básica do país, a argumentação figura ainda na Matriz de Referência para a correção da redação do Enem e deveria ter um espaço substancial nos livros didáticos de língua portuguesa adotados pelas escolas públicas, uma vez que estes são avaliados e selecionados, no tocante à sua adequação aos parâmetros governamentais para o ensino desse componente curricular, pela Comissão Nacional de Avaliação do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dentre as cinco competências que formam a Matriz de Referência do Enem, duas lidam diretamente com o expediente argumentativo, as competências II e III, tendo a primeira delas um enfoque mais estrutural-formal na construção do texto dissertativo-argumentativo, enquanto a segunda se alinha aos aspectos pragmático-retóricos do texto, ao tratamento dado às diversas informações ali presentes e a estratégias várias na construção da orientação argumentativa do enunciado e seu potencial persuasivo.

Diante de tudo que fora exposto na análise do *corpus*, pudemos entrever alguns desalinhamentos entre os que preconizam as orientações da matriz de referência abalizada pelos documentos oficiais e o material didático de língua portuguesa, mais adotado na Grande Aracaju.

A partir do percurso de investigação lançado, intentou-se contribuir para a construção de oferecer um panorama mais completo do diagnóstico do ensino de língua portuguesa oferecido nas escolas públicas, no tocante à sua adequação (ou não) dos materiais didáticos disponíveis às diretrizes nacionais de ensino. Desse modo, buscou-se fomentar a discussão em torno da política de educação das justas condições de avaliação do egresso da educação básica no ENEM, instrumento de acesso à educação superior pública, na maioria dos casos, e a uma gama de benefícios e oportunidades educacionais e profissionais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2 a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASÍL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL/ SEMTEC. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC, 2006.

BRASÍL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. *Guia do participante: a redação no Enem 2014*. Brasília: MEC, 2014.

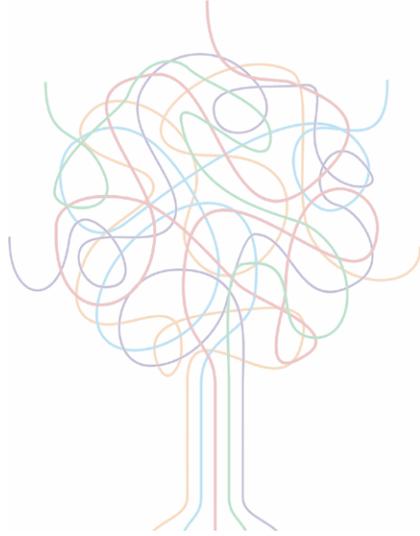
DOLZ, J.; SCHNEUWLY, P.. Relato da elaboração de uma seqüência didática: o debate público. Trad. Roxane Rojo. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1998. p. 27-46.

KOCH, Ingedore G. V. Linguagem e ação. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-28.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, E. L. *Gêneros em Expressão Oral: Elementos para uma Seqüência Didática no Domínio do Argumentar* SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 131-156, jun. 2005.

SILVA, D. C. P. ; CRUZ, L.M. D. ; SILVA, L. R. *Parâmetros governamentais para o ensino de língua portuguesa e livro didático em Ser-gipe: alinhamentos e dissonâncias na política pública em educação*. In: 8º ENFOPE - Encontro de Formação de Professores (Edição Internacional), 2015, Aracaju. Anais do 8º ENFOPE - Encontro de Formação de Professores, 2015.



Marcas de heterogeneidade em notícias do blog PROCAMPO/UNEAL

▲ *Sanália Gama dos Santos*

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar a constituição heterogênea de textos materializados em notícias veiculadas no blog do Programa de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), por meio da *heterogeneidade marcada*, através dos pressupostos teóricos de Authier-Revuz (1990) e Bakhtin (2006), como entrada discursiva de outras vozes e sua constituição através dos aspeamentos e enunciados presentes como produtores de informações.

Desse modo, analisaremos as marcas de heterogeneidade textual presentes em matérias presentes no blog do Programa de Licenciatura em Educação do Campo da UNEAL (PROCAMPO/UNEAL). Para isto, foram selecionados trechos de duas matérias: a primeira refere-se à atividade tempo comunidade especial



vivienciada pelos alunos de letras do programa e, noticiada no dia 4 de maio de 2015.

A outra matéria refere-se ao chamado “dia de campo” na cidade de União dos Palmares, cuja notícia foi veiculada no dia 2 de fevereiro de 2015.

Analisaremos as matérias veiculadas com o objetivo de perceber as marcas de heterogeneidade mostrada por meio do aspeamento e das falas apresentadas no texto, as concepções do sujeito e linguagem, de caráter enunciativo, de modo a verificar no âmbito do texto como isso ocorre, analisando sua composição no gênero Blog e como isso se concebe.

Para Barros (1994), Bakhtin apresenta a definição de enunciado que aproximada da concepção atual de texto. Dessa forma, o texto é considerado hoje tanto objeto de significação, como um tecido organizado e estruturado, quanto objeto de comunicação. Neste sentido, para Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade é vista em duas dimensões: a constitutiva e a marcada.

A autora ainda traz duas formas de manifestação da heterogeneidade. A constitutiva traz a presença do outro presente no discurso, como presença nas palavras do outro. A marcada nos remete a ordem da enunciação, presente na materialidade linguística, a exemplo do discurso direto, indireto, o aspeamento, e a citação.

No campo dos estudos da enunciação, Jaqueline Authier-Revuz (1990) considera o sujeito presente nas falas enunciativas, ou seja, no que ela considera teoricamente como heterogeneidade, o dialogismo bakhtiniano está presente.

Para Bakhtin (1992), as ideias acerca da linguagem contribuem para a linguística da enunciação e contemplam a intersubjetividade sobre os estudos da linguagem. Dessa forma, compreender não é o mesmo que decodificar a forma linguística e nem de identificação. Equivale-se dizer nos estudos da linguagem e sua significação que estão presentes nessa constituição do texto marcado, em que a ideologia, os sentidos e a palavra se manifestam nessa inter-relação.



Dessa maneira, as ideias veiculadas nas matérias que serão analisadas a seguir trazem esse arsenal interdiscursivo entre um locutor que é porta voz de diversos discursos materializados no texto e que através das ações presentes denotam ideologias e valores de um grupo específico em formação, a exemplo das matérias que contém as vivências do tempo comunidade realizadas pelos estudantes do curso, sendo parte constitutiva do percurso formativo e vivenciado nos relatos presentes nas notícias do Blog.

Para Bakhtin (1992, p.36), a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar o homem fora das suas relações com o outro.

Nesse sentido, o objeto é significante ou de significação, e também, produto da criação ideológica ou de uma enunciação que apresenta no enunciado um discurso em dois aspectos- o que vem da língua e o que está presente no contexto. Assim, o enunciado produz o seu responsável, ou seja, o locutor.

1 O BLOG COMO HIPERTEXTO – ESPAÇO DA HETEROGENEIDADE NA FORMA DE ESCRITA

O blog é uma ferramenta importante para divulgação de informações públicas de grupos sociais ou de pessoas que pretendem de uma forma alternativa aos sites informarem suas produções culturais, seja poesia, informações noticiadas ou até autobiografia.

Nesse espaço da cultura escrita e da construção de uma infinidade de textos, o Blog se posiciona como um hipertexto, pois segundo Ramal (2000, p.6), “O hipertexto é uma reunião de vozes e olhares, é subversivo em relação ao monologismo”. Construído na soma de muitas mãos e aberto para todos os *links* e sentidos possíveis, segundo a autora, o hipertexto contemporâneo é, uma versão da polifonia que Bakhtin buscava; e, portanto, uma possibilidade para o diálogo entre as diferentes vozes, para a negociação dos sentidos, para a construção coletiva do pensamento.

Por desconstruir um monólogo, o Blog como um hipertexto é subversivo ao pensamento ocidental de linearidade, propõe nova forma de constituição textual que apresenta *links*, referências à leitura de outros textos e páginas, passando a ser dinâmico.

Por articular além de palavras, outras linguagens como cores, sons, imagens, canções e com isso as polifonias estão heterogeneizadas, pois subvertem a hierarquia interna do texto.

Para Marcuschi (2001) as formas de compreensão da escrita no mundo virtual nos remetem a novas construções textuais, subvertendo a linearidade do texto a composições frasáticas e comunicativas de diversas identidades. É nessa teia diversa que o blog se insere como hipertexto e apresenta sua forma própria de noticiar informações de maneira dinâmica e alternativa ao site: tanto serve como diário, como para expressar sentimentos, outras linguagens como a poesia, a música e também notícias.

A heterogeneidade mostrada é um dos princípios de estudo de Revuz, nessa heterogeneidade ela divide em duas formas: a Marcada e a Não-Marcada. Elas constituem-se por marcas explícitas do outro sujeito na fala do EU, ou seja, a presença de outras vozes no texto. São elas:

- o discurso direto;
- as citações;
- palavras em itálico;
- aspeamento.

Para a análise, retiramos do *Blog Procampo* trechos de duas matérias: O dia de campo na cidade de Palmeira dos índios, publicada em 4 de maio de 2015 e da visita à Serra da Barriga, em União dos Palmares, Alagoas, ambas atividades constituídas do tempo comunidade. Atividades constituintes da Pedagogia da Alternância, como extensão do tempo escola promovido pelos professores da área de letras do PROCAMPO.

2 BLOG PROCAMPO, UM ESPAÇO PARA REGISTRO DOS PROCESSOS FORMATIVOS

O blog Procampo surge em 2014 quando as atividades do Programa estão em maior evidência e com isso a necessidade de detalhar informações relevantes do percurso formativo para dar visibilidade ao programa, visto que o site institucional da UNEAL limita-se apenas a notícias de assuntos pontuais das atividades do programa.

As informações são veiculadas pela coordenação dos cursos de Letras e Ciências e Matemática, com a contribuição dos docentes do programa que escrevem as notícias in loco vivenciadas no cotidiano do processo formativo dos estudantes e de suas disciplinas. O processo de escrita do texto não é monopolizado por uma só pessoa, mas diante das estratégias de participação social e coletiva de todos, pois a ideia é que essa escrita seja democratizada e permeada por diversas vozes enunciadas em notícias.

No blog contém espaço para informações do corpo docente, suas disciplinas, elementos que permeiam diversas linguagens como música, poesias, bem como uma apresentação do programa e de seu histórico.

As notícias são tratadas com objetividade, ideologias que permeiam relatos das vivências da formação vivenciada pelos estudantes e professores do Programa de Licenciatura em Educação do Campo da UNEAL, seus experimentos práticos e relatos aspeados para destacar as vozes que ali estão presentes. Por se tratar de um blog, há maior liberdade na redação e na forma como está organizado o material.

Segundo Carreira (2000, p.90), “*as formas marcadas de heterogeneidade mostrada são identificadas por marcas enunciativas de discursos-outros*”, como exemplo, marcamos o emprego de aspas, negrito, itálico na escrita, e também através das marcas de conotação autonímica. Esta última forma pode estar implícita, podendo ser notada somente em função do seu ambiente discursivo, presença de outra língua, de outro registro discursivo, de

outro discurso, de outra modalidade do sentido, de outro sentido para a palavra que não o habitual e do interlocutor. Algo como “Se você me entende o que eu quero dizer” (CARREIRA, 2000, p. 91).

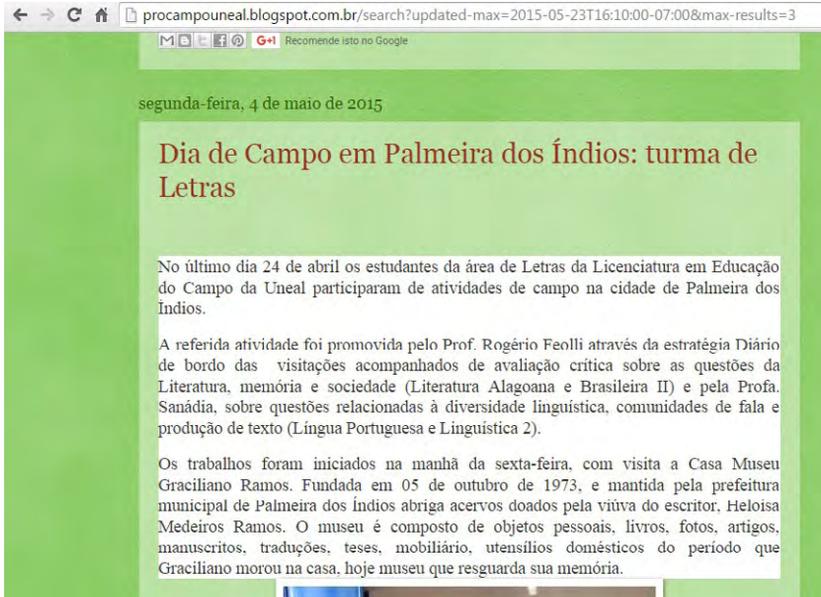
Essa modalização do discurso permite a entrada de marcas heterogêneas no texto com os recursos de outras vozes que estão permeadas nos verbos de ação, na modalização do próprio gênero textual que apresenta várias formas de escrita e com isso rompe com a linearização tradicional, mostrando a capacidade de diálogo e interação com a forma que se quer enunciar algum assunto e finalidades próprias.

3 ANÁLISE DO CORPUS – MARCAS DE HETEROGENEIDADE PRESENTES NA CONSTITUIÇÃO DAS NOTÍCIAS

Nesta seção analisaremos trechos constitutivos das notícias presentes no Blog do Procampo, de modo a apresentar como os discursos e a heterogeneidade estão presentes nas diversas vozes e enunciados apresentados e construídos pelos interlocutores.

Assim, Bakhtin aponta que o signo está materializado no texto que serve como objeto (significante) e a significação está no contexto. Notemos aqui que o contexto se insere em uma proposta de curso dotada de valores, práticas, linguagens e no grupo social que manifesta e reflete seus valores axiológicos. Assim a palavra vira lugar do embate porque é carregada de sentidos, de idealizações (movimento de resistência), ou seja, o formato do curso se insere num outro mundo inverso ao modelo regular de um curso de licenciatura, pois emerge de um contexto situacional regido por uma proposta curricular formativa em que as linguagens são contextualizadas e, por isso, os textos também se inserem nesse modelo de significações e valores presentes pelos pressupostos da Educação do Campo, em que não se esgota somente nas teorias, mas reflete nas vivências cotidianas através das experiências do Tempo- Comunidade, em regime da Pedagogia da alternância.

Texto 1



segunda-feira, 4 de maio de 2015

Dia de Campo em Palmeira dos Índios: turma de Letras

No último dia 24 de abril os estudantes da área de Letras da Licenciatura em Educação do Campo da Uneal participaram de atividades de campo na cidade de Palmeira dos Índios.

A referida atividade foi promovida pelo Prof. Rogério Feolli através da estratégia Diário de bordo das visitas acompanhados de avaliação crítica sobre as questões da Literatura, memória e sociedade (Literatura Alagoana e Brasileira II) e pela Profa. Sanádia, sobre questões relacionadas à diversidade linguística, comunidades de fala e produção de texto (Língua Portuguesa e Linguística 2).

Os trabalhos foram iniciados na manhã da sexta-feira, com visita a Casa Museu Graciliano Ramos. Fundada em 05 de outubro de 1973, e mantida pela prefeitura municipal de Palmeira dos Índios abriga acervos doados pela viúva do escritor, Heloisa Medeiros Ramos. O museu é composto de objetos pessoais, livros, fotos, artigos, manuscritos, traduções, teses, mobiliário, utensílios domésticos do período que Graciliano morou na casa, hoje museu que resguarda sua memória.

Fonte: <http://procampouneal.blogspot.com.br>

Observamos na figura 1 que a notícia intitulada “Dia de Campo em Palmeira dos Índios: turma de Letras”, postado em 4 de maio de 2015 trata de uma atividade experimental do tempo comunidade, vivenciado pelos alunos de Letras na cidade de Palmeira dos índios. Notamos, também, que as referências trazidas por Jacqueline Authier-Revuz (1994), com relação às marcas de heterogeneidade, trazem a presença do outro no discurso, ou seja, a linguagem expressa o lugar que compreende o sujeito que participa e está atuante no processo das experiências vivenciadas no curso, materializadas nos textos que compõem uma relação dialógica entre linguagem e exterioridade.

Para a autora, na sequência do discurso um locutor único se inscreve no outro, em certo número de formas linguisticamente apreensíveis no nível da frase, da linearidade do discurso. Isso podemos perceber nos enunciados presentes nos três primeiros parágrafos (fig.1).



Figura 1

No último dia 24 de abril os estudantes da área de Letras da Licenciatura em Educação do Campo da Uneval participaram de atividades de campo na cidade de Palmeira dos Índios.

A referida atividade foi promovida pelo Prof. Rogério Feolli através da estratégia Diário de bordo das visitas acompanhados de avaliação crítica sobre as questões da Literatura, memória e sociedade (Literatura Alagoana e Brasileira II) e pela Profa. Sanádia, sobre questões relacionadas à diversidade linguística, comunidades de fala e produção de texto (Língua Portuguesa e Linguística 2).

Nos dois primeiros parágrafos do texto, a notícia apresenta relatos marcando o lugar e a contextualização dos objetivos do trabalho realizado. Podemos perceber uma voz que fala em nome de outras vozes emanadas de ideologias, através de um texto narrado e que evidencia um discurso indireto (o locutor se transforma em tradutor) com conotação autonímica, pois o locutor faz uso de palavras inscritas no fio do discurso, sem a ruptura própria autonímica, mas ao mesmo tempo, ele as mostra o uso e a menção de um ponto de vista da observação (bivocalidade), como no trecho: “A referida atividade foi promovida pelo prof. Rogério Feolli (...) e pela prof. Sanádia, sobre questões relacionadas à diversidade linguística, comunidades de fala (...)”.

Assim, o uso da imagem normal de utilizador das palavras é identificada momentaneamente de uma imagem de observador de palavras, pois vemos que a heterogeneidade é constituída de construções do “outro”, em que há um locutor que enuncia um sujeito falante a partir de suas experiências cotidianas, isto se dá numa cadeia de sequências sintáticas que exprimem ações de tempo, a exemplo da data que o acontecimento ocorreu, o relato memorialístico presente na descrição detalhada sobre o museu, seus objetos de pertencimento, e a sequência das atividades vivenciadas pelos estudantes e professores ali presentes.

Texto 2



← → 🏠 procamponeal.blogspot.com.br/search?updated-max=2015-05-23T16:10:00-07:00&max-results=3

Para o Professor Rogério Feoli, foi ressaltada a importância da leitura no desenvolvimento de itinerários de pesquisa e no processo de construção de identidades.

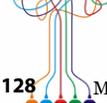
Após a visita interna ao museu, a turma do Procampo teve a oportunidade de participar de uma Roda de Diálogo sobre aspectos da vida e obra do escritor alagoano, com o Prof. Cosme Rogério, Gerente de Extensão da Uneal e pesquisador da área.

Segundo o Prof. Cosme Rogério, Gerente de Extensão da PROEXT, "conhecer a vida e a obra de Graciliano Ramos constitui uma experiência de jornada: significa partir dos aspectos locais e atingir o mais profundo da alma humana. Uma atividade como esta, realizada pelo Procampo, se trata, portanto, não apenas de buscar saber a respeito de um dos maiores escritores brasileiros, mas da descoberta de um dos melhores tradutores de nossa alagoanidade/humanidade."

Fonte: <http://procamponeal.blogspot.com.br>

No primeiro parágrafo da figura 2, já percebemos a evidência de marcas de um discurso direto, ou seja, para Authier-Revuz (1990) a alteridade do fragmento do terceiro parágrafo corresponde a um caráter em evidência a um discurso de outra voz marcada pelo depoimento do sujeito que enuncia o resultado de sua própria experiência, uma conotação autonímica presente no discurso do professor Cosme Rogério aspeado de um conjunto de expressões presentes na sua voz e evidencia a fala através da expressão de uma série de ideologias presentes em sua voz. Segundo a autora, o corpo do discurso e à identidade do sujeito que remetem as mais diversas formas de heterogeneidade constitutiva.

A autora ainda ressalta que é no discurso indireto que o locutor se comporta como tradutor, isto, é nessa matéria percebemos



que quem escreve traduz detalhadamente as experiências vivenciadas na Serra da Barriga pelos estudantes do PROCAMPO, pois o locutor usa das palavras do sujeito que vivenciou o processo remetendo ao outro como fonte de sentido dos propósitos que ele relata.

Texto 3

A escolha da cidade de União dos Palmares foi definida, visto carrega um rico arsenal de histórias, de riqueza cultural e identitária, fruto de um processo de lutas históricas, de expressões linguísticas, bem como preserva o patrimônio de memórias do povo brasileiro.

Durante a programação, pela manhã os estudantes e educadores/as visitaram o Parque Nacional Serra da Barriga, berço da luta e libertação do Quilombo dos Palmares, com o objetivo de refletir sobre a identidade racial em Alagoas: Zumbi e o Quilombo dos Palmares, resistência e socialismo.

Fonte: <http://procamponeal.blogspot.com.br>

A escolha da cidade de União dos Palmares foi definida, visto que essa carrega um rico arsenal de histórias, de riqueza cultural e identitária, fruto de um processo de lutas históricas, de expressões linguísticas, bem como preserva o patrimônio de memórias do povo brasileiro.

Durante a programação, pela manhã, os estudantes e educadores/as visitaram o Parque Nacional Serra da Barriga, berço da luta e libertação do Quilombo dos Palmares, com o objetivo de



refletir sobre a identidade racial em Alagoas; Zumbi e o Quilombo dos Palmares, resistência e socialismo.

Essas atividades fazem parte da dimensão de teorias propostas pelas disciplinas de língua portuguesa e literatura brasileira, ministradas pelos professores da área, que intercalam os acontecimentos vividos, como elemento dinamizador e de importância para a formação cultural, profissional e política dos discentes, para que percebam que o curso tem o diferencial de pensar um currículo contextualizado às lutas e histórias do povo, num movimento de ação reflexão ação.

Para o professor Cosme Rogério remete como marca de discurso indireto o anúncio da fala citada do professor, que de acordo com Mangueanu (2000), o enunciador citante tem, uma infinidade de maneira para traduzir as falas citadas.

Para o Coordenador Pedagógico do curso, Prof. Henrique: *“é quase que indescritível a experiência vivida nesta viagem: pisar no chão onde belos e nobres guerreiros negros, índios e até mesmo brancos, que de alguma maneira não se conformavam com o regime «escravocrata», este que trouxe suas sequelas até nossos dias... inscritos no preconceito, nas divisões sociais, na exclusão aberta ou velada de uma camada da população, que durante séculos, fora o sustentáculo de um país submisso a Portugueses e Ingleses.”*

O verbo dicendi, mostra envolvimento do narrador com o discurso que ele reporta, pois, a escolha do verbo introdutor é muito significativa e condiciona à interpretação, dando o direcionamento à citação e ao discurso literalmente relatado do sujeito. Bakhtin coloca igualmente em evidência

a inadequação de todos os procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma seqüência de frases. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica (BAKHTIN, 1990, p.16).

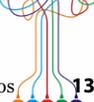
Nesse sentido, as vozes que estão trazidas através dos relatos de experiências vivenciados no processo de formação dos estudantes do PROCAMPO presentes no blog denotam que os sujeitos ali postos em contato com a experiência não existe fora de um contexto social, que segundo Bakhtin (1990), cada locutor tem um horizonte social, pois o locutor que relata as informações do grupo como um todo pensa e se exprime para um auditório social bem definido. O autor ainda afirma que o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados, isto é, toda a constituição ali exprimida no texto está modelado por uma ideologia da relação entre sujeito em formação com a realidade que deve permear o percurso formativo nas experiências acima relatadas. Isso demonstra que a forma de expressão está carregada de ideologias de um grupo específico que está num percurso de resistência entre sua formação, a realidade e como isto deve se colocar no processo de aprendizagens no seu fazer profissional como professor dentro de uma proposta de educação do campo, onde as linguagens se misturam a vida cotidiana dos grupos, sua memória, história, conflitos, vivências, valores, dores e sofrimentos.

Segundo Barros (1994), Bakhtin concebe o enunciado como matéria linguística e como contexto enunciativo e afirma ser o enunciado, objeto dos estudos da linguagem.

Desse modo, sua concepção de enunciado aproxima-se da concepção de texto. Como objeto de cultura, de significação. Caracteriza-se pela fundamentalmente pela visão do conjunto do texto.

Esse conjunto está presente de diversas formas presentes na constituição do texto, ou seja, os aspeamentos, a citação, os verbos dicendis e outras constituições semântico-lexicais tornam-se presentes como enunciações que aparecem com o objetivo de comunicar a característica do texto. No caso de matérias presentes para veicularem notícias, temos a presença de fragmentos de depoimentos, com o todo da informação.

Assim, compreende-se que o conteúdo temático do enunciado é caracterizado tanto pelas formas linguísticas da composição



quanto pelos elementos não verbais da situação e é considerado o sentido do enunciado como um todo. Entre os três elementos destacados por Bakhtin como constituintes do todo do enunciado, o estilo é o que mais se aproxima das características enunciativas do próprio indivíduo.

Qualquer enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade de quem o está produzindo; no entanto, o mesmo autor lembra que a maioria dos gêneros textuais não está aberta ao estilo individual do locutor, com exceção dos artístico-literários. Por exemplo, gêneros que requerem uma estrutura padronizada, como os documentos oficiais, não permitem a manifestação da individualidade. Isso nos remete à especificidade de cada gênero e sua característica predominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos textos analisados das notícias do Blog, percebemos que a heterogeneidade mostrada constitui-se de elementos que a caracterizam como enunciados de vozes que permeiam a construção textual presente. É nessa constituição textual-discursivo que identificamos a identidade de um grupo social definido dentro de um contexto específico de formação. O modo como o aspecto, o discurso direto e indireto e o verbo dicendi presente nos fragmentos analisados permite caracterizar o universo modalizador da palavra repleta de significações dentro de um hipertexto como o Blog que carrega finalidade de reconstrução de escrita dinamizadora dentro do contexto tecnológico da sociedade contemporânea.

A reflexão, levada até o presente momento, reafirma que os enunciados expostos através das diversas vozes materializadas nas notícias dizem respeito ao universo social, um instrumento útil de comunicação que reordena e categoriza o mundo do grupo social estabelecendo ações consolidadas apoiadas no funcionamento e ação das ideologias sobre o mundo da vida das pessoas que vivenciam o cotidiano.

Assim, o texto vai tomando sua forma própria nessa teia de informações dentro de um hipertexto como o blog na garantia de registro em sua seleção léxica, na forma que o locutor se insere no texto, e na maneira como as palavras estão colocadas.

Nesse sentido, percebemos que a heterogeneidade marcada a partir dos pressupostos defendidos por Authier-Revuz vão configurando esse universo de sentidos e constitui seu discurso emanado dos significados do objeto (linguagem) numa relação de contexto social e cultural.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativas. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, n. 19, jul. - dez., 1990, p. 25-42.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12^a Edição. HUCITEC. 1990.

_____. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, José (Org.) Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo, SP: Edusp, 1994.

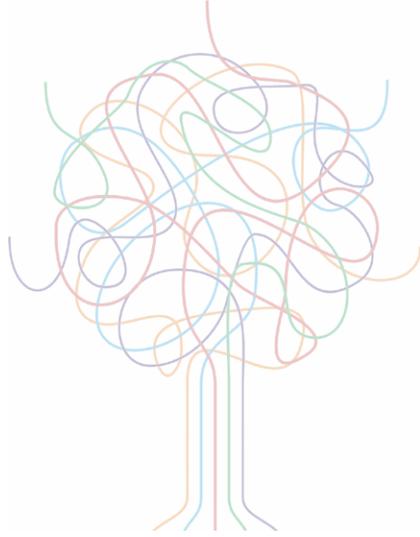
CARREIRA, A. F. *Subjetividade e autoria: o sujeito como vacilo do "eu"?* (Tese de doutorado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001 (79-111).

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Marcuschi, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

PRIMO, Alex. Os blogs não são diários pessoais online: matriz para a tipificação da blogosfera. *Revista Famecos*, nº 36, 2008a.

RAMAL, Andrea Cecília. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: *Revista Pátio*, ano 4, no. 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24.



A metáfora discursivo-argumentativa: foro e tema

▲ *Daniela Cynthia de Sá Rocha*
Geralda de Oliveira Santos Lima

INTRODUÇÃO

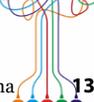
O presente texto trata da relação entre a metáfora discursivo-argumentativa com o tema e foro postulados por Perelman e Olbrechts-Tyteca, no Tratado da Argumentação (2005). Apoiada na analogia condensada proposta por esses autores que postulam o fenômeno como meio de argumentação explicado como processo válido para ser o ponto de partida para investigações posteriores (diferentemente dos pensadores empíricos que consideram a analogia como sendo algo menor, que apenas serviria de forma incerta), a metáfora deve ser considerada como uma prova até que sua hipótese seja derubada por outra, pois se constrói concretamente nas relações sociocognitivas da interação social.

Partindo de uma analogia que escapa ao tradicional, visto que é processada não só por meios cognitivos, mas também por meios transformacionais – por conta da interação discursiva presente no momento enunciativo – a metáfora aqui tratada revela seu caráter discursivo por alcançar no raciocínio uma possibilidade significativa que esteja de acordo com o que é partilhado socialmente, ou seja, tal ocorrência é explicitada através de uma hipótese aceita à medida que é encarada dentro de uma estrutura de similaridade com a estrutura do real que traz consigo uma equiparação daquilo que é formulado metafóricamente como hipótese com uma prova já existente.

A questão deste capítulo vem explicar que essa prova já existente nem sempre aparece no material linguístico escrito, ela também aparece na construção discursiva por meio da cognição social que tem sua origem no Tratado da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e adentra aos postulados de Van Dijk (2002) que defende a cognição social do discurso. Apesar de aqueles avançarem no quesito analogia, trazendo a relação, por exemplo, do finito com o infinito, além da formalidade positivista, não é mencionada a questão cognitiva. Eis o motivo de se trazer estudos de Van Dijk (2002), a fim de justificar a analogia construída no raciocínio por meio do discurso sociocognitivo.

Aqui será considerado como discurso o próprio texto, já que este recorre ao mecanismo da cognição social para construção de sentido no momento de cada nova leitura. Morais (2016) afirma que

há espaço nos textos, para toda uma diversidade de implícitos que só serão detectáveis, recorrendo ao contexto sociocognitivo dos participantes do processo de interação. Na visão atual de língua, de sujeito, de texto, podemos dizer que a construção de sentidos do texto não está posta apenas no cotexto (superfície do texto), mas se realiza numa perspectiva de atividade interativa (MORAIS, 2016, p. 30).



Nessa perspectiva de texto, é possível entender que as metáforas discursivas se encaixam no processo de interação do contexto proposto, a fim de detectar analogias que fogem da similaridade de um dado B que está para A, como D está para C, logicamente falando. Vê-se, portanto, a possibilidade de uma analogia cognitiva que é aqui proposta por meio dessas metáforas.

Para tratar desse estudo, foram selecionados dois trechos de uma redação de uma petição inicial a fim de evidenciar que as metáforas discursivas ocorrem no plano da analogia condensada, pois seu correspondente analógico é resgatado no raciocínio discursivo. Esse fenômeno ocorre através do destaque de metáforas adormecidas, uma vez que está bem sedimentada socialmente, isto é, são consideradas adormecidas porque a comunidade comunicativa já não percebe mais que são metáforas de tão sedimentadas no meio social. Elas são altamente compartilhadas, fazendo com que o social interaja sem que haja esforço cognitivo para identificá-las como processo metafórico. Pragmaticamente, essa ocorrência significa uma aproximação social, evitando demais explicações, pois quanto mais próximo se encontra o discurso, menos material linguístico é necessário e vice-versa. As metáforas discursivas são analisadas dentro da relação entre foro e tema, ou seja, o foro apresenta um elemento do tema, esse elemento, por sua vez, é discursivo e se encontra na cognição social por meio do processo de interação.

No Tratado da Argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) propõem uma análise das quatro partes de uma analogia. A maneira como isso é feito difere muito da analogia pensada aos moldes positivistas. A intenção é apenas uma forma de sistematizar o estudo da argumentação por ser um tratado.

O fato de se tratar de similitude de relações autoriza, entre os termos do tema e o do foro, diferenças tão importantes quanto se quiser. A natureza dos termos é à primeira vista pelo menos, secundária. Aliás, com muita frequência, é apenas a função que eles desempenham na analogia que

lhes especifica o significado (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 427).

Mesmo não postulando sobre a cognição social dentro da analogia condensada, os tratadistas permitem que os termos sejam vistos não pelo que eles são concretamente, mas sim o que eles representam dentro da analogia. Então, será por meio das análises que possibilitará a visualização da cadeia analógica que ocorre por meio de processamento cognitivo dos discursos construídos nos atos de leitura. Vale ressaltar a necessidade de analisar tais metáforas discursivas como embebidas na linguagem recorrente, pois se trata de metáforas sedimentadas no meio social.

As metáforas cotidianas que são usadas pela comunidade falante passam despercebidas quando estão em funcionalidade linguística, ou seja, quando estão em uso. Isso faz com que a análise deste texto traga à tona a discursividade presente nas escolhas linguísticas de termos que se constituirão como texto quando formulados sociocognitivamente os discursos.

Portanto, estudar a metáfora discursivo-argumentativa através do foro e do tema – analogia condensada – faz emergir uma investigação do caráter discursivo presente nas metáforas, ativamente a argumentação dentro do *texto/discurso*¹. Sendo assim, essa forma de construção enriquece o texto no tocante à argumentação, pois oferece construções que ultrapassam as imagens.

1 BREVE ESTUDO DA METÁFORA DISCURSIVO-ARGUMENTATIVA

A metáfora, enquanto técnica argumentativa na Teoria da Argumentação se constrói com bases na retórica grega, como fruto de uma analogia. No entanto, os tratadistas conceituam-na como uma metáfora condensada “resultante da fusão de um

1 Considera-se, neste texto, como equivalentes, pois, parte-se do arcabouço teórico-analítico da Linguística Textual sob uma abordagem sociocognitiva, discursiva e interacional; dado isso, o uso da expressão linguística *texto/discurso*.

elemento do foro com um elemento do tema” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 453). Estes autores se propõem

a chamar de tema o conjunto dos termos A e B, sobre os quais repousa a conclusão (inteligência da alma, evidência)² e chamar de foro o conjunto dos termos C e D, que servem para estribar o raciocínio (olhos do morcego, luz do dia). Normalmente, o foro é bem mais conhecido que o tema cuja estrutura ele deve esclarecer, ou estabelecer o valor, seja valor de conjunto, seja valor respectivo dos termos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 424-425).

No interior dessa abordagem, é interessante notar que a relação entre esses dois termos nasce do lugar por eles ocupado no raciocínio do sujeito do discurso, mas, mesmo assim, não há uma correspondência exata com o raciocínio. É nesse ponto que é possível relacioná-la à cognição, como afirmam os teóricos citados anteriormente. Para colaborar com esse postulado, Reboul (2000, p. 185) afirma que “o foro é em geral retirado do domínio do sensível e concreto, apresentando uma relação que já se conhece por verificação; o tema é, em geral, abstrato e deve ser provado”.

A metáfora que aqui defendemos é a que mesmo não estando no texto, seu correspondente analógico, é possível encontrá-lo no raciocínio, na linguagem dos tratadistas, ou no contexto sociodiscursivo, como é colocado pela abordagem da referenciação. Assim, o conceito de metáfora não é limitado, visto que o raciocínio humano está interagindo todo o tempo com o social, isto é, há muitas possibilidades, enquanto houver interação entre participantes sociais. Portanto, fica evidenciada a ampliação que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dão ao estudo da metáfora

2 O exemplo foi retirado de Aristóteles pelos tratadistas: “Assim como os olhos dos morcegos são ofuscados pela luz do dia, a inteligência de nossa alma é ofuscada pelas coisas mais naturalmente evidentes”.

como analogia condensada e que corroborará como método a ser aplicado na análise das expressões metafóricas ocorrentes.

Na narrativa de fatos numa petição inicial, o operador do Direito carrega em si um conhecimento de mundo peculiar à cultura e à sociedade da qual participa. Revela-se um emaranhado de categorias ideológicas nas quais cada ator social trabalha em prol de si e da sociedade. Ocupar um cargo institucional no meio jurídico significa trabalhar com leis, peças, protocolos, determinações hierárquicas que envolvem esse profissional dentro da Instituição Justiça. Este capítulo é, pois, regulamentado por tais categorias protocolares e reside, no fazer jurídico, a obrigação de estabelecer clareza ao interlocutor: o juiz.

Para Fonseca (2010), a linguagem de sentenças judiciais, sobretudo, a de narrativas de fatos numa petição inicial, é, em geral, admissível, mesmo os advogados empregando recursos estilísticos repetitivos e duvidosos, a fim de convencer o magistrado do direito do seu cliente. Diante dessa realidade cotidiana, o que pensar da metáfora?

Analisando a breve abordagem de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) sobre a metáfora no *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica* – é possível notar que esse fenômeno decorre de uma fusão de áreas que vai além das metáforas tradicionais. Esse processo enriquece a linguagem devido à criação de uma nova forma de se referir a qual não põe o sujeito diante, apenas, de uma imagem. Os tratadistas trazem à metáfora como sendo uma concepção de força na linguagem que colabora à argumentação por colocar o novo sem que este signifique por meios icônicos, mas sim por uma realidade tal como postula Davidson (1992) acerca do significado das metáforas.

Nenhuma teoria de significado metafórico ou verdade metafórica pode ajudar a explicar como a metáfora funciona. A metáfora percorre as mesmas trilhas linguísticas das sentenças mais comuns [...]. O que distingue uma metáfora não é o significado, mas sim o uso – e nisso ela é como uma

asserção, sugerindo, mentindo, prometendo ou criticando. E o uso especial ao qual submetemos a linguagem na metáfora não é – e não pode ser – “dizer algo” especial, não importa quão indiretamente (DAVIDSON, 1992, p. 47).

O uso a que o autor se refere está ligado à fusão que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) apontam, dizendo que a metáfora sugere, mente, promete ou critica; ele está afirmando a ordem argumentativa concernente ao evento metafórico; e ainda sem se preocupar com quais mecanismos este evento é processado, mas sim concebido na prática. Esse pensamento liga-se ao trabalho de Zanotto (2007), porque a pesquisadora traz a metáfora como um evento que não é possível de ser determinado, já que é característica peculiar da metáfora discursiva ser indeterminada, de acordo com os relatórios de sua pesquisa.

Todavia, não é missão aqui analisar as metáforas indeterminadas, visto que o processo de argumentação que ocorre na narrativa jurídica, em caso específico – os fatos da petição inicial, necessita de um desvendar que gere uma força argumentativa por conta do uso dessa metáfora assim como advogam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Levando-se em conta tais discussões, destacamos que a proposta deste trabalho é, a partir de metáforas que possuem uma carga discursiva muito acentuada, desenvolver uma análise em narrativas da petição inicial.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, 459), o uso frequente de uma metáfora “só pode contribuir para uma assimilação entre foro e tema, o que bastaria para explicar que grande número de relações, em dado meio cultural, parece aplicar-se com a mesma naturalidade à área do tema e à do foro”. Ainda apontam que é imprescindível evidenciar as metáforas adormecidas ou expressões com sentido metafórico, pois estas carregam um instrumento muito superior à metáfora atuante por terem perdido o contato com a ideia primitiva por ela denotada.

Essas expressões metafóricas possuem uma interpretação imediata e unívoca, não trazem novidade, contudo fornecem ra-

zão, o que corrobora à força da argumentação discursiva numa narrativa de petição inicial. Já uma metáfora atuante traria apenas uma sugestão, não fornecendo ao Juiz (interlocutor) a certeza dos fatos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, 460) acrescentam também que “seu valor na argumentação é eminente, sobretudo, por causa da grande força persuasiva que possuem essas metáforas adormecidas quando, com o apoio de uma técnica ou de outra, elas são postas em ação”. É justamente o fato de essas expressões metafóricas serem postas em ação que os tratadistas, no seu próprio tratado, questionam a qual área pertence seu uso.

Dever-se-á supor, nesse caso, que se trata de uso metafórico de noções provenientes de uma das áreas, ou se trata, pelo contrário, de noções aplicáveis, em seu uso próprio, a várias áreas? A resposta a essa pergunta será, o mais das vezes, determinada por considerações de ordem filosófica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 460).

2 PROCESSAMENTO DA ANALOGIA CONDENSADA: FUSÃO ENTRE FORO E TEMA

Acredita-se que, mesmo se tratando de metáforas ou expressões metafóricas, a análise se mantém na mesma linha de analogia condensada, na qual há fusão entre foro e tema, ainda que o elemento do tema esteja na cognição social – elemento essencial para a análise contida neste texto. Nota-se, portanto, que, para os autores, mesmo que a metáfora não apresente uma analogia explícita, os termos oriundos dessa analogia não devem ser considerados subentendidos, visto que a fusão, uma vez realizada, cria uma expressão que basta a si mesma. Esses termos podem ser supridos de formas bem diversificadas, no momento das análises. Para dar uma noção desse formato de análise, observe o seguinte trecho de fatos de uma petição inicial:

**(1)**

Desde o início do ano de 2013 o Autor planejava uma viagem de férias no mês de novembro para a cidade litorânea nordestina de Cidade C. Depois de muita pesquisa, diante da comodidade e rapidez, o Autor decidiu por fazer a viagem em transporte aéreo.

Assim, em 13 de outubro de 2013, o Autor adquiriu junto a Ré, através de seu site - <http://www.voe.com.br/> - *quatro passagens aéreas*, sendo duas de ida, partindo de Cidade A do Aeroporto A no dia 27 de novembro de 2013 às 15h30min; com destino a Cidade B no Aeroporto B, chegada às 16h30min e duas de volta para o dia 02 de dezembro de 2013.

Para completar o trajeto, diante da incompatibilidade de horários dos voos da Ré, o Autor adquiriu o *segundo trecho* (Cidade B/Cidade C) pela Cia Aérea B, para voo no mesmo dia, saindo do Aeroporto C às 18h26min e volta para o dia 02 de dezembro de 2013.

Os voos de ida ficaram organizados da seguinte forma:

Cia Aérea A - Cidade A/Cidade B - 27/11/2013 - 15h30min/16h30mi

Cia Aérea B - Cidade B/Cidade C - 27/11/2013 - 18h26min/23h25mi

Na data marcada, os passageiros (Autor) e (Acompanhante), empolgados com a viagem de férias se dirigiram para o Aeroporto de Cidade A. Ao chegarem, fizeram *check-in* e no horário marcado às 15h15min, fizeram o embarque na aeronave.

Entretanto, mesmo com todos os passageiros embarcados, o avião não decolou. Assim passados mais de quarenta e cinco minutos desde o embarque; ainda *em solo e diante do calor escaldante*, sem ar condicionado, o comandante do voo, pediu que os passageiros desembarcassem em razão de problemas mecânicos na aeronave.

(<https://jus.com.br/peticoes/36514/direito-do-consumidor-atraso-de-voe>)

O início dessa narrativa (1) contém uma linguagem direta e clara, pois narra os fatos normais ocorridos com o autor da peça, que também pode ocorrer com qualquer pessoa que vá viajar, porém no decorrer dos parágrafos, é possível notar o drama que começa a se revelar. Assim, as expressões metafóricas também começam se evidenciar na intenção de intensificar o teor argumentativo. Em “O autor comprou quatro passagens”, presume-se acompanhantes, por meio do uso da expressão numérica (**quatro passagens**), que só serão revelados nos próximos parágrafos. Essa forma de narrar já impõe uma atividade cognitiva, é, pois,

um dos pontos importantes para a construção de uma metáfora discursivo-argumentativa. E em “o autor adquiriu o segundo trecho”, como justificativa para completar o trajeto, configura-se o cotidiano que faz interagir normalmente com quem lê, porque a aquisição do “segundo trecho” no contexto situacional proposto de completar um trajeto aéreo licenciado por tal expressão metafórica no sentido de compra de mais quatro passagens. Eis a força argumentativa que propõe o Tratado da Argumentação por meio de fusão de analogia, abrindo espaço para o uso de metáforas que não cria imagens, mas sim recoloca determinadas expressões metafóricas por serem socialmente mais partilhadas, conhecidas, mesmo que estejam adormecidas, são essas metáforas discursivas que se revelam na análise em questão através de objetos-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Ao se colocar “segundo trecho” como foro de uma metáfora adormecida, na concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é possível se afirmar que o tema não se encontra claro no contexto, mas sim na cognição social, ou nos termos dos tratadistas: no raciocínio.

No último parágrafo, onde há uma problemática para o autor da peça, revela-se uma carga metafórica mais forte devido ao surgimento do problema de fato, pois é nesse ponto que o operador do Direito dramatiza a situação e se utiliza de metáforas para aumentar a força argumentativa do texto. Veja que “em solo e diante do calor escaldante” é possível notar que “estar em solo” vem a corroborar com a ideia de que o autor deveria já estar voando e “o calor escaldante” remete à desumanidade que é fazer alguém passar por uma situação insuportável. Por uma analogia simples, escaldar significa levar a uma temperatura acima dos 100 °C. No entanto, se fizer por meio de uma analogia condensada, é possível notar que “o calor escaldante” (foro) ultrapassa as reações físicas da natureza e se põe como forma argumentativa para expressar quão incômodo é a sensação de estar num ambiente quente (tema). É óbvio que ao ler esse trecho da narrativa, ninguém fará remissão a um processo físico de um elemento líquido, pois como explica Booth (1992):



o processo de interpretação do receptor é parte daquilo que é comunicado; a atividade de interpretação, efetuada sob o controle do emissor, produz um “vínculo” que é parte do “sentido”. Dessa maneira, o ato de interpretar uma metáfora será sempre mais intenso (no mais não havendo diferenças) do que o compromisso com o que pensamos ser não-metafórico (para alguns, aquilo que não é literal; para outros, o que é comum) (BOOTH, 1992, p. 175).

Para esse autor, aquilo que uma metáfora quer significar é, até um determinado ponto, alterável se seu contexto for modificado. Assim, é possível colocar a expressão referencial “diante do calor escaldante” retirada do trecho (1) como uma metáfora colaborativa ao ensejo de que o autor pagou para ter conforto e ter sua viagem bem sucedida. Levando em consideração que qualquer compreensão textual ocorre no modelo cognitivo, numa velocidade incalculável, verifica-se que esse tipo de metáfora é comprovado através de uma interpretação. Nesse contexto, o calor não opera como fisiológico, mas sim como um argumento em prol do autor da peça. É interessante, dando sequência à análise, que se observe o trecho a seguir:

(2)

Chegando ao Aeroporto C, por volta das 18h50min, o Autor se dirigiu ao guichê da Ré. Lá a atendente pediu que aguardasse por mais alguns minutos até a confirmação da remarcação dos voos. O Autor aguardou, aguardou, aguardou e aguardou, depois de quase quatro horas, por volta das 22h30min; a atendente da Ré informou ao Autor que não havia conseguido remarcar as passagens e não poderia fazer mais nada.

Indignado com o desrespeito da Ré e já *muito cansado e angustiado*, o Autor, sem alternativa foi obrigado a pagar o valor adicional de R\$1.334,80 (mil trezentos e trinta e quatro reais e oitenta centavos) para conseguir novas passagens, no dia seguinte às 14h40min. Como não poderia dormir *na rua*, gastou mais R\$198,00 (cento e noventa e oito reais) em uma diária de hospedagem no Hotel, mais as despesas de ônibus Aeroporto/Hotel/Aeroporto no valor de R\$35,60 (trinta e cinco reais e sessenta centavos). Como o Hotel em Cidade C já estava reservado, o Autor perdeu ainda uma diária no Cidade C Hostel e Pousada Ltda no valor de R\$98,00 (noventa e oito reais).

A ocorrência de uma metáfora discursiva se dá justamente por um conjunto de operações metafóricas. Quando o narrador afirma, por exemplo, que não poderia dormir “na rua”, apresenta um discurso que vai além do literal. É possível encontrar esse teor por, justamente, trazer outro discurso que não o de dormir “na rua”. Essa dramatização na narrativa dos fatos se subsidia do sentido metafórico para se realizar, ou seja, dormir “na rua” (foro) significa o que o contexto propõe: desembolsar uma quantia não planejada, fora de suas programações orçamentárias de viagem, um possível causador de futuras dívidas por ter que arcar com algo inesperadamente (tema). Quem dá esse caráter metafórico é toda interpretação narrativa do texto, pois não seria possível assim fazê-lo se não houvesse um detalhamento dos fatos sucedidos com o autor.

Observe que as sensações do autor, “indignado” “muito cansado” e “angustiado”, não são puras sensações despropositadas, mas sim predicacões que dão força ao que é central na narrativa em questão: o dano causado pela empresa, nesse caso moral. O reforço atributivo dado é uma forma de expressar um discurso daquilo que é injusto nesse contexto, pois se sentir “indignado”, “muito cansado” e “angustiado” (foro) são sensações inerentes ao ser humano, porém quando o sujeito paga para ter prazer (a viagem de férias – tema), não é justo sentir-se dessa maneira. Portanto, o operador do Direito licencia esses termos enquanto metafóricos para alegar o que declara uma injustiça cometida ao autor da peça. “Vê-se que não se trata de um fenômeno meramente vocabular, mas discursivo que produz forte efeito na argumentação. Trata-se de uma estratégia argumentativa” (DAYOUB, 2004, p. 66).

Portanto, já é possível constatar que as expressões nominais e/ou predicacões analisadas, envolvendo objetos de discurso ou referentes não correspondem ao estilo e nem à sugestividade, mas sim às metáforas discursivas. Presume-se que, a partir da contribuição dos postulados e pesquisas sobre a metáfora de Lakoff e Johnson (2002), a de Cameron (2003), a de Zanotto

(2007) e a de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a metáfora vem a contribuir nas estratégias de argumentação não por dar estilo ao texto (senso comum), mas sim por se tratar de textos retóricos, segundo a teoria de Perelman Olbrechts-Tyteca (2005), nos quais o auditório (o público) precisa e deve ser não só persuadido, mas também convencido de que o acordo é eficaz através de um texto claro e objetivo como regula o CPC.

Já o cotexto (parte material, concreta) é instrumento de princípio para alavancar o texto/discurso, mediante leitura e interpretação, a ser elaborado pela abordagem da referenciação, pois, trata-se de textos escritos com expressões metafóricas associadas diretamente a objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003). Esse método envolve a análise de acordo com os postulados dessas autoras quanto ao estudo dos objetos de discurso enquanto metáforas, pois essas entidades são construídas no momento de interação com o texto/discurso, trazendo o ato enunciativo como ferramenta para alavancar o processo de fusão entre foro e tema das metáforas discursivo-argumentativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Tratado da Argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), citaram a metáfora como proveniente de toda analogia, ou seja, a analogia através de termos de diferentes naturezas, o que vem a reforçar a emergência das metáforas discursivas, ou seja, as metáforas interpretadas com base no discurso são usuais e ressignificam o querer-dizer do interlocutor, pois se apresentam como expressões corriqueiras e que até confundem-se no meio de outras expressões não-metafóricas (numa leitura descompromissada com a análise dessas categorias) devido ao aspecto extremamente discursivo-funcional na linguagem que elas apresentam.

Os tratadistas citam as situações complexas nas quais pode ocorrer a fuga à analogia-padrão, trazendo, ao invés de quatro termos, apenas três, o que subsidia ainda mais a análise em

termos de base teórica que fundamenta as análises que aqui foram executadas. A intenção é mostrar, por meio do Tratado da Argumentação, uma ampliação dos estudos da metáfora como forma argumentativa através de uma analogia complexa e condensada, os processamentos sociocognitivos ocorrentes quando se usa a metáfora discursiva. A interpretação dessas metáforas não se confunde com metáforas analisadas em piadas, crônicas, cujo tema e foro (de áreas diferentes) são explicitamente colocados nos modelos mentais dos atores sociais. As metáforas usadas nas análises fogem aos moldes positivistas, já que é necessário recorrer aos estudos do texto como construção sociodiscursiva.

O tema e foro das metáforas discursivas são também de áreas diferentes como visto nas análises, porém não é possível encontrar a interpretação do tema discursivo nos modelos mentais por conta do alcance filosófico que exigem as análises. No entanto, a análise seguiu o modelo de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) por considerar os elementos discursivos de uma metáfora como sendo os elementos do tema dentro de uma analogia condensada, mas também recorrendo ao estudo sociocognitivo do discurso de Van Dijk (2002) quando afirma que um texto se torna coerente quando é possível ser interpretado por um modelo mental. Portanto, é relevante afirmar que este estudo possui muitos caminhos, uma vez que estudar a metáfora é um ato de navegação em um rio de muitos braços e desembocaduras.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Wayne C. Dez “teses” no sentido literal. Trad. Marisis Aranha Camargo. In: SACKS, Sheldon (Org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

CAMERON, Lynne. *Metaphor in educational discourse*. New York: A&C Black, 2003.



DAVIDSON, Donald. O que as metáforas significam. Trad. Glória Regina Loreto Sampaio. In: SACKS, Sheldon (Org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

DAYOUB, Khazzoun Micherd. *A ordem das ideias: palavra, imagem e persuasão: a retórica*. São Paulo: Manole, 2004.

FONSECA, Pedro Leal. Falta de clareza em textos faz juiz pular parágrafos. *Revista Consultor Jurídico*, 31 mar. 2010, em: <http://www.conjur.com.br/>.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *As metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras; EDUC, 2002.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, Tatiana Celestino. *Estratégias de referenciação: o encapsulamento anafórico como um processo de reelaboração de objetos de discurso no gênero editorial*. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

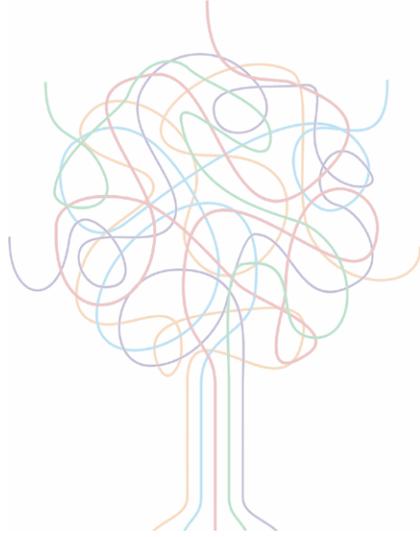
PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação/a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. (Org.) Koch, Ingedore G. Villaça. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ZANOTTO, Mara Sophia. *As múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. p. 3-17. 2014.

_____. Modelos culturais e indeterminação metafórica. *Revista Organon*, vol. 21, n. 43, 2007, em: <http://www.ufrgs.br/periodicos/periodicos-1/organon>.



Multimodalidade e ensino: a importância de se trabalhar com textos multimodais em sala de aula,

▲ *Gilmar Silva dos Santos*
Lorena Gomes Freitas de Castro
Rosangela Barros da Silva

INTRODUÇÃO

Refletir sobre questões de ensino e aprendizagem, sob uma perspectiva que leve em conta a pluralidade sociocultural de um país multicultural como o Brasil, leva-nos a observar que a construção do trabalho pedagógico cotidiano da sala de aula requer, além das habilidades do profissional de educação, que atitudes sociais, como o compartilhamento na construção de saberes, transformem-se em uma prática social do uso de um conhecimento colaborativo. Nesse processo de construção do conhecimento, múltiplas referências são evocadas pelo indivíduo, as

quais envolvem múltiplos processos intelectuais e sociais e promovem uma construção contínua de aprendizagem.

Nessa reflexão, é importante lançarmos nosso olhar para o que diz a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) que trata da reforma curricular e da organização do Ensino Médio. De acordo com o documento, o currículo é uma instrumentação da cidadania democrática e, portanto,

[...] deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (PCNEM, 2000, p. 15, grifos do autor).

Um trabalho pedagógico que pretende promover a experiência subjetiva do aluno contempla trabalhar situações de interação, aspectos de (re)contextualização, de significação e ressignificação, de referenciação, de multissemiotes, entre outros, sendo a construção e a ampliação do conhecimento dinamicamente desenvolvidas. Atualmente, um dos vieses sobre o qual se têm debruçado os estudos da referenciação é, justamente, a compreensão de “outras formas de percepção” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Isto é, os objetos de discurso, conseqüentemente, a (re)construção de sentidos do(s) texto(s) poderá ocorrer sob configurações diversas que não somente os recursos linguísticos. Segundo esses autores, os elementos não linguísticos de um texto, na maioria das vezes, exercem funções similares aos linguísticos e, quando os dois aparecem concomitantemente, complementam-se. Ao contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem, promove-se um processo de desenvolvimento escolar do aluno relacionado, também, às suas práticas sociais, o que pressupõe o envolvimento de um conjunto

complexo de processos mentais para a aquisição e/ou aprimoramento de competências e habilidades de cada indivíduo.

Sob essa perspectiva, o objetivo deste trabalho é mostrar que textos multimodais são importantes estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvem a capacidade cognitiva e neuropsicológica dos alunos. Consideramos que as novas tecnologias têm um impacto direto no desenvolvimento dos alunos e são ferramentas pedagógicas essenciais para promover a comunicação, a compreensão e a produção de gêneros textuais, favorecendo situações de aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar.

É fundamental reconhecer que a multimodalidade está associada ao modo de aprendizagem do aluno e ao tratamento dado aos textos, os quais, de acordo com Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 24), são “multissistemicamente construídos”. Por considerar que essas novas tecnologias são importantes ferramentas para o desenvolvimento escolar do aluno, este capítulo reforça a importância dos textos multimodais nos processos de compreensão e construção dos sentidos do texto, lembrando que o uso de redes sociais digitais constitui ambientes multimodais, onde circulam grandes quantidades de textos multimodais e, além disso, são amplamente difundidas e bastante acessíveis aos adolescentes em idade escolar que dominam bem esse recurso digital.

Propomos, portanto, realizar uma retrospectiva teórica acerca do texto multimodal, no intuito de melhor compreender suas implicações cognitivas como recurso metodológico no ensino e nos processos de construção de sentidos de texto através de uma abordagem sociocognitivo-interacional.

A seguir, no tópico (1) uma breve explanação sobre as concepções que envolvem a inteligência e a linguagem, algumas funções neuropsicológicas e capacidades cognitivas alusivas ao texto multimodal. No segundo tópico, abordamos questões teóricas relacionadas à leitura e ao contexto, principalmente, através do olhar da Linguística de Texto, agregando a essas questões noções como a de cibercultura. No terceiro, tratamos da multimodalidade em sentido amplo, a partir de alguns trabalhos que discutem

sobre textos multimodais e, também, sobre o ensino. Por último, temos as considerações finais.

1 INTELIGÊNCIA E LINGUAGEM

Ao utilizar textos multimodais como uma estratégia de ensino-aprendizagem de leitura, experiências subjetivas e complexos processos mentais são acionados para favorecer a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a compreensão e a construção de textos, além de outras capacidades emocionais, técnicas e sociais que envolvem a construção da inteligência de cada indivíduo.

De acordo com estudos do campo da neurociência, Flores-Mendoza (2010, p.59) nos esclarece que em todas as pessoas há um atributo psicológico, não causal, subjacente às atividades realizadas, que condiciona, substancialmente, nosso *status* social, profissional ou financeiro, inclusive, nossa saúde física. Gottfredson (1997), citado por Flores-Mendoza (2010, p.59), aponta esse atributo como inteligência e esclarece que

uma capacidade mental muito geral que, entre outras coisas, implica na habilidade para raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar de maneira abstrata e aprender da experiência. Não se pode considerar um mero conhecimento enciclopédico, uma habilidade acadêmica particular ou uma destreza para resolver um teste. Entretanto, reflete uma capacidade mais ampla e profunda para compreender o ambiente – perceber, dar sentido às coisas, ou imaginar o que deve ser feito. (GOTTFREDSON, 1997, p.13)

Considerando a leitura como um processo que atua no sujeito para a produção de sentidos, ler é produzir sentidos, habilidades lógicas, abstratas e sociais que levarão o sujeito a perceber, raciocinar, imaginar, interpretar e dar sentido aos textos. Nesse processamento mental, está em ação a capacidade de domínio da linguagem pelo sujeito.

Conforme Mansur (2010), no contexto da neuropsicologia “a linguagem é definida a partir de aspectos biológicos e sociais que exprimem seu caráter essencial de favorecer a adaptação do indivíduo ao ambiente”. Ainda nesse contexto, a linguagem não pode ser avaliada sem associar componentes linguísticos, cognitivos e sociais. Nessa concepção, Mansur (2010) define que

o componente cognitivo refere-se à transformação dos múltiplos *inputs* do ambiente em conhecimento, à organização, ao armazenamento, à recuperação e à transformação. O componente linguístico diz respeito aos aspectos fonológicos e sintáticos, organizados segundo regras, e aos aspectos semânticos e pragmáticos; diz respeito ao conteúdo lexical (dicionário) e dos discursos. O uso da linguagem é organizado segundo regras sociais (pragmáticas) que fornecem indicações sobre práticas sociais da linguagem. O modo como intenções comunicativas (atos de fala) são expressas e percebidas, também decorre de construtos culturais (MANSUR, 2010, p. 67).

Inteligência e linguagem são fenômenos neuropsicológicos que executam funções de aprendizagem em diferentes níveis durante o processo de construção do conhecimento. Desse modo, a possibilidade de estabelecer situações de aprendizagem em sala de aula, e/ou fora dela, deve levar em conta o trabalho com vários aspectos individuais para uma perspectiva de renovação de práticas de ensino. Como evidenciam Roxane Rojo e Eduardo Moura no texto *Vidding: uma leitura subversiva do cânone* (2013), em que encaminhamentos pedagógicos foram realizados a partir da produção de gêneros diversos, e, fundamentalmente, levando em consideração a realidade social, histórica e cultural no processo de ensino-aprendizagem.

As ciências e as novas tecnologias têm ampliado as possibilidades de modelos no tratamento da aprendizagem que envolve o campo sociocognitivo-pragmático e a organização do sistema de conhecimentos. Ambos, por conseguinte, envolvem funções

neuropsicológicas e processos cognitivos como memória, atenção, percepção, planejamento, adaptação, interpretação, tomada de decisão, categorização, entre outras capacidades inerentes à estruturação do conhecimento e construção do indivíduo.

Observar as diferentes funções cognitivas do aluno permite exercitar o funcionamento do sistema cognitivo de cada um em diferentes ambientes de aprendizagem. Textos multimodais, nas palavras de Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 24), “são textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Os modos de aprendizagem geram um importante impacto no desenvolvimento cognitivo do aluno, portanto, supõem mobilizar uma sucessão de estímulos que podem envolver diferentes aspectos, como os de inferenciação e os de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003), no processo de compreensão e produções de sentidos.

2 LEITURA E CONTEXTO

Ao longo da história, o conceito de texto foi sendo reformulado a partir de estudos realizados no campo da Linguística Textual (KOCH, 2009). O texto ultrapassou o limite da sentença, ganhando novas acepções. Os estudos, que antes se detinham em análises interfrásticas, ampliaram-se significativamente, fornecendo espaço para as gramáticas do texto (em analogia às gramáticas de frase) que passaram a ter em conta situações comunicativas e, *a posteriori*, fatores de ordem cognitiva. Como esclarece Koch (2009), ao final da virada cognitivista, sobre o percurso histórico da Linguística Textual (LT), trazendo questões relacionadas ao contexto:

dentro dessa concepção, amplia-se, mais uma vez, a noção de contexto, tão cara à Linguística Textual. Se, inicialmente, quando as análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como co-texto (segmentos textuais precedentes e

subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa, e posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação. (KOCH, 2009, p. 32).

Ao considerar esses desdobramentos no estudo do texto, na perspectiva da LT, é preciso recorrer a conceitos como o de leitura e o de contexto. Uma vez que nos processos de construção de sentidos a leitura (percepção) é orientada pela mobilização de conhecimentos como (1) o conhecimento linguístico, (2) o conhecimento enciclopédico ou de mundo e (3) o interacional (CAVALCANTE, 2012). Isso significa dizer que o fenômeno da leitura não se deve resumir apenas à decodificação de caracteres linguísticos, visto que a textualidade se estende para além desses recursos. E no reconhecimento das diversas configurações textuais, operam, nos processos mentais, as experiências de vida do sujeito leitor, a memória, a competência comunicativa e a habilidade de processar e interpretar os códigos (multi)semióticos de que se constroem os textos. Podemos dizer, então, que “ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.” (LEFFA, 1996, p. 10).

Na leitura, como esse processo não se dá apenas através do reconhecimento do material linguístico, o conceito elementar que suporta o estudo além daquele é o de contextos (social, cognitivo, cultural). Ao contexto, superfície textual e de característica linguística, somam-se esses contextos que vão contribuir não só para a compreensão dos sentidos, mas também para (re)elaboração de relações que são produzidas através de inferências, levando-se em conta as pistas textuais. De acordo com Hanks, “contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações.

Não há contexto que não seja “contexto de” ou “contexto para”. (HANKS, 2008, p. 174).

O desenvolvimento humano e a tecnologia acarretaram a necessidade mais intensa de se comunicar, trazendo a emergência de novos “signos” e o surgimento de novos contextos. Atualmente o conceito de texto extrapola o limite de uma concatenação de signos verbais (frases, orações, enunciados) que se encadeiam para produzir efeitos de sentido. O conceito de texto passa a considerar o “não linguístico” como unidade de sentido, que pode ser lido, interpretado, compreendido, ou seja, que pode comunicar algo.

Com o advento das novas tecnologias e a cibercultura, vive-se em meio a textos dos mais diversos tipos que são constituídos por semioses distintas e de rápida comunicação. O fenômeno da internet e a disseminação das redes sociais fizeram desta rede de comunicação virtual um ambiente totalmente composto por textos multimodais. Além disso, o ciberespaço é um “dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos mais privilegiados da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 29).

Assim, aparecem novos tipos de mídias e suportes que permitem o surgimento intenso de novos tipos de signos e de recursos, que compõem novos tipos de textos e configuram novos gêneros textuais. Textos que integram imagens, gravuras, sons, cores, recursos gráficos, palavras, todos esses elementos dotados de significado e parte do texto. O estudo da convergência dessas materialidades textuais compete à teoria multimodal, pois a multimodalidade confere área de estudo que se interessa pelas formas de comunicação produzidas por recursos semióticos diversos e como esses recursos operam para construir signos em contextos sociais concretos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Se “ler é interagir com o texto” (LEFFA, 1996, p. 17), esse processo significa não só recorrer aos conhecimentos necessários para a interpretação, mas também perceber a textualidade além do material linguístico. Na contemporaneidade, é constante a

interação com textos multimodais e, portanto, seu estudo deve levar em consideração a leitura, o contexto, a textualidade e as multissemioses.

No entanto, ainda há quem negligencie a importância de trabalhar com textos multimodais em sala de aula, não expandindo, então, os conceitos de texto e de leitura. Para constatar isso basta analisar os livros didáticos e materiais pedagógicos que apresentam textos compostos por signos não linguísticos. O foco está sempre no “linguístico”. Quando um livro apresenta uma fotografia sem nenhum texto linguístico a ela associado como parte de uma atividade, o enunciado provavelmente será: observe a imagem. Quando, na verdade, deveria ser: leia o texto. As reflexões de Antunes (2009), em relação à leitura e o estudo do texto além dos elementos linguísticos, nos mostram que

o ensino da produção e da compreensão da atividade textual ganharia maior relevância e se tornaria mais produtivo se o professor ultrapassasse a abordagem puramente linguística que, de forma geral, tem caracterizado esse ensino. Os parâmetros de uma língua que se basta a si mesma, demasiadamente abstrata – e, por vezes, inteiramente descontextualizada – parecem estar na base de uma ineficiência do ensino, a qual tem sido, por muitos meios, atestada e denunciada (ANTUNES, 2009, p.76).

Os recursos não linguísticos, gráficos, nos livros continuam sendo considerados como meras ilustrações, mecanismos para tentar fazer despertar o interesse do aluno pela parte verbal, verdadeiros reforçadores de atenção, quando no fundo, são parte significativa do próprio texto e deveriam ser “lidos” e trabalhados durante as atividades de leitura e interpretação textual.

Desse modo, é preciso que o professor não só apresente ao aluno diferentes tipos de textos, expressos em diferentes gêneros, através de novos suportes, como saiba estudar e ler esses textos também. A fim de despertar a consciência de que assistir a um filme é, também, “ler” o filme. Analisar uma fotografia é “ler”

a fotografia. Esclarecendo que todos os recursos/modos empregados nesses textos que mobilizamos sentidos são tão importantes para o processo de leitura quanto às categorias (substantivo, verbo, adjetivo, pronome) expressas no cotexto linguístico.

Como afirma Braga (2013), “é preciso rever algumas tradições já naturalizadas e cristalizadas nas práticas de sala de aula e também refletir sobre caminhos alternativos.”. Isso quer dizer que no uso de metodologias mais conservadoras e, eventualmente, na falta de informações a respeito de novas abordagens, ou de contato com os novos recursos tecnológicos, as práticas de ensino não acontecem de maneira eficiente, conseqüentemente, a multimodalidade enquanto recurso para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, bem como de seus aspectos cognitivos, pode ser negligenciada se considerada apenas recurso metodológico e não como recurso constituinte do texto estudado.

Reitera-se, nessa situação, o fato de que é preciso explorar novas abordagens e estratégias de ensino, à medida que são estudados gêneros textuais de contextos e configurações novas daqueles que, há algum tempo, compunham-se de textos literários para o aprendizado de leitura e escrita aos alunos (MAROUN, 2007).

Ainda de acordo com Braga (2013), tecendo explicações sobre TIC, como recursos utilizados com fins de ampliar as atividades realizadas em sala de aula, a autora afirma:

[...] de fato, o uso da lousa digital para escrever da mesma forma que já fazemos usando lousas comuns não altera em nada a prática pedagógica. O uso do *powerpoint* pode tanto ser inovador, quanto se restringir à projeção de resumos que antes era projetados com o auxílio de transparências e retroprojetores, ou mesmo síntese que o professor escrevia na lousa ou distribuía em formato impresso para seus alunos. A única coisa que muda com o uso da tecnologia digital, nesses casos, é a facilidade de produção e a possibilidade de revisão e alteração dos slides. Na realidade, as mudanças não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela exploração

efetiva e criação dos recursos que o meio oferece (BRAGA, 2013, p. 59).

Com o advento da era digital, conhecer novos signos e novas formas de linguagem tornou-se imprescindível, além de saber assimilar e interpretar informações expressas por textos compostos de diferentes tipos de semioses (textos multissemióticos/multimodais). O aluno, geralmente, tem conhecimento dessa diversidade de linguagem e informação antes mesmo do professor, o que resulta em um distanciamento considerável da realidade do aluno em relação às metodologias utilizadas em sala de aula, e favorece o desinteresse do discente e delonga o trabalho do professor em sala. Prossigamos, observando alguns aspectos sobre a multimodalidade, e trabalhos considerados na área e o ensino.

3 MULTIMODALIDADE E ENSINO

Abordar a multimodalidade em sala de aula significa não só ampliar a capacidade cognitiva, competência comunicativa como, também, instigar no aluno a capacidade crítica de leitura de mundo através de todos os sentidos. Além disso, é preciso rever metodologias que estão intrinsecamente ligadas ao estudo de textos monomodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) – ou leituras “monomodalizadas” –, posto que não adianta ampliar as teorias e reconhecer novos fatores de textualidade, se não transformar a abordagem direcionada aos textos.

Levar para os ambientes de ensino-aprendizagem textos multimodais, e não apenas utilizá-los como recurso metodológico, porém, explorar seus traços constitutivos e relevância na construção de efeitos de sentido, é prover os alunos de ferramentas que contribuam para seu desenvolvimento linguístico, e mais, neuropsicológico, visto que várias funções como memória, atenção, percepção visual, dentre outras, atuam nesse processo de interpretação/percepção textual.

Com relação às múltiplas linguagens, é necessário se preocupar com a distinção entre suporte e recursos semióticos. O suporte designa o local em que o gênero textual está inserido, ou seja, pode ser físico ou virtual e os recursos semióticos (palavra, som, imagem, entonação, melodia etc.) são os modos através dos quais o texto se materializa, normalmente, rogam do sujeito habilidades de leitura atuantes por meio de modalidades sensoriais (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Alguns trabalhos, no âmbito da própria linguística de texto, abordam a importância teórica e prática de ampliar o olhar para o entendimento do texto e suas configurações, como também, análises e colocações pertinentes acerca da multimodalidade e sua abordagem no campo dos estudos da referência, por exemplo. Em *Revisitando o Estatuto do Texto*, Cavalcante e Custódio Filho (2010) apresentam um panorama do conceito de texto, mostrando reflexões sobre a importância de explorar a materialidade textual além dos elementos linguísticos, direcionando a necessidade de acatar os elementos multimodais como constituintes do texto.

Em *Aspectos Multimodais Envolvidos na Construção da Referência*, Custódio Filho (2009) analisa a construção de sentidos através da relação entre os elementos visuais e o texto linguístico no filme *Bem me quer, Mal me quer*, segundo ele:

A hipótese de trabalho é a de que, se o processo de referir prescinde da expressão referencial para se instalar e, por isso mesmo, demanda a consideração de diversos fatores, é possível considerar que outras semioses, além da verbal, sejam responsáveis pela instalação e/ou modificação dos referentes no texto. Uma vez que a multimodalidade vem ganhando cada vez mais espaço como categoria essencial para os estudos da linguagem que levam em conta as situações de interação via texto, julgamos um movimento natural considerar tal aspecto como também constitutivo do processo de construção dos referentes (CUSTÓDIO FILHO, 2009, p. 2927).

É igualmente importante citar o livro *Ciberartigo: Linguística, Hipertexto e Educação*, de organização dos professores Lílian França e Lucas Ferreira, que dispõe de uma coletânea de quinze ciberartigos, todos produzidos em plataforma digital, ou seja, todos oferecem ao leitor a experiência de uma leitura multimodal com acesso a recursos altamente contributivos para leitura como *links*, imagens, vídeos e sons.

Dentre eles, o capítulo *Uma análise referencial do curta "Tour Eiffel, de Sylvain Chomet"*, Castro (2014), aborda, especificamente, a questão da multimodalidade e da construção de referentes. Castro (2014) analisa de que forma se dá a construção de referentes no curta-metragem, mostrando a importância da leitura e da compreensão dos objetos de discurso que se apresentam noutras configurações semióticas: nos referentes linguísticos (escritos e falados), referentes imagéticos e referentes sonoros e, conseqüentemente, reforçando a necessidade da abordagem e do estudo da multimodalidade e dos textos, através dela constituídos, com o objetivo de aprimorar as competências de leitura e habilidades comunicativas dos leitores.

Considera-se o curta-metragem um texto multimodal, uma vez que é possível verificar o diálogo entre modalidades distintas, ou seja, é composto por formas diferentes de linguagens: imagens, sons, gestos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Seu caráter multimodal é com certeza fator primordial na escolha enquanto objeto de estudo e análise neste trabalho. Portanto, vale ressaltar que este estudo e análise constituem uma simples tentativa de refletir sobre a construção referencial na constituição dos elementos não linguísticos do texto (CASTRO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos, então, que o uso das redes sociais digitais como suporte para atividades envolvendo textos multimodais em sala de aula, desenvolvendo estratégias de ensino-aprendizagem como uma via de mão dupla, onde alunos e professores traba-

lham dinamicamente o conteúdo e desenvolvem múltiplos aspectos sociocognitivos para o estudo dos gêneros textuais e a produção de sentidos. As redes sociais são, portanto, uma estratégia pedagógica participativa no constructo do conhecimento colaborativo e compartilhado.

As novas gerações estão, cada vez mais, condicionadas ao uso da tecnologia e as redes sociais digitais são, para muitos jovens, uma necessidade. Assim, cabe ao professor estar preparado para usar essas ferramentas a seu favor, empregando, também, as redes sociais e o material digital que nelas circula como recurso em sala de aula para atividades direcionadas ao ensino de leitura.

Valer-se de instrumentos como *facebook*, *twitter*, *whatsapp*, *youtube*, dentre outros, que fazem parte da vida cotidiana dos alunos, assim como dos textos que circulam nesses suportes com os quais estão familiarizados, é utilizar o conhecimento prévio e a realidade dos alunos a favor do ensino, logo, é interessante explorar as redes sociais digitais como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que as práticas de ensino-aprendizagem, muitas vezes, apresentam textos descontextualizados e distantes da realidade dos alunos; essas práticas tornam-se incapazes despertar o real interesse pela leitura. Além disso, muitos professores insistem em querer retirá-los de “seu mundo”, quando o melhor caminho é o inverso, trabalhar os textos dentro da sua realidade.

É importante, obviamente, para os alunos, compreender o significado de cada “modo” no texto multimodal e como há um encadeamento entre eles, constituindo, porque não dizer, coesão textual. Compreender, por exemplo, como em um clipe animado ou curta metragem as cores, a luz, a música, alternam-se de maneira consonante a cada mudança de quadro, produzindo sentido.

É preciso, ainda, que o professor esteja habilitado a lidar com esses textos para orientar à leitura e melhor atividade de interpretação dos alunos no sentido, inclusive, de aumentar sua capacidade crítica e lhe dar responsabilidade para identificar nos

elementos textuais, linguísticos ou não, quais deles cooperam na coesão e coerência e são, de fato, relevantes na construção de sentidos.

Nas práticas de ensino-aprendizagem, trabalhar com a multimodalidade significa empregar como metodologia uma ferramenta eficaz para contribuir no desenvolvimento neuropsicológico e cognitivo dos alunos, visto que, associar cores, sons, imagens dentre outros elementos, e entender como estes se complementam dentro do texto, exige uma proficiência numa leitura mais abrangente. Isso implica um trabalho mental mais intenso, constituindo um importante exercício cognitivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRAGA, D. B. *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, p.1-23, 2000.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2016.

CASTRO, L. G. F. de. Uma análise referencial do curta “Tour Eiffel”, de Sylvain Chomet. In: *Ciberartigo: Linguística, Hipertexto e Educação*. FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro; FERREIRA, Lucas Pazoline da Silva (Org.). Aracaju: Editora Criação, 2016. Disponível em <http://www.ciberpub.com.br/ebook2015/#_txtpr>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 12, n. 2, 2012.

CUSTÓDIO FILHO. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: *VI Congresso Internacional da Abralín*. João Pessoa: Ideia, 2009. v. 1. p. 2927-2936.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FLORES-MENDOZA, C. E. Inteligência geral. In: MALLOY-DINIZ, L.F.; FUENTES, D.; MATTOS, P.; ABREU, N. (Org.). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOTTFREDSON, L. Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24 (1), 1997.

HANKS, W. F. O Contexto. In BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. (Org.) São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-199.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

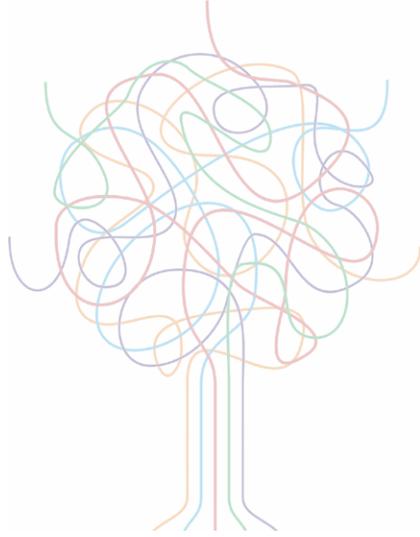
KRESS, G.; LEEUWEN, T. Van. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press, 2001. p. 1-21.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura - uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996. p. 10-23.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS). p. 21-45, 77-85.

MANSUR, L.L. Linguagem. In: Malloy-Diniz, L.F.; Fuentes, D.; Mattos, P.; Abreu, N. (Org.) et al. *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. *Vidding: leitura subversiva do cânone*. In: BUNZEN, Clécio; Mendonça, Márcia (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.



Referenciação e ensino de língua portuguesa: a construção do ponto de vista nos quadrinhos

▲ *Thiago Gonçalves Cardoso*
Samuel de Souza Matos
João Paulo Fonseca Nascimento

INTRODUÇÃO

Este capítulo se concentra na abordagem sociocognitivo-interacional desenvolvida no interior da Linguística Textual (doravante, LT) (CAVALCANTE *et al*, 2010), que concebe o texto como “um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários outros aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante” (CAVALCANTE, 2012, p. 20). Os interlocutores, por meio de atividades interacionais e discursivas, lançam mão de recursos verbais, não verbais e sociocognitivos, construindo referentes/

objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003), entidades desenvolvidas por meio de elementos linguísticos e/ou não linguísticos. Essas entidades, conforme Cavalcante (2012) e Koch e Elias (2011), são escolhas significativas dos sujeitos da interação e permitem a representação de objetos, pessoas, sentimentos, ações, enfim, qualquer entidade em função de um querer dizer.

Todavia, essa representação não ocorre de forma pura ou direta. Os processos da referenciação exercem uma série de funções responsáveis pela (re)construção dos sentidos do texto, dentre as quais vem ganhando destaque a atuação na orientação argumentativa, fenômeno de grande relevância, pois os interactantes da língua, por meio dele, evidenciam seus desejos, preferências, normas, valores, opiniões, crenças, convicções, utilizando-se da linguagem “como um lugar de confronto das subjetividades” (FERREIRA, 2010, p. 12). Sendo assim, em conformidade com Koch (2009), pode-se dizer que os referentes não atuam em uma relação de espelhamento direto com a realidade, mas, que a (re) constroem, acima de tudo, pela forma como os sujeitos interpretam e constroem seus mundos “por meio da interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2009, p. 61).

A finalidade deste capítulo é, portanto, apresentar, de forma didática, o arcabouço dos processos de referenciação que ocorrem nos quadrinhos e como esses processos contribuem para a construção do ponto de vista de seu autor. Destaca-se também que a utilização dos quadrinhos em sala de aula pode ser uma ferramenta didática assaz importante para explorar as possibilidades de interpretação e produção de textos argumentativos. Propõe-se, aqui, estabelecer uma ponte entre teorias e práticas de texto, referenciação, multimodalidade e quadrinhos, com vistas a contribuir de alguma maneira para os estudos em LT e para o ensino de língua portuguesa. Nessa empreitada, procura-se apresentar a visão de diversos pesquisadores sobre esses fenômenos (RAMOS, 2012a; FERREIRA, 2010; CAPISTRANO-JÚNIOR, 2011, 2012, CAVALCANTE; CUSTÓDIO-FILHO; BRITO, 2014, entre outros) e realizar a aplicação dos aspectos

teórico-analíticos em sala de aula com alunos de 9º ano do ensino fundamental.

1 UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DO TEXTO NA LT

Atualmente, estudiosos da LT têm sido guiados sob uma nova ótica. O texto passou a não ser mais visto apenas como uma representação, uma tradução, espelho do mundo, um instrumento de comunicação que funciona puramente a partir do código linguístico e suas regras de organização, mas uma atividade, uma interação que vai muito além de sua materialidade linguística, na qual convergem diversos fatores e conhecimentos como os textuais e contextuais, entre outros. A título de exemplificação, observe-se a tirinha a seguir:

Texto (1)



Disponível em: <http://www.dia-z.com/2012/12/coletanea-de-tirinhas-celso-ludgero.html>. Acesso em: 01 out. 2017.

Frente a esse exemplo, pode-se observar que somente os elementos linguísticos presentes no texto (o dizer escrito na placa em cima da mesa e nos balões de fala) não são suficientes para (re)construção dos sentidos, nem para provocar o efeito de humor (RAMOS, 2007, 2011) esperado nesse gênero. Em conformidade

com Cavalcante (2012), para se atribuir um sentido adequado ao texto, é necessário fazer uma leitura levando em consideração tanto os elementos linguísticos (signos verbais) quanto os elementos não linguísticos (signos não verbais), reconhecendo as diversas pistas deixadas pelo autor para a (re)elaboração dos sentidos.

No primeiro quadrinho ou vinheta (VERGUEIRO, 2006), o personagem introduzido é um zumbi (Zumberto), personagem de Celso Ludgero, autor que possui uma série de tiras cômicas com esse personagem fixo (RAMOS, 2012a), fator que exige do leitor a ativação das características que constroem a personalidade de Zumberto (neste caso, em especial, a de alimentar-se de carne humana) para produzir o sentido pretendido pelo autor. Aqui, o zumbi pede “dez coxinhas” e “dez empadas” para viagem, referentes que são introduzidos verbalmente e são muito importantes para a construção dos sentidos, pois se pode perguntar: por que um zumbi, que se alimenta de carne humana, está comprando dez coxinhas e dez empadas para viagem? Essa pista pode levar o leitor a criar hipóteses para o próximo quadrinho, onde se confirmam ou não essas hipóteses. A resposta a essa pergunta é dada no segundo quadrinho: ali se pode observar a introdução de mais três personagens (seres humanos vivos) que não sofrem nenhum tipo de ataque por parte do zumbi, pois estão vendendo salgados feitos de carne humana. Como é possível chegar a essa conclusão?

Ao atentar-se para o segundo quadrinho, nota-se que várias pistas são apresentadas, como na introdução do novo referente “algo mais???”. Como se pode ver, essa expressão referencial, que aparece no texto pela primeira vez, está relacionada ou associada aos referentes introduzidos no primeiro quadrinho (“dez coxinhas” e “dez empadas”), o que é altamente previsível no interior do cotexto discursivo. A expressão é apresentada no cotexto como já conhecida (deseja algo mais além das dez coxinhas e dez empadas?), pois ancora nos referentes dos quais se estava falando anteriormente. Outra pista deixada no segundo quadrinho, a

qual pode ser inferível por meio do contexto sociocognitivo, é a introdução de referentes não verbais (a imagem das coxinhas e empadas na caixinha).

Aparece ainda nesse segundo quadrinho, pela primeira vez, a expressão anafórica “só isso”, que também é responsável pela manutenção e continuidade dos referentes (“coxinhas” e “empadas”) no texto, aos quais, está relacionada pelo processo da cor-referencialidade, ocorrendo, assim, a recategorização das duas expressões introduzidas no contexto anteriormente.

Outras pistas que podem levar a informações importantes por inferenciação são “o pé” e “a mão” já começando a entrar em decomposição no fundo da vinheta. Recorrendo-se à memória de longo termo, é possível reconhecer que os três personagens presentes no segundo quadrinho são os responsáveis pelo assassinato de pessoas para fabricação e venda de salgados (coxinhas e empadas) a funcionários do comércio e restaurantes da cidade de Garanhuns/PE. Conseguem-se recuperar essa informação por meio dos referentes introduzidos pelos signos verbais e não verbais (das “coxinhas e empadas”); pela expressão referencial “o melhor salgado de pernambucano” introduzida na placa em cima da mesa, expressão esta que, situada co(n)textualmente, remete a ideia de que os salgados seriam os melhores salgados de carne de pernambucano; pelas figuras do pé e da mão em decomposição no fundo da cena e pelas próprias caricaturas presentes na tirinha.

Tendo como base esses elementos, pode-se perceber que o texto não é construído somente pelos elementos linguísticos (signo verbal, palavras) nele expressos, mas é construído em uma relação muito complexa entre diversos fatores. Sendo o texto este objeto multifacetado (KOCH; ELIAS, 2011), pode-se conjecturar que, além dos elementos linguísticos, ele comporta outros elementos (signos icônicos, plásticos, sonoros, entre outros) e que estes também podem ser responsáveis pela construção dos sentidos de forma individual (e/ou partilhada) em textos não verbais, e/ou de forma híbrida em textos multimodais (DIONÍSIO, 2011; CAVALCANTE; CUSTÓDIO-FILHO; BRITO, 2014).

Diante dessas discussões, a LT sente a necessidade de alargar a definição de texto, pois, como foi dito anteriormente, a linguagem nos textos pode se manifestar por diversos caminhos, por meio do signo verbal e do não verbal, ambos sendo responsáveis em uma relação de completude ou não, pela produção de sentidos dentro de um processo sociocognitivo e interacional. Sendo assim, em conformidade com estudiosos da LT, que concebem o texto como o próprio lugar da interação (KOCH; ELIAS, 2011), os interlocutores se comunicam, interagem e dialogam entre si, (re) construindo e sendo (re)construídos constantemente por meio de elementos verbais, elementos não verbais, fatores cognitivos, sociais, históricos, culturais, entre outros aspectos (CAVALCANTE, 2012).

Concluindo esta seção, pode-se supor que o texto se configura como atividade imprescindível ao contexto social dos sujeitos que circulam no ambiente escolar, demandando de estudiosos e profissionais de língua portuguesa o desenvolvimento e/ou evolução das práticas de ensino da leitura e escrita (compreensão/ interpretação e produção textual) em sala de aula, como também o domínio das várias formas de linguagem presentes nos variados gêneros textuais que circulam no dia a dia.

Nas próximas seções, reflete-se inicialmente sobre o uso da referenciação nos processos textuais e/ou discursivos. Na seguinte, discute-se sobre a aplicabilidade desses processos ao ensino da produção e compreensão dos sentidos do texto, ou seja, ao ensino da língua portuguesa.

2 PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO: INTRODUÇÃO, ANÁFORA E DÊIXIS

Os estudos linguísticos, principalmente os da LT, têm se voltado cada vez mais para analisar os diversos “modos de nos referirmos a objetos, pessoas, sentimentos, ações, enfim, a qualquer entidade” (CAVALCANTE, 2012, p.13), ou seja, o processo da referenciação que exerce uma série de funções linguísticas e/

ou não linguísticas, discursivas e cognitivas no processamento textual.

Nos processos referenciais, segundo Cavalcante e Custódio Filho (2010), a fim de construírem uma unidade de sentido, os sujeitos operam sobre a materialidade linguística e/ou não linguística, realizando escolhas significativas em função de seus objetivos comunicativos. Esses recursos, linguísticos ou não, manifestam no cotexto os referentes, objetos de discurso que não significam fielmente as coisas do mundo as quais se referem, mas são construídos e reconstruídos em um processo de interação verbal e/ou não verbal entre os interlocutores. Nessas (re) construções, esses sujeitos se valem das diferentes modalidades da linguagem como instrumento revelador de suas impressões, crenças, valores e pontos de vista sobre o mundo. Por meio da linguagem, buscam influenciar/persuadir os demais, levando em conta a orientação do pensamento, guiando suas ações, estabelecendo acordos (FERREIRA, 2010).

Para a construção dos textos, diversos processos referenciais são utilizados pelo produtor, tais como a introdução referencial, as anáforas e a dêixis (CAVALCANTE, 2012). Conforme esta autora, o processo de introdução de referentes pode ocorrer de duas maneiras: por meio da introdução referencial pura ou da ancorada (anáfora indireta). A introdução referencial pura ocorre quando uma entidade, até então não apresentada, é introduzida no texto sem que haja qualquer elemento em que ele se ancore anteriormente, ficando em foco no modelo textual. Já a introdução referencial ancorada ou anáfora indireta ocorre quando uma entidade é introduzida no texto, não tendo um elemento explícito anterior, mas mantendo algum tipo de relação com elementos não explícitos no cotexto denominados âncoras.

Podem-se dividir as anáforas em dois tipos: diretas e indiretas. As primeiras ocorrem quando um referente já introduzido no texto é mantido/retomado por meio de uma forma referencial. Em consonância com Cavalcante (2012), esse processo referencial permite o desenvolvimento da continuidade do texto, sendo

um dos principais fatores para a construção da coerência textual, pois, por meio dessas retomadas de elementos, ideias e informações, cria-se uma permanência de elementos constantes em seu desenvolvimento. Esse é um dos fatores que permitem perceber a unidade de sentido existente nos textos. Nas anáforas indiretas, por sua vez, as relações realizadas por esse processo são captadas através do universo de conhecimento dos interlocutores. Esse processo é responsável pela construção da progressão textual, apresentando novas informações a respeito dos referentes já introduzidos no texto.

Já o processo da dêixis tanto pode introduzir como retomar objetos de discurso, assim como ocorrem com a introdução referencial e as anáforas. Porém, essa não é a sua característica definidora mais importante. O que define um dêitico é a característica de só ser possível identificar o referente ao qual ele se refere se, pelo menos, parcialmente, souber quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala. Em consonância com Cavalcante (2012), há três tipos tradicionais de dêixis: pessoal, espacial e temporal.

Diante dos processos da referenciação, pode-se afirmar que provavelmente não terá muito êxito um ensino firmado e comprometido somente com as estruturas linguísticas (elementos verbais) presentes na superfície textual, pois muitos outros fatores concorrem para a construção, compreensão dos sentidos e do ensino da língua. Na atividade de leitura e escrita, parte-se dos elementos verbais e não verbais que estão dados no cotexto, porém, esses fatores ativam diversos processos referenciais na memória, processos que transcendem o domínio cotextual, relações essas que devem ser levadas em consideração nas práticas escolares.

3 REFERENCIAÇÃO E MULTIMODALIDADE: OS QUADRINHOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, no Brasil, vê-se uma relação cada vez mais harmoniosa entre quadrinhos (RAMOS, 2007, 2011, 2012a) e o ensino da leitura e da escrita. Professores têm adotado esse hi-

pergênero (MAINGUENEAU, 2006; FERREIRA, 2010) em suas aulas de língua portuguesa, como, por exemplo, cartuns, charges, tiras cômicas, revistas em quadrinhos, dentre outros gêneros que compartilham da linguagem quadrinística, a fim de desenvolverem um trabalho que considere diferentes formas de manifestação de linguagens na construção de sentidos dos textos.

Ao desenvolver atividades com esse hipergênero, faz-se necessário que o professor conheça, pelo menos, algumas das modalidades de uso da linguagem, tendo uma noção muito clara do que realmente significa cada gênero, apropriando-se de suas características mais básicas, a fim de proporcionar uma aplicação mais direcionada, crítica, aprofundada e plena dos quadrinhos em sala de aula. Ramos (2012a), a respeito dessa linguagem quadrinística, identifica algumas tendências:

[...] diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo; as histórias podem ter personagens fixos ou não; a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero; em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão; a tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas [...] (RAMOS, 2012a, p. 19).

Diante de um gênero tão complexo, com uma estrutura tão rica de linguagens e conhecimentos, estudiosos da LT têm se debruçado com o propósito de dar suporte a estudantes e professores no trabalho com a interpretação da linguagem e características dos quadrinhos. Para isso, esses pesquisadores têm buscado, sobretudo, comprovar que é possível aplicar os princípios teórico-analíticos da referenciação em textos multimodais, investigando a construção referencial por meio da relação dos elementos verbais com os não verbais dentro das vinhetas e entre eles, evidenciando como ocorrem os processos de (re)construção dos sentidos.

Em conformidade com as discussões das seções precedentes, é de suma importância tratar da relação entre multimodalidade e referenciação, enfatizando “como a integração de diferentes modos (escrita, elementos visuais, recursos gráficos etc.) [...] atua na emergência de referentes” (CAPISTRANO JÚNIOR, 2012, p. 106). Defende-se aqui que os processos referenciais decorrem da interconexão entre as multissemoses, ou seja, os elementos verbais e não verbais intrínsecos aos gêneros multimodais atuam construindo e reconstruindo os referentes.

A fim de exemplificar essas afirmações, propõe-se aqui a análise de um dos gêneros das histórias em quadrinhos — a tirinha. De acordo com Ramos (2012b), esse gênero pressupõe uma série de conhecimentos estruturais, linguísticos e ou não linguísticos, culturais, sociais, históricos, dentre outros, para que se possa realizar a sua interpretação. Busca-se interpretá-la/analisá-la por meio do uso dos processos referenciais, evidenciando como essa atividade é de suma importância para construção e reconstrução dos sentidos (CAPISTRANO-JÚNIOR, 2011; PINHEIRO, 2012) e produção de pontos de vista de seu autor. Observe-se abaixo uma tirinha da turma da Mônica, de Maurício de Souza:

Texto 2



Copyright © 2000 Maurício de Souza Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7525

Disponível em: <<http://ecospider.blogspot.com.br/2010/11/tirinhas-ecologicas.html>>. Acesso em: 25 set. 2017.

No primeiro quadrinho, o índio mais velho (Papa-Capim) é introduzido na tira por meio de um referente não verbal (RAMOS, 2012a, 2012b), este em uma relação ensino-aprendizagem

com Kava, referente introduzido na tira através do signo verbal e do não verbal. Papa-Capim mostra a Kava como a expressão “os caraíbas” (homem civilizado, moderno), referente introduzido somente pelo signo verbal, nomeia os referentes Jaci e M’boi como Lua e cobra, respectivamente, ativados no modelo textual por meio dos signos verbal e não verbal. Os dois índios são categorizados por meio da linguagem não verbal como empolgados, entusiasmados na prática desenvolvida. Pode-se perceber essa categorização dos personagens por meio de suas expressões faciais, corporais, gestuais, figuras cinéticas, entre outras (RAMOS, 2012a). Outra questão a ser levantada é a ocorrência da dêixis não verbal tanto no apêndice do balão, que assume função dêitica pessoal (quem está falando para quem), como também nos gestos do índio, via o uso das mãos, que apontam para os referentes: lua e cobra.

No segundo quadrinho, o referente Kava é retomado anaforicamente de forma não verbal e Papa-Capim por meio de um referente verbal e outro não verbal. Os dois índios não são apenas retomados por meio dos referentes não verbais, são recategorizados. Note-se a cara de espanto deles, de surpresa e, mais uma vez, as expressões faciais, entre outros fatores já citados, que são responsáveis por essa recategorização. Mais uma vez, a dêixis se faz presente por meio da introdução da expressão referencial dêitica “aquilo”, que introduz um novo referente (o progresso) que só será apresentado no terceiro quadrinho. Além disso, observe-se que esse novo referente é apresentado por meio do gesto (dêitico não verbal) produzido por Kava ao apontar para algo não expresso no quadrinho. O que pode ser considerado uma estratégia para criar o efeito inesperado no final, típico do gênero tirinha. Acrescente-se ainda que o referente “os caraíbas”, introduzido no primeiro quadrinho, é retomado, dando assim continuidade e coerência ao texto.

No terceiro e último quadrinho, o texto ativa uma nova informação: o desmatamento que é recategorizado como “progresso” para os caraíbas. Essa representação do referente não concerne

ao modo de ver dos dois índios. Pode-se perceber isso por meio da construção das expressões faciais, corporais, gestos, figuras cinéticas, entre outras características dos dois. Isso permitiu a construção emocional dos mesmos, possibilitando ainda a construção e a reconstrução do referente “os caraíbas”, numa relação de aprovação/desaprovação, pois esses destruíam a floresta para satisfazer seus caprichos.

Com esse desfecho, o autor da tirinha deflagra seu ponto de vista sobre o referente “o desmatamento” ser visto como “progresso” para o homem moderno, civilizado (caraíbas). O autor, apesar de viver em uma sociedade capitalista e consumista, constrói um ponto de vista contrário a esse pensamento, defendendo a ideia de que “o desmatamento” não é “progresso” para os índios, muito menos para os homens civilizados, pois esse problema tem causado resultados catastróficos em todo o mundo.

Para persuadir aos leitores de que seu ponto de vista deve ser aderido, o autor da tirinha faz uso proposital dos referentes “os índios”, pois ativam na memória todo um percurso histórico de destruição e massacre sofrido por esses no Brasil. Afirma-se que os índios são brasileiros por meio do processo de inferenciação, uma vez que o autor da tira é brasileiro, a construção não verbal do referente “índio” remete a uma imagem estereotipada brasileira, visto que andam quase nus, com o cabelo em forma de cuia e falam português.

Com essa breve análise, observa-se um pouco da inter-relação existente entre a linguagem verbal e a não verbal, os conhecimentos sociais, culturais, históricos, cognitivos, de mundo, dentre outros, que são necessários para reconstruir os sentidos do texto. Com elas, evidencia-se que os processos referenciais exercem na construção e reconstrução dos sentidos do texto uma função de grande importância para o ensino. As várias linguagens dão suporte aos sujeitos do ensino-aprendizagem para que possam processar os textos que produzem, compreendem e interpretam, argumentando e produzindo pontos de vista numa perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem.

Sendo um dos objetivos deste capítulo evidenciar que a utilização dos quadrinhos em sala de aula pode ser uma poderosa ferramenta didática para explorar as possibilidades de interpretação e produção de textos argumentativos, foram desenvolvidas, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, atividades de leitura, discussão e produção textual com alguns dos gêneros quadrinísticos. Em função do pouco espaço, as práticas de ensino de leitura e produção textual realizadas podem ser resumidas da seguinte maneira:

- a linguagem e a estrutura dos quadrinhos (foco em tirinhas): balões, apêndice, figuras cinéticas, metáfora visuais, os diferentes tipos de letras, a expressividade facial, corporal e gestual das personagens, a dinamicidade do gênero, dentre outros de tamanha importância;
- os processos referenciais: como as coisas do mundo referidas se manifestam, continuam e progridem no texto, fazendo-se recorrer a uma série de conhecimentos e estratégias para construção dos sentidos e como esse fenômeno evidencia a (re)elaboração de pontos de vista e de argumentos;
- a presença da linguagem verbal e não verbal em um mesmo texto, atuando de forma intrínseca em uma relação de imbricamento, onde ambas são responsáveis pelo sentido do texto.

A partir dessas práticas, foi apresentada aos alunos a necessidade de se considerar, no momento da compreensão e interpretação de textos, essas e outras questões abordadas aqui, oferecendo subsídios para que os discentes pudessem desenvolver suas próprias produções textuais. A título de exemplificação, analisa-se a seguir um fragmento dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano:

Texto 3

Para **os índios o desmatamento** é muito terrível, pois **a natureza é seu habitat, sua casa** e também de **todos os animais** que nela vivem. É como se estivessem matando parte deles, agredindo **a natureza**, tirando **o único meio de subsistência deles** [...]

]O aluno, seguindo uma possível interpretação de que o “desmatamento”, como coisa ruim, seria o ponto de vista de um determinado povo, começa, então, introduzindo o referente “índios”, pois estes são os sujeitos e objetos do discurso colocados em foco na tirinha. Essa escolha do aluno evidencia o sucesso da estratégia persuasiva do autor da tirinha ao colocar “os índios” como os personagens que não concordam com aquela prática, pois é de conhecimento comum a história de luta e sofrimento enfrentada por eles. Em seguida, foi introduzido o referente “desmatamento” seguido de um ponto de vista (elemento predicativo) sobre os impactos causados por ele aos índios. Isso pode ser percebido pela expressão referencial “muito terrível”.

Em seguida, o aluno introduz o referente “a natureza”, entidade que se ancora, por meio de anáfora indireta, ao “desmatamento”, sendo recategorizada por meio dos referentes “seu habitat”, “sua casa”, evidenciando por que o “desmatamento” faz tanto mal aos índios e também a “todos os animais” que têm por moradia e sustento a “natureza”. O discente vai assim construindo argumentos para justificar seu ponto de vista com relação ao desmatamento das florestas. A “natureza” é retomada por meio de uma anáfora direta, dando continuidade ao referente no plano textual. O referente “deles” retoma os “índios”, chamando a atenção para como os mesmos se sentem com relação ao desmatamento: “é como se estivessem matando parte deles”. O referente “natureza” é colocado novamente em evidência, e, por meio da expressão referencial “o único meio de subsistência deles”, o aluno recategoriza a natureza/ floresta/ biodiversidade, chamando a atenção para o fato de que além de ser a casa dos índios, é da natureza que eles retiram seus alimentos, remédios, roupas etc.

Com essas construções, o aluno expõe seu ponto de vista e argumenta em sua defesa no que se refere a questão do desmatamento sob a ótica dos índios.

Diante dessas análises, defende-se que o ponto de vista do aluno se manifesta por meio de referentes, pois estes, como afirmado anteriormente, nascem em práticas socioculturais de acordo com experiências perceptivas de mundo (BLIKSTEIN, 2003). Por meio desse pequeno fragmento e de outras produções não citadas aqui, percebe-se que os alunos são muito competentes para utilizar-se da propriedade argumentativa da linguagem por meio da referenciação, para defesa e explicitação de seus valores, crenças, opiniões, enfim, dos seus modos de ver o mundo (pontos de vista), a fim de convencer e/ou persuadir seus interlocutores em práticas discursivo-argumentativas. Percebeu-se também, durante as atividades desenvolvidas, que a tirinha selecionada estimulou/facilitou o trabalho com os alunos tendo em vista a sua linguagem ágil, agradável e próxima da realidade deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto durante as discussões deste capítulo, é possível aplicar os princípios teórico-analíticos da referenciação em quadrinhos, evidenciando como os processos referenciais ocorrem e como eles podem auxiliar na construção do ponto de vista do autor. Isso significa uma excelente oportunidade de trabalho com textos multimodais nas aulas de língua portuguesa. Os quadrinhos são recursos eficazes, dinâmicos e versáteis para o uso em sala de aula, possibilitando atividades mais lúdicas de compreensão/interpretação e produção de textos argumentativos.

Diante disso, ressalta-se que o ensino da compreensão e da produção textual precisa considerar muito mais que o material linguístico explícito nos textos, pois ele é apenas uma pequena porta para se adentrar nessas práticas. Ensinar textos é considerar os conhecimentos relativos à linguagem verbal e a linguagem não verbal, aos conhecimentos textuais, referenciais,

sociais, culturais, históricos, vivências pessoais dos alunos. Ensinar textos é considerar também gêneros que possam interessar ao aluno, como as histórias em quadrinhos, por exemplo, pois podem ser uma boa forma de diversão e servir para finalidades didáticas. Espera-se que, mesmo timidamente, tenha sido possível contribuir de alguma forma com os estudos contemporâneos do texto.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2003...

CAPISTRANO JÚNIOR, R. Ler e compreender tirinhas. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva*. 139p. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

_____. CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do Gelne*, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71. Disponível em: <http://www.academia.edu/8216573/REVISITANDO_O_ESTATUTO_DO_TEXTO>. Acesso em: 04 out. 2017.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez editora, 2014.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, C. S. *Intertextualidade e temporalidade nos quadrinhos: um estudo da charge*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

PINHEIRO, C. L. Processos referenciais em textos multimodais: aplicação ao ensino. In: *Anais do SIELP*. v. 2, n 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RAMOS, P. E. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

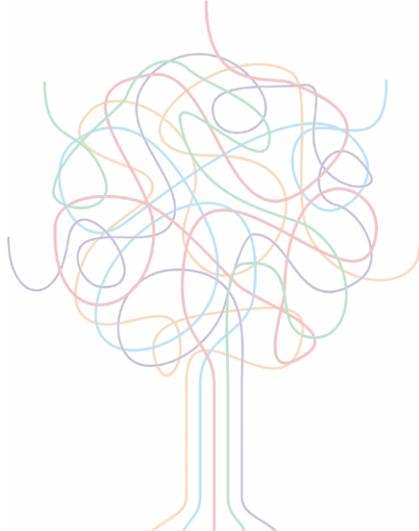
_____. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, São Paulo: Zarabatana Books, 2011.

_____. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, sc, v. 12, n. 3, p. 743-763, set./dez. 2012b.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-64.





Retórica e argumentação: a persuasão em discursos publicitários

▲ *Isabela Marília Santana*

INTRODUÇÃO

O estudo em questão interessa-se pela retórica da textualização dos argumentos que vai constituir a persuasão, mostrando ao mesmo tempo uma construção textual – uma construção discursiva – e uma construção retórica e persuasiva que se interligam. Objetivamos, neste trabalho, analisar, a partir do fenômeno da argumentação persuasiva como textualizante do discurso, o texto publicitário. Para tanto, identificamos algumas técnicas que usam a linguagem para persuadir, destacando um dos objetivos da argumentação que é criar uma disposição para ação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Dentro dessa abordagem, fundamentamo-nos em questões acerca da Retórica e da Argumentação e em estudos veiculados à Linguística Textual que se propõem analisar construções textual-

-discursivas pautadas na interação social por intermédio do uso de diferentes linguagens, levando em conta aspectos linguísticos, discursivos, pragmáticos, semânticos, como também, argumentativos.

As novas teorias de análise de textos adotam concepções discursivas e sociocognitivas, além de afirmar que os sentidos de modelos textuais se estabelecem a partir de elementos de ordem social, cognitiva, cultural e histórica, levando em consideração as crenças, os valores, as posições e os desejos de seus interlocutores (VAN DIJK, 2012). Desta forma, os sujeitos sociais constroem e reconstróem seus modelos de mundo, transformando-os em objetos de discurso de acordo com um projeto de dizer, não se considerando, portanto, a questão da língua somente como código e da mera referência como correspondência entre língua e mundo, e sim levando em conta, a relação entre sujeito, percepção, língua e mundo.

É possível adotar uma concepção interacional (dialógica) da língua, na qual, segundo Marcuschi (2009), o texto/discurso deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e/ou falados). O autor ainda destaca que os indivíduos “são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas” (MARCUSCHI, 2009, p.22). Dessa forma, podemos dizer que dados, informações e argumentos se apoiam em conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, cognitivos e, principalmente, interacionais, objetivando o ouvinte, o receptor. Esses conhecimentos dão suporte às inferências a serem feitas a partir do que vem sendo “dito” de forma explícita.

A argumentação (retórica) foi um dos primeiros aspectos observados na linguagem. Desde a antiguidade clássica grega que ela é levada em conta, visto que os gregos a utilizavam em seus discursos orais com o intuito de persuadir o indivíduo em seu favor, nas negociações de terras, questões políticas, sociais, enfim, era o instrumento de controle político. Qualquer retórica deve ser adequada às características de seu público. Nesse sentido, nos interessamos pelos recursos discursivos para se obter a “adesão

dos espíritos” que propõe Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2005). Meyer (1998) define a retórica como a arte de negociar, de argumentar, o ato de manipular o pathos alheio. Para Ferreira (2010),

argumentar é o meio civilizado, educado e potente de constituir um discurso que se insurja contra a força, a violência, o autoritarismo e se prove eficaz (persuasivo e convincente) numa situação de antagonismos declarados. Argumentar implica demonstrar ideias para clarear no espírito do outro nossa posição diante de um assunto polêmico. Como afirma Perelman, ‘o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo’ [...] (FERREIRA, 2010, p. 14).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) postulam que a argumentação é entendida como uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes. Assim a linguagem, além de ser um meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as pessoas e as coisas dotada de intencionalidade, é um meio persuasivo. O sujeito da retórica possui influências histórico-sociais, mas é predominantemente ativo e criativo. Ele não só é dono da língua, como determina suas escolhas, elabora e decide o que pôr em seus textos ou discursos para persuadir o outro. Os homens são, dessa forma, considerados seres retóricos por natureza.

Assim como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), não daremos prioridade ao ethos, e sim, ao pathos (auditório/ imagem discursiva que o orador faz do auditório) e ao logos (próprio discurso), que são os elementos principais da argumentação persuasiva. Assim, a partir do auditório, o orador constrói sua imagem e também seu discurso.

1 ESTRATÉGIAS TEXTUAL-DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA COMO CONSTRUÇÃO DA PERSUASÃO

Para que o orador consiga êxito em sua intenção persuasiva e leve um auditório à ação é necessário um conjunto de condições, de estratégias que facilitem e proporcionem a comunicação, uma linguagem em comum, familiar e que esteja de acordo com os anseios mútuos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 17) assinalam esse item como o “mínimo indispensável à argumentação”.

Além disso, é importante se preocupar com a adesão do interlocutor, sua posição social, suas emoções e reações, se tem apreço pela sua opinião e preferências; é, ainda, fundamental ter cuidado com os argumentos que o possam influenciar, para que o orador possa ser ouvido e digno de atenção, ponto este bastante relevante e de prestígio para o falante.

Quando se trata de um auditório heterogêneo, com várias funções sociais, diversos gostos e anseios, é interessante que estejam presentes no discurso vários tipos de argumentos para que possam agradar a todos, atribuindo, desse modo, uma maior confiança e credibilidade para o falante.

Até mesmo quando o público não é tão diversificado, é aconselhável que seu aparato argumentativo seja diversificado e enriquecedor com vistas a engrandecer o diálogo persuasivo, como também para apresentar mais de um ponto de vista e, ao mesmo tempo, para se prevenir de quaisquer imprevistos.

Essa preocupação com o auditório deve permanecer em todo o processo argumentativo, não somente como condições prévias, mas durante toda a elaboração do discurso, buscando sempre adaptar-se aos seus ouvintes. Os ouvintes é que fazem o orador, é o auditório que dá qualidade ao discurso argumentativo e ao porte do orador.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ainda distinguem o ato de convencer e o ato de persuadir, segundo eles o persuadir vai além de convencer, pois além de gerar a convicção deve-se levar a ação, atingir a vontade através de argumentos plausíveis ou ve-



rossímeis, leva a inferências que podem ser feitas pelos ouvintes, destinadas, assim, a auditórios particulares.

Desta forma, “para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. [...] Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 30).

Assim, pode-se dizer que o discurso publicitário se destaca com a persuasão, pois sua preocupação maior é o resultado, ou seja, a venda e a popularidade do seu produto e/ou serviço. E é através da retórica que o falante irá “verificar quais os mecanismos utilizados para se fazer algo ganhar a dimensão de verdade” (CITELLI, 2004, p.10).

O primeiro passo, para se construir uma argumentação, é levar em consideração um contexto retórico que, segundo Ferreira (2010), diz respeito a um conjunto de fatores históricos, sociais, éticos e morais que envolvem todos os componentes do esquema retórico, que vai de orador ao auditório até o próprio discurso (ethos, pathos e logos). Trata-se de analisar e identificar no discurso quais os fatores que são determinantes para o convencimento e ação, que envolve um contexto de realidade com a interpretação de quem vivencia, para, a partir daí, serem elaborados os argumentos e a proposta persuasiva.

Nesse ponto, pode-se dizer que entram os chamados lugares retóricos que são depósitos de argumentos para utilização do orador destinados a estabelecer acordos com o auditório, sendo que neles estão contidas diversas premissas que determinam os valores relacionados às crenças universais e particulares dos seres humanos. Os valores estão presentes em todo o processo argumentativo, são os pilares para o desenvolvimento da argumentação.

Perelman Olbrechts-Tyteca (2005) trazem os principais lugares retóricos: o lugar da quantidade e o da qualidade. O primeiro diz respeito aos números, ou seja, prova-se através de valores numéricos e proporcionais que uma determinada coisa é melhor

que outras; já no lugar da qualidade são enaltecidas a bondade e as vantagens de determinado produto/serviço em relação a outro. Esses lugares são os responsáveis pela maioria das nossas escolhas, já que nos pautamos naquilo que cremos e queremos para viver e agir em sociedade.

Perelman e Olbrechts-tyteca (2005) expõem a importância das escolhas linguísticas na argumentação e afirmam que essa opção por um termo servirá como indício de distinção, de familiaridade ou de simplicidade. É uma seleção linguística considerada relevante ao contexto, que por vezes, servirá à argumentação, situando o objeto do discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003) numa categoria. Assinalam também que “o fato de selecionar certos elementos e de apresentá-los ao auditório já implica a importância e a pertinência deles no debate. Isso porque semelhante escolha confere a esses elementos uma presença, que é um fator essencial da argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 132). Ou seja, se aquela determinada característica, aspecto ou elemento se encontra presente no discurso, já desperta o interesse e a sensibilidade do ouvinte. A presença de determinada coisa na consciência do indivíduo adquire por si só uma importância que deve ser levada em consideração nas estratégias argumentativas. No tópico a seguir, apresentamos uma breve discussão sobre o texto publicitário.

2 O DISCURSO PUBLICITÁRIO

O discurso ou texto publicitário, apesar de algumas vezes demonstrar que apenas deseja informar, ele tem como principal objetivo persuadir, chamar a atenção do público para os benefícios e qualidades de determinado produto, serviço ou marca, daí a utilização do termo seduzir. Para Carrascoza (2007, p. 20), “o texto publicitário será primeiramente posicionado como uma construção que se vale fundamentalmente da retórica, aqui entendida não como ornamentação, mas como fonte de elementos amplificadores da força argumentativa do discurso”.



Dentro dessa abordagem, a publicidade tem a função de transportar valores e desejos que estão ancorados na cultura que as consome. As mercadorias e as marcas trazem em si, incorporado, tudo aquilo que as pessoas e a sociedade desejam e por isso são consumidas. O tipo de discurso que predomina na publicidade é o discurso deliberativo, o qual foi trazido por Aristóteles no capítulo III de sua obra *Arte Retórica* (1967). Esse discurso é proferido com o intuito de deliberar, de aconselhar ou desaconselhar o indivíduo sobre determinada questão e sobre sua possível adesão numa ação futura. Tal práxis, tão almejada pelos fabricantes, diz respeito à ação de compra e de aquisição. Pode-se dizer que o discurso publicitário também possui características epidíticas, pois para que haja o consumo são enaltecidas as qualidades e vantagens desse produto ou serviço.

Diante da concorrência e da imensa circulação de ideias no mundo contemporâneo, as campanhas publicitárias investem bastante em estratégias argumentativas cada vez mais eficazes para que se tornem mais confiáveis e atrativas em meio a tantas outras. Para isso, o sujeito falante elabora enunciados os quais trazem consigo termos ou expressões com certa carga de juízo de valor que orientam argumentativamente o texto. Essas expressões linguísticas não possuem sentido estrito e apenas lexical, são objetos de discurso reconstruídos, dotados de ideologias e de valores socialmente adquiridos, de carga argumentativa.

Afinal, argumentar é agir de modo persuasivo, é dar opinião, justificar seus posicionamentos e defender um ponto de vista, é uma atividade discursiva indispensável ao ser humano, ao cidadão contemporâneo em suas práticas sociais. Nesse sentido, além do indivíduo expor seus argumentos que sustentem um querer-dizer, ele se utiliza de mecanismos linguísticos capazes de indicar a orientação argumentativa, o uso de palavras, expressões e estratégias retóricas, o qual o auxilie no processo de convencer e que seja pertinente ao contexto sociocognitivo-situacional e interativo.

Assim, o indivíduo transforma o real em referente de acordo com seu projeto de dizer, suas crenças, opiniões, posicionamento

e intenções. O referente passa a ser considerado objeto do discurso no interior dessas operações. Para Koch, 2012,

os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva (KOCH, 2012, p. 34).

Essa instabilidade de formas referenciais influencia a formação de pontos de vista dos interlocutores sobre os objetos de mundo, ou seja, o que é atribuído a um referente pode ser reconstruído ou até mesmo alterado mediante a uma mudança de contexto, de opinião, de finalidades discursivas (MONDADA; DUBOIS, 2003).

3 ALGUMAS ANÁLISES E/OU EXEMPLOS

Para exemplificar e demonstrar algumas estratégias argumentativas publicitárias de grande criatividade e eficácia selecionamos alguns slogans da campanha publicitária do Banco Bradesco que se utilizou como estratégia geral a comparação com o famoso e conceituado *Cirque du Soleil*, com o intuito de destacar suas vantagens e características.

Essa estratégia foi de grande valia para a propaganda e emplacamento do Banco Bradesco, pois o circo em questão é bastante conceituado e já adquiriu seu *status* de espetacular, e também por envolver o entretenimento como aliado para a sedução e persuasão do público, interferindo, principalmente, no seu emocional. E foi com a proposta de “Espetáculo como mensagem” que o banco fez algumas comparações, relacionando seus serviços e transações com o desempenho, a performance e as apresentações do circo.

Esse tipo de comparação poderá ser chamado de *raciocínio por analogia*, que podemos dizer ser uma semelhança de estrutu-

ras, ou seja, podemos dizer que seria identificar semelhanças em estruturas diferentes, como é o caso do Banco Bradesco e o *Cirque Du Soleil*: estruturas que tem objetivos diferentes, mas que é possível compará-los no tocante às suas características e vantagens.

“As analogias desempenham importante papel na invenção e na argumentação, por causa, essencialmente, dos desenvolvimentos e dos prolongamentos que favorecem; [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 438). Dessa forma, contribui para a veracidade do discurso, beneficiando e dando prestígio aquele do qual emana. A analogia possibilita isso, ou seja, é uma semelhança de relação, como assinalam esses autores.

Uma característica bastante presente nos textos ou discursos publicitários é a chamada estrutura circular, isto é, a exaltação da marca ou serviço encontra-se, por vezes, a dar voltas no assunto e a retornar aquilo que já fora mencionado antes. Carrascoza (2007) diz que o texto em circuito fechado evita o questionamento e a dúvida e leva o ouvinte a tirar conclusões definitivas, como no exemplo a seguir:

Texto 1

A mesma performance dos nossos gráficos de Investimentos.

No Bradesco você tem rentabilidade, flexibilidade e segurança com o apoio de uma equipe de profissionais que o orienta na escolha das melhores alternativas para o seu perfil de investimento. Porque ser um banco completo e cuidar bem de você e do seu patrimônio.

Bradesco. Completo como o *Cirque du Soleil*.

Patrocinador exclusivo do *Cirque du Soleil* no Brasil em 2006.

Bradesco completo

Bradesco
www.bradesco.com.br

Figura 1 – Extraído de <http://neogamabbh.com.br/pt#/news/stories/35>

“No Bradesco você tem rentabilidade, flexibilidade e segurança com o apoio de uma equipe de profissionais que o orienta na escolha das melhores alternativas para o seu perfil de investimento. Porque ser um banco completo é cuidar bem de você e do seu patrimônio”.

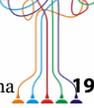
Texto retirado da imagem acima.

Nesse texto imagético (1), é possível notar algumas estratégias retóricas, como a *figura de presença* representada pela repetição do slogan Bradesco Completo, acompanhada da comparação com o circo. Como assinala Ferreira (2010), essas *figuras de presença* “despertam o sentimento de presença do objeto de discurso na mente do auditório” (FERREIRA, 2010, p. 123). O enunciado adquire um efeito estilístico e bastante persuasivo, pois o termo repetido fixa na mente do interlocutor, fazendo com que inconscientemente seja seduzido por ele.

Outra figura presente no texto é a *figura de comunhão* que é aquela que traz para a argumentação o compartilhamento de valores e hierarquias com o auditório (Ferreira, 2010), de acordo com o que esse espera e anseia. As predicações “tem rentabilidade”, “tem flexibilidade” e “tem segurança” (*No Bradesco você tem rentabilidade, flexibilidade e segurança [...]*) mencionadas no texto são consideradas fatores de comunhão, pois dizem respeito com o que o indivíduo espera de um banco no qual irá fazer seus investimentos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 195) assinalam que esses termos que designam as figuras argumentativas, “significam somente que o efeito, ou um dos efeitos, de certas figuras é, na apresentação dos dados, impor ou sugerir uma escolha, aumentar a presença ou realizar a comunhão com o auditório”. Antecedendo as predicações mencionadas, tem-se a presença da forma dêitica “você”, que se refere à pessoa ou público que o sujeito do discurso se refere, nessa estratégia busca-se uma maior aproximação com esse público e uma maior adesão à sua causa.

Outro enunciado que merece destaque é o que diz: “*A mesma performance dos nossos gráficos e investimentos*”. O termo



“*nosso*” possui valor dêitico e nos transporta referencialmente para o contexto do banco, fazendo mais uma vez a comparação com o circo através da desenvoltura e aspectos.

Diante dessas estratégias é possível perceber que houve uma especulação prévia sobre o que essa temática continha de persuasão para que fosse utilizada no texto ou discurso, fazendo com que o auditório fosse identificado com essas propostas. Assim “agir retoricamente implica analisar uma realidade posta e que o ato de exercer a palavra envolve, sempre, uma postura discursiva criada por uma situação retórica específica.” (FERREIRA, 2010, p. 32). Vejamos, agora, outro exemplo:

Texto 2

Bradesco. Completo como o *Cirque du Soleil*.

A maior rede de atendimento do Brasil. São mais de 3 mil agências e mais de 23 mil máquinas da Rede de Auto-Atendimento. É o maior banco privado do país, com uma linha completa de produtos e serviços para ajudar a sua vida a também ser.

Patrocinador exclusivo do *Cirque du Soleil* no Brasil em 2006.

Bradesco completo

Bradesco
www.bradesco.com.br

Figura 2 - Extraído de <http://neogamabbh.com.br/pt#/portfolio/8/1>

“A maior rede de atendimento do Brasil. São mais de 3 mil agências e mais de 23 mil máquinas da Rede de Auto-Atendimento. É o maior banco privado do país, com uma linha completa de produtos e serviços para ajudar a sua vida a também ser.”

Texto verbal retirado do texto multimodal acima

Uma estratégia que podemos identificar nessa segundo texto diz respeito ao *Lugar da quantidade e Lugar da qualidade*. Quando o falante, no slogan acima, se utiliza dos números para expor a bondade do banco ele pretende seduzir através da quantidade, afinal números são sempre persuasivos (FERREIRA, 2010) e nos dão certa confiança. Nesse caso, a quantidade é trazida como benefício e ganho para o consumidor.

O lugar da quantidade, a superioridade do que é admitido pelo maior número, é que fundamentam certas concepções da democracia e, também, as concepções da razão que assimilam esta ao “senso comum”. [...]; o lugar quantitativo do duradouro permite também valorizar a verdade como o que é eterno, em comparação com as opiniões instáveis e passageiras. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 98)

Ao mesmo tempo a propaganda publicitária em questão também se utiliza do lugar da qualidade exaltando os benefícios do seu serviço. “Esse lugar retórico é muito comum nas propagandas, pois consiste na afirmação de que algo se impõe sobre os demais de sua espécie por ter mais qualidade, porque é único ou raro, original” (FERREIRA, 2010, p. 71). Eles aparecem para assegurar a credibilidade quando se contesta a virtude dos números através da exposição do valor único, raro em oposição ao corriqueiro e banal. Vejamos mais um exemplo:



Texto 3

Agil e rápido como
nosso Internet Banking.

O Bradesco Internet Banking oferece toda a praticidade que você precisa. Com ele, a qualquer hora e em qualquer lugar, você faz pagamentos, consulta de saldos e extratos, transferências, investimentos, empréstimos e muito mais. Acesse www.bradesco.com.br e aproveite essa comodidade que só um banco completo pode oferecer.

Bradesco. Completo como o *Cirque du Soleil*.

Patrocinador exclusivo do *Cirque du Soleil* no Brasil em 2006.

Bradesco completo

Bradesco
www.bradesco.com.br

SWIRLWAO
CIRQUE DU SOLEIL
1999

Foto: Arca / Contrasto - Imagem: Imagem / Imagem

Figura 3 - Extraído de <http://neogamabbh.com.br/pt#/portfolio/7/1>

“O Bradesco Internet Banking oferece toda a praticidade que você precisa. Com ele, a qualquer hora e em qualquer lugar, você faz pagamentos, consulta de saldos e extratos, transferências, investimentos, empréstimos e muito mais. [...]”

Texto retirado da imagem acima

Uma característica que conseguimos perceber em todos os textos é a questão da multimodalidade que contribui para que a intenção argumentativa se torne mais eficiente e complete os sentidos da proposta persuasiva. Nesses slogans podemos notar as expressões dos artistas, seus malabarismos, sempre de acordo com o que vem dito verbalmente ou por meio das imagens.

Os complexos e mais variados sistemas de textos, os quais surgiram como reflexo das constantes modificações nas formas de interação e comunicação entre os sujeitos, têm mostrado o quanto a multimodalidade se insere entre as principais e preferidas formas textuais produzidas na sociedade contemporânea. Entende-se, então, que a crescente integração das várias formas de linguagem passa a ser emergente na produção textual que representa a complexa sociedade atual.

Nessa perspectiva, o produtor de um texto que opte pelo uso de uma imagem, por exemplo, pauta sua escolha não apenas por uma questão de estética, mas também pela noção (consciente ou inconsciente) das funções e efeitos da imagem em sua produção. É notório que a linguagem verbal e a não verbal se integram de forma coerente e coesa para a formação de um texto multifacetado.

Podemos dizer que as imagens recategorizam e reconstróem os sentidos do texto, proporcionando uma dinamicidade sócio-discursiva no processo argumentativo. Assim, o produtor do texto/discurso pode, por recategorização, enquanto construção dinâmica recorrer a mecanismos cognitivos, socioculturais, linguístico-textuais e interacionais que procuram, interativamente, dar conta da dimensão múltipla que esse fenômeno pede assumir no interior da dinâmica textual. Nesse sentido, é importante mencionar a instabilidade e a estabilidade de categorias (MONDADA; DUBOIS, 2003), as quais se destacam nesse viés de unir imagens e palavras, pelo fato do referente ser fabricado pela prática social e cultural como também cognitivo/discursivamente, visando um ambiente de interação e troca comunicativa e levando em consideração fatores comunicativos e situacionais, como também, sociais, históricos e culturais e que acabam por contribuir para a conquista e sedução do auditório, pois penetra nas várias áreas do pensamento e do (in)consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que vimos aqui e de estudos na área, observamos que, nos dias atuais, os desafios são diversos para a publicidade, pois além de ser fundamental instigar o consumo, as propagandas publicitárias devem ser capazes de diferenciar os produtos que veiculam, atribuindo a eles características e serviços diferenciados em meio a tantos outros. Podemos dizer que a publicidade é a indústria dos desejos.

Por fim, pressupomos a partir das análises apresentadas que o poder de sedução do discurso publicitário é um dos mais ati-

vos e eficazes dos tempos atuais, pois, de modo implícito, dita regras de consumo e comportamento. Julgamos relevante trazer a argumentação retórica para um estudo de construção textual-discursiva pelo fato de a considerarmos um campo em que os raciocínios, transformações, “truques e devaneios” da linguagem se mostram mais evidentes e, por conseguinte, mais enriquecedores na elaboração e reelaboração de modelos textual-discursivos.

Outro ponto que merece ser lembrado são as teses universais e particulares, as quais muito trazem para o jogo discursivo-persuasivo. A construção e reelaboração dos referentes oscilam entre aspectos gerais ou universais e particulares ou específicos para compor suas propostas de sentido, mesclando forma, função, discurso, significação, persuasão, enfim, uma série de mecanismos que assinalam o modelo textual como um evento comunicativo de alta complexidade e riqueza de informações e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1967.

CARRASCOZA, J. A. *A evolução do texto publicitário*. São Paulo: Futura, 2007.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. 16ed. São Paulo: Ática, 2004.

FERREIRA, L. A. *Leitura e Persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, p.33-52.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Recife: UFPE, 2009.

MEYER, M. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A.; (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

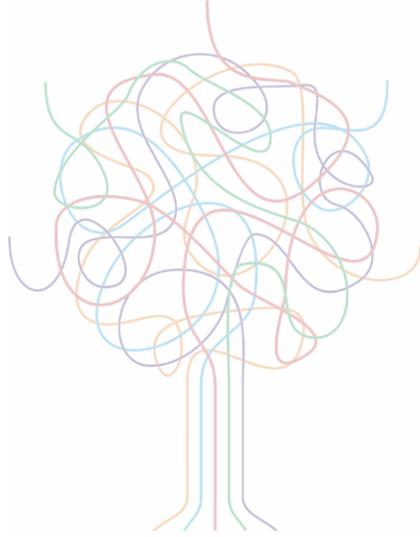
PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução Rodolfo Ilári. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.



Uma conversa escrita: as marcas do texto oral no blog de fofocas

▲ *Meyre Jane dos Santos Silva*
Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

INTRODUÇÃO

A fofoca é um fenômeno comunicativo e que representa uma interação conversacional entre pessoas que ou fazem especulações a respeito da vida de outrem, afirmações nem sempre baseadas em fatos concretos, ou comentam segredos, tecem maledicências, julgam comportamentos de acordo com a moral de uma sociedade ou conforme o ponto de vista pessoal. Embora a fofoca possa utilizar-se da língua escrita, esse gênero do discurso é típico da língua oral e, mesmo quando transposto para a escrita, continua a revelar marcas de seu gênero de origem.

Por ser ainda hoje amplamente conhecido e frequentemente utilizado, o gênero fofoca atraiu nossa atenção, em especial, pelo fato de serem escassos os estudos sobre ele na área da linguística,

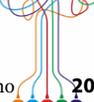
de modo que se buscou, nesse artigo, analisar textos deste gênero, objetivando observar suas características e as ingerências da língua falada que está exposto, especificamente ao ser transcrito para a escrita. Buscamos, ainda, identificar e compreender o modo como a fofoca é transmitida por meio do *blog*, o que a faz distinguir-se como um gênero textual/discursivo, tendo em vista ser uma prática comunicativa bem presente no cotidiano e quais recursos e marcas a diferenciam dos demais gêneros. Para tanto, escolhemos o *blog* da jornalista Fabíola Reipert, hospedado no Portal R7, que relata fatos do cotidiano dos famosos e faz uso de uma linguagem coloquial.

Fabíola Reipert é jornalista responsável pelas colunas de fofoca do portal R7 da Central Record de Comunicação, onde possui um *blog* sobre casos e acontecimentos relacionados a celebridades, o qual já rendeu inúmeras polêmicas e processos judiciais ao longo da sua carreira. Para análise, selecionamos um conjunto de enunciados publicados nesse *blog*, sobre tudo os que contêm características predominantes da língua oral.

1 A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

É evidente que os gêneros textual/discursivos se adaptam às mudanças que ocorrem ao longo do tempo na sociedade, uma vez que são práticas sociais. Assim sendo, pode-se afirmar que existem gêneros diversos, alguns que ocorrem apenas na língua escrita – a exemplo do artigo científico – e outros que ocorrem apenas da língua oral – a exemplo da confissão auricular. Entretanto, por conta da heterogeneidade dos gêneros, há os denominados gêneros híbridos, que são aqueles que apresentam peculiaridades tanto da língua falada quanto da escrita, sendo esse o caso da “fofoca”. Por fim, existe ainda um conjunto de gêneros que acontecem simultaneamente ou sucessivamente nas duas modalidades, a saber: o discurso planejado, uma sentença judicial e apresentação de um telejornal etc.

Ao distinguir a língua escrita da língua falada, Marcuschi (2001) classifica a oralidade como uma prática social com fins



comunicativos. Já a escrita, ele a caracteriza pela construção gráfica e observa que se diferencia da fala principalmente pela ausência de um interlocutor, ou interlocutores, no mesmo espaço e tempo permitindo a construção gradativa do texto. Em contrapartida, existe uma dificuldade em separar a língua escrita da língua falada, pois, segundo Marcuschi (2001, p. 17), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Ainda nessa perspectiva, Carvalho (2008, p. 61) afirma que “torna-se possível perceber a aprendizagem escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico de quem já utiliza a língua falada, processo interferindo na outra, numa dinâmica por vezes difícil de ser entendida”.

Castilho (1986) considera a língua escrita como o “modo sintático”, isto é, organiza-se no âmbito de uma relação lógica. Nessa perspectiva, a língua oral estaria relacionada ao “modo pragmático” da linguagem, pois é encontrada em situações de fala quotidianas. E, apesar de a *língua falada possuir uma maior fragmentação sintática e repetições, no que tange à atividade comunicativa*, ela possui maior completude na interpretação das informações, tendo-se em vista que, em sua realização, concretiza-se por meio de uma conversação espontânea, construída passo a passo na alternância de turnos entre os sujeitos do discurso que interagem face a face.

A língua escrita, por sua vez, tem a construção individual, ou seja, não existe alternância de papéis entre o autor e leitor, o escritor é sozinho, por isso dispõe de mais tempo para planejar-se, elaborar seu pensamento, corrigir-se e até mesmo reelaborar seu texto. Por isso, o texto escrito, ao contrário do oral, apresenta-se como um todo coeso, acabado. Todavia, como no texto escrito o autor e o leitor não se encontram no mesmo espaço, nem interação no ato de construção do texto, podemos concluir que os efeitos de sentidos decorrentes dele e de um ato conversacional são díspares e dependerão, sem dúvidas, de fatores diversos que

derivam, principalmente, da formalidade da escrita ou da descontração da fala. Conforme Marcuschi (1986, p. 62), “tanto na produção oral como na escrita o sistema linguístico é o mesmo para a construção de frases, mas as regras de sua efetivação bem como os meios empregados são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos linguísticos diferenciados”.

Quando se trata de textos publicados no *ciberespaço*¹, é possível verificar a recorrência de entrelaçamento dos gêneros orais e escritos. Conforme afirma Barros (2006, p. 66), “[...] os efeitos de oralidade podem advir também de discursos que ocupam posições intermediárias entre a fala e a escrita, como por exemplo, o da internet, que acrescenta outros efeitos de sentido ao discurso [...]”. Os blogs, por exemplo, são aplicativos fáceis de usar que promovem o exercício da expressão criadora, do diálogo e da cooperação, além de favorecer a formação de redes possibilitando maior interação entre os seus participantes e, dependendo do tipo de blog e dos seus visitantes, os textos variam da formalidade do texto escrito à informalidade da fala.

É dessa forma original, em que se imbricam características da oralidade e da escrita, que a blogueira Fabíola Reipert publica as fofocas de celebridades em sua página na internet. Por haver o predomínio da informalidade, seu texto apresenta fortes traços da oralidade, o que o torna mais subjetivo, mais atual, inovador e atraente ao leitor.

2 A AMPLIAÇÃO DOS BLOGS COMO FENÔMENO DA ESCRITA

Conceitualmente, um *blog* é uma página na *web*² em que suas publicações, geralmente na forma escrita, são organizadas

1 Espaço virtual composto por cada computador e usuário conectado em uma rede mundial. Definição de Vesce, disponível em <http://www.infoescola.com/internet/ciberespaço>.

2 De acordo com Tim Berners-Lee (1989) *web* é a redução de *World Wide Web* (*www*): rede mundial de armazenamento multimídia, em que as informações digitalizadas de textos, sons e imagens estão conectadas e espalhadas por computadores de todo mundo.

de modo cronológico, como os antigos diários pessoais. Sua escrita é direcionada a um determinado público, mesmo que possa ser acessado por qualquer pessoa, o que, conseqüentemente, ocorre por meio de diversas formas de linguagem e, em muitos casos, é comum o uso da escrita de maneira informal, a exemplo das abreviações, codificação de caracteres alfanuméricos.

Com o surgimento na década de 90, os primeiros *blogs* eram tidos como diários virtuais, mas, com o avanço da tecnologia e a expansão da internet, hoje, seus usuários têm encontrado diversas formas de manter e popularizar seus *blogs*. E, em sua maioria, têm a escrita como sua principal ferramenta de exposição.

De início baseado no diário pessoal, esse gênero açambarca, em muitos casos, a oralidade, uma vez que existe um ouvinte camuflado, ou seja, é basicamente um diálogo. E assim como acontece em um diálogo informal, as pessoas falam de tudo, não existindo limites para os assuntos abordados. De acordo com Marcuschi (2004, p.13), “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”.

Devido ao rápido crescimento e à quantidade de acesso, os *blogs* têm atraído a atenção de profissionais dos meios de comunicação, bem como de diversas áreas, conforme exposto por Matos (2007, p. 40):

o diário online parece servir como um espaço desinibidor, onde as pessoas se sentem à vontade para falar de qualquer assunto. Talvez o mais correto seja dizer que entre as pessoas que têm acesso a internet, os *blogs* vêm se apresentando como um espaço público virtual democrático, que privilegia modos distintos de enunciação e de facilitação da exposição da vida íntima privada para a esfera pública.

De modo geral, os *blogs* se configuram como um espaço público que serve para publicação de infinitos assuntos, que variam desde informações e notícias jornalísticas até ao dia a dia de pes-

soas anônimas. É um espaço também para divulgação de receitas culinárias, dicas de viagem, de comentários sobre cinema, música e literatura. Enfim, um número quase ilimitado de finalidades e propósitos.

Um exemplo da importância, repercussão e acesso aos *blogs* foi a indicação para o prêmio “*The Best of the Bobs*”³, promovida pelo site alemão Deutsche Welle⁴, que o *blog* “Vizinho do Jefferson”, criado pelo publicitário Ricardo Serran Lobo. Seu *blog* tinha a finalidade de descrever os bastidores do Congresso sob a ótica real do seu vizinho de apartamento, onde morava, em Brasília, o Deputado Roberto Jefferson, do PTB, cassado por denúncia de corrupção, em 2005.

Esse crescimento dos *blogs* e, principalmente, a quantidade de acesso em sites de fofoca representa um extrato da fixação que as pessoas têm em espionar a vida do outro. Seu público é diversificado e todos são impulsionados pela curiosidade de explorar a vida alheia que evoluiu dos vizinhos, através de janelas e calçadas, para as pessoas públicas, por meio dos *blogs* e *sites* que abordam esse tema.

[...] é claro que as fofocas representam um gênero ambivalente que, ao lado de uma forma prototípica, permite muitas variações; mas, seja por interesse individual, seja por mera diversão, o fato de ser entre os primeiros que sabem de uma novidade “escandalosa” sobre a vida particular de um conhecido comum faz parte do prazer e da motivação de toda fofoca. (WIESER, 2009, p. 356)

É por conta disso que a vida de pessoas famosas tem tanta importância para os blogueiros especialistas em fofocas, como também para o público que acompanha tais famosos.

3 Prêmio que organiza, desde 2004, uma competição internacional para blogueiros, ativistas e jornalistas, que se engajam na internet pela liberdade de expressão e pelos direitos humanos.

4 www.dw.com



Levando em consideração o funcionamento linguístico-discursivo a partir de uma concepção dialógica e sócio-histórica, o gênero *blog* é uma atividade recente, entretanto seu crescimento é causa de diversas pesquisas acadêmicas que buscam teorizar essa nova forma de escrever, ler e de se comunicar. E, hoje, a internet é um espaço essencial para a produção e estudo da linguagem e, predominantemente, encontramos-a em sua forma escrita

Esse advento das novas tecnologias tem possibilitado a criação de vários gêneros textuais/ discursivos e manifestações de linguagens inexistentes anteriormente, pois um de seus fundamentos é a interação social e, em muitos casos, em tempo real, assim, seus usuários tendem a transcrever a língua oral no espaço virtual. Logo, a língua escrita vai se amoldando cada vez mais à língua oral.

3 O GÊNERO FOFOCA: UMA ATIVIDADE COMUNICATIVA

Historicamente, a fofoca era uma atividade praticada entre vizinhos (especialmente do sexo feminino) devido à organização e estrutura das casas, em que a proximidade facilitava escutar tudo o que acontecia na residência do lado. As ruas, janelas e calçadas serviam de observatórios, de onde se acompanhava as rotinas das pessoas, e também funcionavam como principais suportes para a propagação de assuntos corriqueiros. Entretanto, essa atividade comunicativa ultrapassou as barreiras da vizinhança, e hoje qualquer lugar pode se configurar como um canal de fofoca, como é o caso do *blog* analisado.

Por ser um gênero típico da oralidade, ao se arquitetar uma fofoca, é possível observar características próprias do gênero, a saber: a expressão facial marcada pela curiosidade, a voz com baixo tom, as pausas e silêncios no ato da novidade para causar expectativas no ouvinte, bem como o uso de expressões chamativas para prender a atenção do ouvinte, por exemplo: “você não sabe da novidade”. Quando o *blog* serve apenas de suporte a textos escri-

tos, como tais características do gênero oral não são representadas pela presença física do locutor, são utilizados recursos que os substituem, tais como repetição ou separação de letras, exclamações, interrogações, reticências, uso de termos coloquiais, entre outros. Como vimos, a blogueira Fabíola Reipert faz uso desses expedientes para transmitir as nuances do gênero e atrair a atenção para seu texto: “Genteeeeee, esse bafinho só vazou agora” (20/12/2015).

Segundo Fonseca (2004), a fofoca é uma prática social que envolve relatos de fatos reais ou imaginários sobre o comportamento alheio. Diferentemente da notícia, que se limita ao que é público, ao que é exibido, a fofoca se caracteriza por apresentar o oculto, podendo até ser duvidoso. E é justamente por levantar dúvidas que se torna mais atrativa, pois não cabe a fofoca o título de “utilitária”, ela se caracteriza apenas por ser um ato de “jogar a conversa fora”, uma distração passageira.

De modo geral, existe nas pessoas um prazer de falar sobre e saber da vida do outro, movido pelo desejo da novidade e do controle do cotidiano alheio. O ato de falar da vida de outrem se torna uma satisfação social, alimentada pelo prazer de ser o propagador dos casos alheios. Para Aquino (2008):

o prazer em falar da vida alheia estava associado ao controle social, à manipulação da imagem pública das pessoas, à reprodução de costumes e de regras locais e ao modo de pôr em relevo outros comportamentos masculinos e femininos que não correspondiam aos padrões tradicionais de conjugalidade. (AQUINO, 2008 p. 147)

Um ponto que torna a fofoca mais interessante e aguça a curiosidade é a discrepância entre a reputação do indivíduo e seu comportamento na notícia. Logo, uma condição da fofoca é o confronto entre o público e privado, ou seja, o aberto das manifestações públicas versus o mundo secreto da vida privada.

Vale a pena salientar que a fofoca não deve ser entendida apenas como um gênero particular da interação entre pessoas.

Ela possui, de acordo com Wieser (2009), um canal especial por meio do qual a sociedade atualiza a moral que sai do plano da ideologia e se concretiza no plano da enunciação.

De acordo com a Análise do Discurso (AD), um discurso reproduzido por uma segunda pessoa já carrega interpretações e significados diferentes de sua primeira produção. No caso da fofoca, esse discurso é transmitido e interpretado por várias pessoas, constituindo, assim, um emaranhado de informações e interpretações, manipuladas ou não, ao ponto de serem modeladas, recriadas e/ou distorcidas.

Vale a pena ressaltar que ninguém gosta de ser chamado de fofoqueiro, pois a fofoca possui um caráter negativo. Ao contrário da notícia, a fofoca é concebida como uma força nefasta, com a pretensão de fazer mal ao indivíduo envolvido. Entretanto é possível observar que há tipos diferentes de fofocas, pois ora elas podem produzir uma imagem negativa das pessoas, ora construir uma imagem positiva. E, em alguns casos, ela pode até expressar solidariedade ou compaixão pelo o outro.

Um recurso bastante utilizado para que o indivíduo não seja taxado como fofoqueiro, é iniciando seus mexericos com expressões como: “*o povo que diz...*”, “*estão dizendo por aí que...*”, como uma tentativa de isentar-se da autoria da fofoca, pois ser taxado de fofoqueiro acarreta consequências, como a desconfiança e até mesmo a exclusão das relações sociais.

A jornalista Reipert também aproveita desse recurso para se eximir da autoria dos comentários, como podemos ver nas seguintes publicações:

(1)

“Segundo uma amiga dela, os dois estão juntos há meses[...]” (18/12/2015);

- “Há quem diga que já tem gente se estapeando na Globo para ocupar a vaga da moça no programa dominical[...]” (15/09/2014);

- “O pessoal está com mania de chamá-la de Bod esponja, acredita?” (18/11/2015) (Grifos da autora).

Como podemos observar nas expressões destacadas acima, a jornalista utiliza uma fonte secundária ao anunciar seu discurso, ou seja, existe aí uma tentativa de se ocultar da fofoca e apenas repercutir um assunto já comentado. Tal procedimento talvez reflita o receio da reprovação social, pois, de acordo com o senso comum, é desaprovado o ato de fofocar, bem como é desagradável ter a reputação de “fofoqueiro”, visto que a sociedade não aprova a violação da privacidade, nem a difamação da moral alheia.

Segundo Aquino (2008, p. 31):

[...] embora as pessoas tentem se desviar da insígnia social de “fofoqueiro”, o cotidiano revela uma densa teia de relações que as pessoas estabelecem entre si, tendo na fofoca um dos elementos de sociabilidade importante.

As pessoas não falam apenas sobre si mesmas, sobre seus dias, enfim, sobre suas vidas - não teria graça! O colega, o vizinho, o parente são personagens importantes das histórias contadas nas conversas entre duas ou mais pessoas. De tal modo que a fofoca matiza as relações humanas, oferecendo vigor à vida em sociedade. Conforme a acepção de Elias e Scotson (2000, p. 122) “se um dia parassem os moinhos da boataria na ‘aldeia’, a vida perderia muito de seu tempero”.

Assim sendo, podemos afirmar que o gênero fofoca atua no campo da linguagem como uma reprodução da vida em sociedade, e tem um papel importante para a reconstrução e propagação de suas práticas e valores morais, pois ela se apresenta como um veículo de informação que reflete a vida social e cultural das pessoas.

Outra característica que geralmente ocorre no discurso da fofoca é que os interlocutores falam de forma pejorativa sobre atitudes ou características do outro. Os fofoqueiros fazem julgamentos e interpretam os comportamentos das pessoas de acordo com sua posição ideológica, normas e convenções sociais do seu grupo de relação, ou seja, independente da formação ideológica

do indivíduo, suas ações serão interpretadas pelo juízo de valor do fofoqueiro e seu ouvinte.

Dessa forma, o mexerico é utilizado tanto para denegrir, quanto para construir uma imagem positiva sobre outrem. O fuxico é identificado como uma atividade maliciosa e seu autor é taxado como um difamador e causador de discórdia. Na propagação da fofoca de cunho maliciosos, que tem o intuito de difamar, humilhar ou reprovar atos praticados pelo o outro, a vida alheia é reproduzida em uma narrativa de terceira pessoa e ganha novos contornos através dos julgamentos que são capazes de (des)construir a imagem do sujeito na sociedade. Por conseguinte:

apesar da universalidade da fofoca, é difícil encontrar alguém que fala bem dela. Na **linguagem corrente**, costuma-se chamar de fofoca uma conversa na qual as novidades sobre os assuntos particulares de pessoas conhecidas são temperadas com os condimentos da “sem-vergonhice”, uma boa dose de sensacionalismo, mistério ou erotismo e uma pitada de humor e fantasia. Além disso, supõe-se que não seja costume, nesse gênero, ser demasiadamente moderado com a língua; ficar devendo os “detalhes sórdidos” ou ser parcimonioso, sem necessidade, com apelos oportunos que possam encorajar o bom-senso dos interlocutores. Enfim, é natural, também, esperar que a descrição das provocações morais seja comentada com avaliações subjetivas, soltadas por distração ou sussurradas, de propósito, nos ouvidos de interlocutores que, animados pelos mesmos sentimentos de indignação e de ofensa, estão famintos de saber sempre mais e mais. (WIESER, 2009, p. 344)

Entende-se, portanto, que para se caracterizar uma boa fofoca, ela precisa conter novidades sobre a vida do outro. A disseminação das informações serve para manipular as impressões que os interlocutores têm do envolvido, pois as expectativas produzidas em relação ao conteúdo antecipam uma interpretação pela introdução do enunciado.

Contudo, podemos afirmar mais uma das características da fofoca: o fato de o locutor aguçar, de certo modo, as inferências interpretativas do seu ouvinte. Isso ocorre basicamente através de perguntas, as quais fazem com que o ouvinte além de participar da conversa, tire suas conclusões sobre o assunto, e ainda contribuem para que o locutor se isente dos julgamentos, mesmo que ele sempre dê sua opinião. Tais características também se constataam nos textos do blog analisado:

(2)

“Qual o problema de falar sobre lua de mel, hein? Quanta chatice...” (09/12/2015)

- “Será que ela estava querendo insinuar que a Paola Oliveira, por exemplo, não é intensa? Ai..., tadinha...” (27/05/2013)

Mesmo sendo um texto escrito, Fabíola Reipert faz uso de diversos recursos da oralidade e, principalmente, de expressões típicas do gênero fofoca. Nos enunciados acima, a jornalista questiona seu leitor, com a intenção tanto de provocar o diálogo, a interação típica da conversação, como na tentativa de conseguir sua adesão, sua concordância, ou, então, para que tire suas próprias conclusões sobre o assunto.

Ao se fazer um comentário sobre alguém, mesmo que aparentemente se usem frases que denotem preocupação com o outro ou aconselhamento, o locutor e seu ouvinte podem não estar preocupados com o bem-estar do indivíduo. Em outras palavras, a intenção de ambos pode ser simplesmente a de elucidar e controlar a vida do outro, ou difamá-lo e acusá-lo. Daí decorre que suas palavras de preocupação podem ser falsas e irônicas, isto é, conter um cinismo dissimulado. Segundo Wieser (2009, p. 2):

[...] participar de uma fofoca significa, inevitavelmente, observar as pessoas ou as suas condutas por um ponto de vista moral, ou seja, significa avaliar os outros de acordo com critérios como “bom” vs. “mau”/“ruim” ou “certo” vs. “errado”. “Bom”, nesse sentido, não significa “vantajoso para mim aqui e neste momento”, mas quer dizer “bom

por si mesmo”, “simplesmente bom”. Feita essa restrição, qualquer assunto pode ser tratado como um assunto moral, ou seja, como uma questão fundamental de valores considerados como norteadores das relações humanas e da conduta dos atores sociais.

Percebe-se, portanto, que a fofoca é um gênero ambíguo que pode trazer ao indivíduo tanto benefícios quanto maléficos. Em outras palavras, pode-se dizer que a fofoca não tenha a ver unicamente com a maledicência. Pode ser que os fofoqueiros queiram apenas jogar conversa fora, isto é, realizar uma atividade comunicativa que lhe cause diversão e prazer, já que esta atividade é essencial para a convivência em sociedade, além de compartilhamento de ideologias e culturas.

Em suma, a fofoca consiste em um relato de notícias, verdadeiras ou não, sobre assuntos particulares de pessoas ausentes, mas conhecidas dos interlocutores.

4 AS RECORRÊNCIAS DA ORALIDADE DO BLOG: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

Faremos agora algumas análises de excertos que compõem *corpus* de nossa pesquisa e buscaremos evidenciar as estratégias utilizadas pela jornalista Fabíola Reipert, em seu *blog*, para tornar o texto escrito mais informal, de agradável leitura e atraente ao leitor.

Vale a pena apontar as características da língua escrita e língua falada descritas por Carvalho (2008), com base em Rodrigues (1995), a saber: a língua falada se distingue da escrita pela tendência ao não planejamento e envolvimento com o interlocutor e se utiliza de recursos não verbais e paralinguísticos; a língua escrita, por sua vez, caracteriza-se pelo planejamento e distanciamento (ou não envolvimento) do locutor, para tanto são utilizados conectivos e estruturas com maior complexidade. Dessa forma:

A característica ideal da fala e da escrita em relação ao tempo e à sua aspectualização mostra que a fala produz, em geral os efeitos de sentido de informalidade (decorrentes da falta de planejamento), de revisões e reencaminhamentos, de falta de acabamento ou de completude, já que o texto vai sendo construído na interação como algo passageiro, que não se conserva (aspectualização descontínua, pontual) (BARROS, 2006, p. 59)

Segundo Marcuschi (2003), a análise da conversação não se utiliza dos mesmos recursos que a Linguística usa para estudar os textos escritos, pois, para ele, as unidades da conversação não seguem apenas os princípios sintáticos, e sim os princípios comunicativos, os quais têm o objetivo de garantir a demarcação da comunicação.

Esses marcadores conversacionais servem para construir e dar coesão e coerência ao texto falado, isto é, são palavras ou expressões que indicam os sinais de mudança de comportamento que acompanham a interação. Para tanto, faz o uso de recursos como as pausas, a articulação enfática, os alongamentos, etc. (SILVA, 2006)

Marcuschi (2003) faz a seguinte divisão desses recursos: (i) verbais; (ii) não-verbais; e (iii) suprasegmentais. De modo que, eles são conceituados da seguinte forma:

Os *marcadores conversacionais verbais* formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem com informação nova para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral.

As palavras e expressões dividem-se em lexicalizados (entendeu? Sabe?) e não lexicalizados (*mm, ahã, ué*).

Os *marcadores conversacionais verbais lexicalizados* podem ser considerados como marcadores simples (*sabe?*) ou marcadores compostos (*quer dizer, no fundo*), ou ainda como marcadores oracionais ou marcadores combinados (*mas acho que*). (URBANO, 2000, 87) (SILVA, 2006, p. 38).

Apontaremos a seguir, os sinais típicos da oralidade encontrados em textos do *blog*:

a) Uso de expressões próprias da língua oral:

(3)

Estressada como de costume, Sophie largou o rapaz na festa e se mandou. (02/07/2015)

- Mas se deu mal, pois o fotógrafo fez o flagra dela andando normalmente na hora de entrar no carro... só ele é esperta, né? [...] (22/12/2015)

- Ai, que preguiça dela... (04/04/2013)

- Agora que casou com Nivaldo, Andressa deve continuar fazendo um ou outro trabalho como modelo e está louca para virar apresentadora. Ah, vá...Mas por que será que o cantor não confia nela, hein?(19/12/2015)

- Veja o que a filha de Gilberto Gil escreveu em seu Facebook (xiiii) (10/09/2014)

As expressões “*e se mandou*”, “*se deu mal*” e “*Ai, que preguiça dela*” são gírias da língua oral, pois apesar de possuírem conotação semântica, elas conotam informalidade. Já as expressões “*Ah, vá*”, “*hein*”, e “*xiii*” são bastante utilizadas em conversas e produzem efeitos de sentido diversos, já que seu sentido varia com a entonação da voz. Ao serem usadas no *blog*, em um gênero textual originariamente oral, o gênero fofoca, elas reproduzem os efeitos decorrentes de uma memória do dizer. É possível observar ainda, que a expressão “*não é*” foi reduzida para “*né*”, recurso pouco utilizado na escrita, mas muito comum na fala.

b) Repetições e separações de letras:

(4)

- Genteeeeeeee, o mundinho pantanoso dos famosos está cada dia mais ativo... (18/12/2015)

- Preta Gil está i-n-d-i-g-n-a-d-a com uma revista que fez photoshop de fotos dela.(10/09/2014)

- Mas vamos ver até quando Sussu aguenta, pois Cássia já está se destacando mais que ela na novela e vem recebendo vááááários elogios e fora da Globo. (11/09/2015)

- Susana Vieira anda uma arara, pois estão usando um apelido que ela o-d-e-i-a. O pessoal está com mania de chama-la de Bod Esponja, acredita?(18/11/2015)

Todos os enunciados acima apresentam palavras com letras repetidas, ou separadas, para causar um efeito sonoro no texto. Esse recurso fônico que a língua falada possui serve para que, no ato da conversação, algumas palavras sejam destacadas para causar emoção no discurso e prender a atenção do ouvinte. Fabíola Reipert se utiliza desse recurso para que o leitor imagine a própria autora falando com ele.

c) Uso de parênteses e reticências que fragmentam o texto:

(5)

A chiliquenta teve ataque histérico ao ver que estava sendo fotografada beijando o ator Mauricio Destri (aquele que ela diz que não namora). Estressada, disse que tinha direito a privacidade (em peno camarote em local público?), que queria curtir sossegada etc.(21/09/2015)

- A moça certamente entende do possível risco de perder um homem para outra... A morena era funcionária de Verônica (vendia batons da Mãe Loira em porta de bailes funk) e acabou ficando com o marido dela... (13/12/2015)

Em quase todas as publicações, encontramos frases dentro de parênteses para fazer comentários que introduzem outras informações de interesse do interlocutor. A utilização dos parênteses, além de provocar uma interrupção na conversa, provoca também um deslocamento do assunto originário e acrescenta algo mais, a título de curiosidade, de uma forma bastante irônica. O uso das reticências, no término das frases, aguça a curiosidade do leitor, dando a compreender ou que há mais fofocas não reveladas ou que o leitor deve deduzir por si mesmo o que não foi dito. Essa fragmentação do texto é mais um fator que remete à oralidade.

d) Uso de sinais de interrogação para questionar seus leitores e simular um diálogo:

(6)

[...] a madrasta de Jonathan não vai com a cara dele. Que gênio forte, hein?(13/12/2015)

- Ela foi super-simpática e acessível, dava risadinhas fofas na frente da fotógrafa, parecia um amor de pessoa. Deu até beijinho, acredita?(13/12/2015)

- O mais curioso e que chama a atenção de quem está malhando é que Gracyrambo faz com que a moça use uma camiseta-uniforme escrito “TeamGracyanne”... Estranho, né? (27/07/2015)

- Que coisa, né? Que gente vingativa... 01/12/2015

Um recurso muito recorrente nos textos da jornalista é o uso de interrogações. Existe na autora uma certa preocupação em saber a opinião de leitores, ou então uma necessidade de criar um clima de intimidade e cumplicidade. E, através do campo de comentários, os leitores realmente estabelecem um verdadeiro diálogo e expõem suas opiniões, também utilizando, frequentemente, dos recursos da oralidade, a saber:

(7)

Lia - Kkkkkkkk! Essas fotos de Joelma, rindo litros kkkkkkkkkkkkkkkk (01/01/2006)

- Jessica – Ah, ela não tem obrigação de tirar foto, só pqvc quer, ela tem mais o q fazer. (02/01/2016)

- Mary – Eu não acho, Fernandinha é talentosa bonita e já era famosa antes de casar com Thiaguinho... (30/12/2015)

- Vivy – Uai Fabíola e se ela tiver minha fia, o que oce tem com isso nem? Num é oce que vai parir e nem criar, aff essa notinha foi braba... Ta precisando melhorar. (23/12/2015)

- Rafaella – Êêêê “Venenosa”! vocênããããopreeestaaaaa! (23/12/2015)

Ao tratar sobre os marcadores conversacionais, Marcuschi (2003) apresenta alguns sinais verbais que norteiam a alternância de turno entre os locutores e, assim, configuram um diálogo. Muitos dos sinais apresentado por Marcuschi são encontrados nas publicações da blogueira e de seus leitores. Dentre eles, os mais recorrentes são: “Olha”; “Veja”, “Euacho”, “Mas”, “Aí”, “Né”; “Ahã”; “Não diga”; “Certo?”; “Não sabe?”; “Discordo”; “Viu?”; “Certo?”; “É?”; “Entendeu?”; “De fato”; “Ué”; “Nada disso”; “Ah sim”; “Como?”; e “Per aí”.

É possível inferir que estes marcadores sejam utilizados frequentemente na língua oral. Claro que, para uma análise mais criteriosa, seria necessário investigá-los em diversas situações,

visto que eles podem variar de acordo com posição social, nível educacional e localidade geográfica. Entretanto, o uso destes sinais, apontados por Marcuschi, além de serem bastante recorrentes na língua, possuem um poder comunicativo potencial para qualquer ouvinte independente de posições sociais.

Verificamos ainda termos e expressões, como os pronomes e formas verbais em primeira pessoa, abreviações, interjeições, entre outros, que, por mais que ocorram em determinadas situações na escrita, são típicos da oralidade, revelando, assim, o envolvimento direto do blogueiro com seus interlocutores. Esse envolvimento direto e compulsório é característico também do gênero fofoca. E mesmo que não ocorra o contato face a face, o campo dos comentários permite que os leitores dialoguem tanto com a autora do *blog*, quanto com outras pessoas que o frequentam, havendo assim, uma partilha real de informações, um verdadeiro diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, tivemos objetivo maior investigar o gênero fofoca, presente num blog virtual da autoria de Fabíola Reipert, que trata basicamente da vida de pessoas famosas, sobretudo artistas nacionais e internacionais. Diferentemente das fofocas orais que circulam entre vizinhos e amigos e que revelam confidências alheias, os mexericos sobre as celebridades publicados na internet produzem uma satisfação em conhecer o oculto, isto é, a vida privada de pessoas públicas.

São claras as interferências da oralidade nos textos aqui analisados, os quais apresentam fortes características da fofoca original. Ao incorporar no texto a linguagem informal e elementos típicos da fala, a blogueira Fabíola Reipert conseguiu tornar seu discurso híbrido e heterogêneo, no qual se podem perceber elementos tanto do texto falado como do escrito.

Como se pode observar, diversas estratégias foram utilizadas para construir efeitos de oralidade e, assim, compor traços especí-

ficos da fofoca nos textos publicados no blog, como: repetições de letras para dar uma entonação fônica a palavra; expressões consideradas próprias da fala, reduções de palavras, perguntas para sugerir alternância de turno e um campo para comentários dos leitores, no qual se simula um diálogo com diversos visitantes.

Muitas outras ocorrências foram detectadas nos textos do *blog*, sobretudo o envolvimento pessoal com os interlocutores no texto, por meio de pronomes pessoais, palavras no diminutivo e expressões que caracterizam intimidade, mas optamos por expor as principais interferências da língua falada, que indicam sinais mais específicos do gênero estudado.

Conclui-se, portanto, que não se pode encarar a fala e a escrita como dicotômicas, pois ambas possuem características comuns que as identificam e podem se imbricar em um mesmo texto. Assim sendo, mesmo que haja uma transposição de uma modalidade da língua para a outra, pode até mudar o *status* do texto, mas os atributos da primeira modalidade continuarão presentes nele.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Francisca Luciana de. *Homens “cornos” e mulheres “gaieiras”*: infidelidade conjugal, honra e fofoca num bairro popular de Recife/Pe. 2008. 160f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

CÂMARA JÚNIO. Joaquim Matoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1977.

CARVALHO, Maria Leônia G. C. Relações entre Língua Fala, Língua Escrita e Ensino. In: BEZZERA. A. P.; PEDROSA. C. E. F. *Língua, cultura e ensino: multidisciplinaridade em Letras*. ARACAJU: EDUFS, 2008 (P. 61-82)

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: _____ et al. *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1986.

BARROS, Diana L. P. Efeitos de oralidade no texto escrito. In. PRETI, Dino (Org.) *Oralidade em diferentes discursos*. Editorial Humanas: São Paulo, 2006.

FONSECA, Cláudia. *Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares*. 2ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de re-textualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

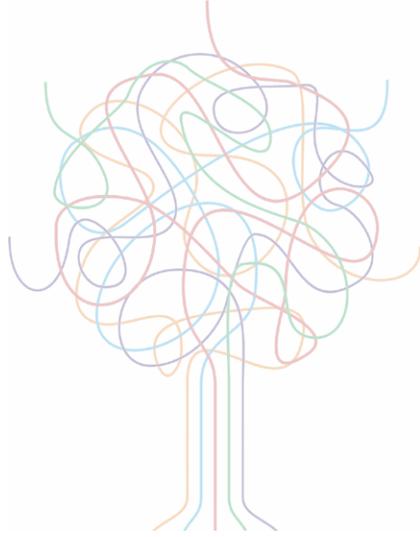
_____. *Análise da Conversação*, 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A.C (Org.). 2004. *Hipertexto e Gêneros Digitais – Novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro. Editora Lucerna.

MATOS, Maria do Carmo R. *O acaso do discurso, o discurso do acaso: práticas de escrita de si nos blogs*. 2007. 81f. Dissertação – Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Três Corações, 2007.

SILVA, Denise Cavalieri da. *Crônicas de Luís Fernando Veríssimo: uma manifestação da oralidade*. 2006. 183f. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2006.

WIESER, Hans Peter. *A produção discursiva da moral no gênero fofoca [manuscrito]: elementos para uma descrição micro e macrosocial da conversação cotidiana*. 2009. 851f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.



Violência à identidade do sujeito e preconceito linguístico: a ideologia de exclusão social numa perspectiva metapragmática da linguagem

▲ *Iara Melo dos Santos*

INTRODUÇÃO

Os novos estudos em Pragmática, na atualidade, orientados pela ideia austiniana de quando se fala se produz uma ação, abrem espaço para uma visão diferente de se perceber a linguagem. Silva e Alencar (2014, p. 262) asseguram que “como a virada linguística na filosofia e nas ciências humanas postula, a linguagem não é espelho do mundo, mas uma forma de ação nesse mesmo mundo”. Dessa vez, pensa-se no ato violento de como uma das formas de agir sobre o outro e como aspectos culturais de uma nação não se fecham em teorias polidas, nem limitam o

ato a uma falha pragmática como sendo algo estranho à linguagem. No caso do Brasil, o discurso injurioso faz parte do dia a dia das pessoas relacionado a vários tipos de discriminação, com o objetivo claro de ofender o outro pelo o que representa.

O preconceito linguístico, na sociolinguística, é visto como um mal a ser combatido na sociedade autorizado por uma cultura do *certo* e *errado* na língua falada. Os que utilizam a variação estigmatizada são discriminados pelo que são e por aquilo que representam no mundo. O preconceito recai muito mais pela posição social de quem usa tal variante linguística, segundo Bagno (2003) e Possenti (1996).

Considerado as ideias da pragmática sobre a violência linguística e as concepções da sociolinguística sobre o preconceito linguístico, pretendemos, neste trabalho, aproximar esses dois campos da linguística na busca de discutir o ato violento do preconceito linguístico sobre a identidade do sujeito. Para tanto, direcionamos essa discussão sob uma ideologia de exclusão social que reforça a violência sobre o outro, a partir do que este representa *estar no mundo*, e à luz de uma perspectiva da metapragmática da linguagem que abarca essas discussões por considerar o signo linguístico como representação.

E, dessa forma, pensar o contexto de uso incorporado a um contexto social e histórico (HANKS, 2008) por meio de práticas discursivas que se naturalizam numa sociedade pelo *habitus linguístico* (BOURDIEU, 1989), as quais são usadas sem se pensar numa responsabilidade do sujeito da fala (SANTOS, 2014), contudo Butler (1997) sugere a noção de “efeitos do sujeito”. Além disso, neste capítulo, há a pretensão de fazer uma análise metapragmática de violência à identidade do sujeito na frase “Não há peleumonia, nem raôxis”, escrita por um médico num receituário depois de uma consulta com um senhor que estudou até o segundo ano do ensino fundamental.

Para Silva e Alencar (2014), a metapragmática sugere que os signos representem o estar no mundo, não somente como os signos são usados no mundo. O preconceito linguístico é entendido

como uma das formas de violentar o outro pela posição social, considerando que quem fala de maneira desprestigiada o português brasileiro são os analfabetos que não tiveram acesso à educação formal, visto que a maioria das pessoas, no país, é pobre e representa a violência linguística numa perspectiva que evidencia quem fala o quê. Portanto, o motivo de se fazer piada e rir do outro remete ao entendimento do que o outro representa nesse *estar no mundo*.

1 SOBRE A VIOLÊNCIA NA LINGUAGEM

Os estudos acerca dessa temática entendem que “a violência não é traço acidental da vida urbana e social no Brasil” (SILVA; ALENCAR, 2013, p.130). Como sugere a ontologia vitalista, eles consideram a violência, a pobreza, o fanatismo, a subordinação como fenômenos estranhos a essa ontologia por fazerem parte do mundo em que se deve viver de forma harmoniosa, onde problemas não existissem e nem precisassem ser debatidos, o importante é perceber um futuro, a partir de um passado ultrapassado de questões violentas, porém a realidade é contrária a ontologia.

Para Silva e Alencar (2013, p.130) “a ontologia vitalista coloca de um lado vida e futuro, dois elementos que fundam o sujeito moderno e garantem a sua existência, e do outro, morte e passado, traços da matéria inorgânica que pode (e deve) ser deixada para trás”. Contudo, a violência faz parte do nosso cotidiano, ferindo as pessoas e as colocando em situações complexas, propositalmente, e dessa maneira, a linguagem violenta precisa ser entendida como pertencente do dia a dia das pessoas, igualmente vista como a polidez, estabelecida de acordo com os modos culturalmente construídos numa sociedade.

Desse modo, nem sempre a linguagem é usada para cooperar, mas também para causar danos violentos. Para Bagno (2007, p.74) “os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser



e de estar no mundo”. Muitas vezes, as atitudes preconceituosas revelam violência pela ideologia marcada e construída historicamente “nas relações entre língua e poder, pois o que realmente pesa é o prestígio ou a falta de prestígio social do falante” (BAGNO, 2003, p.70), o que já está culturalmente marcado nas relações do cotidiano preconceituoso, ainda não superado.

A linguagem faz mais do que meramente representar a violência, ela age sobre o outro de maneira que o desloca da realidade, pois os significados são construídos numa fusão da forma linguística com o contexto. Conforme Silva e Alencar (2013, p. 135) “toda forma linguística refere-se tanto às condições envolventes de sua própria produção quanto à ordem macrossocial maior”. A linguagem violenta atrela seu significado ao contexto de uso a partir de relações sócio-históricas perpassadas pelas próprias formas linguísticas.

Para Pereira, Florenzano e Britto (2005, p. 234), a linguagem humana “é um processo eivado de contradições e de conflitos, gerado das necessidades reais de simbolização e representação do real e da experiência. Ela é também manifestação de antagonismos inerentes às relações sociais”. Nesse sentido, estes fenômenos, o preconceito e a violência linguística, ocorrem quando, em um dado contexto social, o indivíduo é coagido, forçado, obrigado, humilhado, constrangido, motivo de piadas ou ridicularizado por fazer uso de variações possíveis na língua, seu significado violento é percebido na relação entre o contexto de uso e o fato social e historicamente construído, por serem essas formas linguísticas carregadas de estigmas numa cultura do *certo* e *errado*.

A representação do outro sob uma perspectiva atrasada e ultrapassada, não condizente com a expectativa social de desenvolvimento, possibilita o preconceito a partir de uma ideologia de exclusão social, pois o outro representa o atraso e por isso é alvo de piadas. Levando em conta que não se espera uma pessoa de classe social alta e posicionada num *status* superior em relações pessoais ser alvo de piada por uma escolha lexical diferente do que aponta o registro formal, o preconceito

linguístico demonstra, conforme Bagno, a representação do preconceito social, a violência representa o lugar do outro em que não se quer habitar.

2 PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A IDEOLOGIA DE EXCLUSÃO SOCIAL

Silva, Bastiani e Oliveira (2014, p.112) asseguram que “não é possível explicar a linguagem desvinculada de sua vertente social”. Nesse sentido, o preconceito e a violência dispensada na linguagem perpassam os aspectos sociais refletidos no econômico, no *status*, na classe social, comprovados nas interações diárias. Possenti (1996, p. 25) assinala que:

o preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente.

É como se não aceitar os que falam de modo diferente fosse mais preocupante a ser corrigido que a própria fala diferente e, assim, o outro tende a ser subjugado e avaliado negativamente. Para Silva, Bastiani e Oliveira (2014, p.114), “o preconceito linguístico [...] recai não sobre a maneira de falar de uma determinada pessoa, mas sim sobre a própria pessoa em sua identidade individual e social”. Dessa forma, além de acabar elegendo uma maneira certa de falar, também, orienta o lugar do outro como mais insignificante, prevalecendo uma ideologia de exclusão social.

Esses autores enfatizam que o português-padrão, correspondente às variedades prestigiadas, é digno de grande prestígio social, falado pela elite detentora de capital cultural e de poder aquisitivo, enquanto que o português não-padrão, correspondente às variedades desprestigiadas, consideradas *erradas e/ou*



inferiores, são faladas pelas camadas desfavorecidas da população brasileira, a língua da grande maioria pobre, isto é, aqueles que não tiveram acesso a uma educação formal. A disparidade de *status* socioeconômico e a injustiça social existentes na realidade brasileira marcam a diferença linguística dessas variedades.

Essa diferença revela que a relação assimétrica, provinda das disparidades sociais, influencia nas interações. Para Pereira, Florenzano e Britto (2005, p. 236), “as palavras estão interligadas ao jogo ideológico das relações de poder e de manutenção das formas de exclusão e, portanto, a serviço não só das formas simples de comunicação, mas também sendo usadas de forma preconceituosa e violenta”, ou seja, o jogo ideológico de superioridade ao qual o outro representa, também é influenciado. “A linguagem, como elemento estruturante das relações sociais, é o meio pelo qual se estabelecem e se mantêm as relações de poder, relações estas que geram opressão, exclusão, desigualdade, miséria, o que constitui a violência pela linguagem” (RODRIGUES, 2012, p. 54).

Essa atitude violenta e cruel, segundo Pereira, Florenzano e Britto (2005, p. 237), contaria algo essencial à condição humana: a “expressão da subjetividade”. O agredido se sente tolhido, humilhado, desrespeitado e privado de sua liberdade pessoal (a fala). Nesse sentido, a identidade do sujeito é violada, sua linguagem que representa o modo como se estabelecem as relações ao se comunicar a partir do repertório linguístico adquirido durante a vida, muitas vezes é entendida dentro de um conceito considerado *errado* de acordo com a ideologia de exclusão social, ancorada no preconceito linguístico.

3 A IDENTIDADE DO SUJEITO VIOLADA PELO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

O preconceito linguístico por violar a fala do sujeito, por este representar um lugar que não se deseja habitar, abarca também milhares de pessoas brasileiras, que não tiveram a oportunidade de estudar e, conseqüentemente, se utilizam da variante não-pa-

drão do português brasileiro. Acaba, ainda, violando a identidade do sujeito dentro de uma classe social.

Em 29/07/2016, o site G1 publicou uma notícia relatando o caso do médico plantonista no Hospital Santa Rosa de Lima, em Serra Negra (SP), o qual foi afastado do trabalho após ter uma foto sua publicada numa rede social com o título “Uma imagem fala mais que mil palavras”. Na foto, Guilherme Capel Pasqua mostra o receituário médico com o seguinte dizer: “Não existe peleumonia e nem raôxis”. A foto foi publicada depois que o médico atendeu ao senhor José Mauro de Oliveira Lima, 42 anos, que estudou até o segundo ano do ensino fundamental.

Figura 1 - No receituário do hospital, o deboche com a forma de falar de um paciente

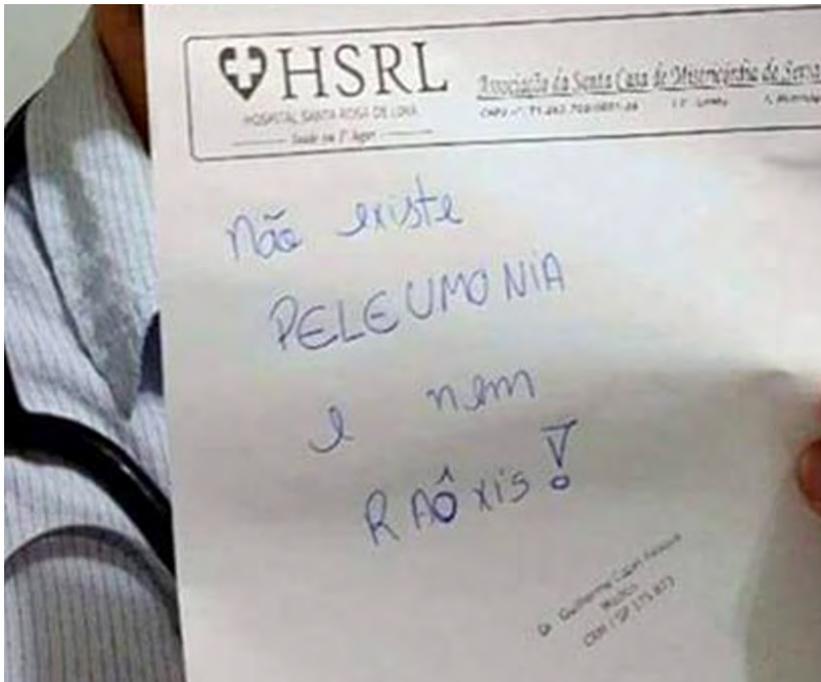


Foto: Reprodução/internet

1 Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/07/medico-de-bocha-de-paciente-na-internet-nao-existe-peleumonia.html> Acesso em: 05/ dez./ 2016

No receituário, percebe-se o preconceito linguístico a variante falada pelo senhor José Mauro durante a consulta, por ter usado *peleumonia* em vez de pneumonia, e *raôxis* em vez de raios X, de acordo com o registro escrito. Com essa demonstração de preconceito, o médico violenta a identidade de José Mauro, uma vez que ele faz parte de um grupo de pessoas, não escolarizadas, as quais desconhecem outras variantes e, assim, utilizam-se do português não-padrão, desprestigiado na sociedade. Esse desprestígio que se expande a outras pessoas que falam como José Mauro faz parte de uma ideologia de superioridade de uma variante ser melhor que outra, sendo que quando isso acontece não se respeita o histórico e o social de quem fala e faz parte de dado grupo social, de forma interativa.

Silva e Alencar (2013, p.136) “diz que a mesma linguagem que fere oferece possibilidades de existência linguística ao sujeito. Assim, a violência na linguagem pode ser vista como algo que não só destrói a identidade do sujeito e a própria significação, mas também as constitui”. Sendo assim, quando se violenta a identidade do sujeito, essa mesma violência constitui um novo significado desse sujeito, reconstituindo de maneira negativa, com uma identidade desconectada da visão que tinha.

Silva e Alencar (2014, p. 264) explicam que a violência “[...] retira identidade e subjetividade, posicionando o sujeito em lugar nenhum, deslocando sua condição”. Nesse sentido, Butler (1997), referenciado por esses autores, diz que “ser ferido pela fala é sofrer uma perda de contexto, isto é, não saber onde se está”. No momento da ofensa, o ferido se desloca da realidade, sem saber em que lugar se encontra, numa espécie de paralização.

Hanks (2008) entende o contexto como uma espécie de incorporação, no sentido de que não se pensa em divisões dicotômicas de contextos, entre local e global, mas sim na influência de um sobre o outro, incorporando-os. A produção de sentido por meio da linguagem depende do contexto, e este está estritamente baseado em relações, tanto pelas especificidades semióti-

cas das práticas discursivas como por seu encaixamento social e histórico. O que denomina de campo social se difere do campo demonstrativo, na medida em que não se pensa no contexto local e visual, mas em contextos críticos incorporados que modelam campos demonstrativos radiais. Nesse sentido, os autores Silva e Alencar (2013) explicam que

os contextos de uso não podem ser vistos como cenas isoladas de um eterno presente, onde dois ou mais indivíduos intencionais interagem; os contextos são, ao contrário, atos históricos e sociais onde dois ou mais agentes sociais interagem por meio da linguagem. O que tais agentes sociais pronunciam não são propriamente palavras, ‘carregadas’ de significado violento ou não, mas ‘atos de fala’ (AUSTIN, 1962), que funcionam (ou falham) precisamente porque ‘ecoam ações prévias’(BUTLER (1997), apud SILVA; ALENCAR, 2013, p. 135).

Por isso, que não se pode enxergar o ato violento do médico sem se pensar nos atos históricos e sociais que estão por trás do acontecimento. Apesar de estar em uma consulta médica e se esperar que cenas como essas não aconteçam, por não ser normal nenhum tipo de desrespeito, e sim o diagnóstico dos sintomas, por vezes elas são noticiadas e acabam se tornando comum no discurso violento, justificando a sua existência no fato de que o preconceito linguístico recai sobre os menos favorecidos socialmente, realidade que se percebe na falta de acesso à educação formal para milhares de brasileiros, que tinham de trabalhar ao invés de estudar. A próxima imagem mostra funcionários do hospital que compartilham do ato violento e preconceituoso.



Figura 2 - Funcionárias do hospital também criticaram os pacientes



Foto: Reprodução/internet

Esses funcionários debocham de expressões que outras pessoas, igualmente ao senhor José Mauro, utilizam e passam a ser iconizadas por ele. O mecânico que só estudou até o segundo ano do ensino fundamental não tem obrigação de conhecer a forma padrão do português brasileiro, quando utiliza a não-padrão é por ser a que ele ouve e que faz sentido, portanto certa de ser falada. Contudo, por ser uma forma estigmatizada de um falante não escolarizado, o preconceito linguístico está mais presente quando se pesa mais quem é o falante da forma linguística, do que a própria forma.

A ideologia de exclusão social pela língua está refletida também na ideologia da dominação social pelo *status*, uma vez que se trata de médicos, profissionais reconhecidos socialmente hegemônicos em relação a outras profissões, acabam achando que



por isso não há mal em debochar do outro e perpetuam o preconceito e a violência linguística, sendo que todas as profissões são importantes na sociedade, e nem todos têm o acesso as mesmas oportunidades de estudo para todas ou qualquer profissão.

Silva e Alencar (2013, p. 325-236) ressaltam o que Bourdieu (1989) chama de *habitus*, um conceito que evidencia o modo em que rotineira e convencionalmente nos engajamos na ação, algo que fazemos também por meio de rotinas corpóreas. A partir do *habitus* linguístico, algumas expressões dentro de uma cultura mesmo que estejam carregadas de preconceito, acabam se naturalizando e legitimando certos discursos, em que não se pensa, necessariamente, criticamente sobre o que se fala, apenas reproduz como algo que já faz parte. Além do mais, no Brasil, há uma cultura que legitima a naturalização da forma padrão do português brasileiro como a única aceitável entre todas as formas de realizar a linguagem interacionalmente. Leezenberg (2014, p.54) nos explica que

[...] não se presume que o *habitus* seja socialmente neutro. Uma maior atenção ao *habitus* linguístico enfatizaria outras formas semiautomáticas e esperadas – mas nunca neutras – de uso de variedades da língua em específicos; evidenciaria também que o aparente caráter cooperativo da comunicação linguística pode servir de máscara e, de fato, de pré-condição para a reprodução da desigualdade social.

Segundo Santos (2014, p.303) “para um enunciado injurioso ter força e surtir efeitos é preciso que ele repita um conjunto de práticas autorizadas anteriormente, mas é necessário também um sujeito que o atualize através de um ato singular de fala”. O médico, depois de toda a exposição de críticas a ele, pediu desculpas aos que falam *peleumonia* e *raôxis* e disse que não teve a intenção de ofender. Para Butler (1997, p. 50), “o sujeito atinge um *status* temporário na citação do enunciado ao representar-se com a origem desse enunciado. Esse ‘efeito de sujeito’, contudo,

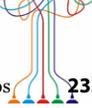
é a consequência da própria citação”. Por mais que o médico não tivesse a intenção de ofender, no momento da ofensa, ele é o responsável por atualizar os atos históricos e sociais a partir da forma linguística empregada no contexto de uso e, por isso, precisa ser responsabilizado como tal.

O preconceito linguístico evidenciado na postagem do médico violenta à identidade do senhor José Mauro e todos aqueles que participam da mesma realidade que ele, a partir de uma ideologia de exclusão social, que reflete em outras violências já ocorridas ao longo da história do Brasil aos brasileiros de camadas sociais mais desfavorecidas culturalmente, socialmente, que não tiveram a oportunidade de conhecer variantes linguísticas prestigiadas e são vítimas de uma cultura que legitima e naturaliza o certo (culto) e o errado (popular) na língua e desconsidera toda essa carga histórica e social vinculada às variantes estigmatizadas que fazem parte do português popular e são tão importantes e certas quanto à prestigiada. É importante se pensar numa responsabilidade do sujeito injurioso, de maneira que se faça extinguir a violência e o preconceito linguístico no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que se saiba que nem todo médico age igualmente, é importante ressaltar esse tipo de violência, pois ela se faz muito presente na sociedade brasileira, nos diversos contextos e situações. Quem é violentado, muitas vezes, não sabe se defender e até pode reforçar o estigma sobre si mesmo, evitando participar criticamente de algo, por se achar incapaz.

O preconceito, de maneira geral, é algo muito recorrente, até mesmo o ato injurioso avaliado judicialmente como criminoso, como o caso de racismo, que ainda assim existe com toda força de maneira maquiada, de maneira explícita, de todas as formas. O debate sobre essa questão nunca é demais, pois, infelizmente, estamos longe de sancionar o preconceito e a violência no dia a dia das pessoas. Essas atitudes se fazem presentes, por que eles



são autorizados na nossa cultura e utilizados com o objetivo de ofender o outro, propositalmente, tão naturais quanto os atos que buscam cooperar com o outro.

Ao tratar da violência à identidade do sujeito por meio do preconceito linguístico foi possível entender que a maneira de expressar-se no mundo revela caminhos historicamente e socialmente marcados que, necessariamente, não depende do falante a escolha da variante linguística para se expressar, pois já foi construída e se faz tão importante e certo como qualquer outra forma. O ato violento sobre o lugar que o outro habita e não se quer habitar nos mostra o quanto a intolerância e a ideologia de ser melhor estão presentes onde não deveriam estar. Espera-se que as culturas mais letradas sejam as primeiras a quererem combater quaisquer tipos de preconceito.

Essa ideologia de exclusão do outro, por aquilo que representa socialmente, perpassa o preconceito linguístico a partir da forma linguística empregada no contexto de uso, o que possibilita evidenciar a linguagem não apenas do ponto de vista do uso do signo linguístico, como a pragmática propunha, mas como o signo linguístico é representado no mundo, como propõe a metapragmática.

Entender as práticas discursivas a partir de contextos criticamente incorporados nos possibilita perceber a linguagem sob a ótica de quem violenta, por possibilitar entender quais são os discursos naturalizados dentro da sociedade, como também, de quem é violentado, por possibilitar verificar que esses mesmos discursos são oriundos de uma construção ideológica que elege um lado melhor que outro, sem respeitar as diferenças.

A violência linguística e o preconceito linguístico precisam ser debatidos e revistos, a fim de ser superados, de maneira consciente, em que não se permita mais esses atos na nossa sociedade, e de fato a ontologia vitalista possa ter razão, contudo esse objetivo ainda está muito distante de acontecer e é necessário responsabilizar o sujeito injurioso, mesmo que dele não esteja a origem da fala injuriosa, mas porque ele o atualiza com esse propósito.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORDIEAU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. London: Routledge, 1997.

HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. Trad. e Org. Anna Christina Bentes, Renato Rezende e Marco Antônio Rosa Machado. São Paulo: Cortez, 2008, p.169-203.

LEEZENBERG, M. Em torno de uma nova pragmática: tragédia grega como conversação impolida. Trad. Adriana Carvalho Lopes. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. (Org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 43-66.

PEREIRA, O. P.; FLORENZANO, C.; BRITTO, L. P. L. Preconceito e violência linguística na escola. Série-Estudos - *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande-MS, n. 19, jan./jun. 2005, p. 233-244, em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/459/348>.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RODRIGUES, Paulo César Cabral. *Atos de fala e ideologia – a violência linguística no discurso da revista Veja sobre as favelas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2012.

SANTOS, K. C. Implicações da noção de sujeito na discussão da responsabilidade de fala. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 287-307.

SILVA, C. R.; BASTIANI, C.; OLIVEIRA, L. R. P. F. Análise do preconceito linguístico como violência simbólica: o ensino de gramática normativa e o silenciamento do sujeito no contexto escolar. *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 5, n. 2, 2014, p. 112-123, em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1322/8135>.

SILVA, Daniel Nascimento e; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. A propósito da violência na linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (55.2), Campinas, Jul./Dez. 2013, p. 129 a 146, em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2285/3615>.

SILVA, D. N.; ALENCAR, C. N. Violência e significação: uma perspectiva pragmática. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. (Org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p.259-283.





Os autores

Cleide Emília Faye Pedrosa

Mestra e Doutora em Letras, UFPE (1988, 2005) e Pós-Doutorado, UERJ (2008). Professora adjunta II, UFS. Coordenadora adjunta do PPGL/UFS. Membro do corpo editorial da revista LETRAS, Universidad Pedagógica Experimental libertador, Caracas, Venezuela. Fez visitas técnicas a UFSC (2013), ao Diretório de Educação Especial do México (2013), ao INES (Brasil, 2014) e ao INSOR (Instituto Nacional de Surdos na Colômbia, 2014) para trocar experiências sobre educação bilíngue. Tem experiência nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada. Suas publicações têm abrangência nacional e internacional (Chile, Colômbia, Venezuela, Espanha, Costa Rica, Alemanha) e contemplam a Análise Crítica do Discurso, e identidade surda.

Daniela Cynthia de Sá Rocha

Professora da Educação Básica da rede particular de ensino em Aracaju/SE. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela mesma Instituição. Atua no ensino de Língua Portuguesa e de Redação. Pesquisadora envolvida com Linguística de Texto e Linguística Aplicada, focalizando os seguintes temas: referenciação, metáfora, argumentação, linguagem jurídica (petições iniciais, habeas corpus, contestação) e com interesses voltados para estratégias textual-discursivas e estratégias retóricas. É membro do “Laboratório em Estudos de Texto, Argumentação e Memória – LETAM/UFS.

Danillo da Conceição Pereira Silva

Professor Colaborador do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na área de Linguis-

tica. Licenciado em Letras Vernáculas também pela UFS, Campus Professor José Aloísio de Campos e mestre em Letras/Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFS. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS, ligado ao projeto de pesquisa “Argumentação, livro didático de língua portuguesa e redação do ENEM: o estatuto da competência III nas coleções adotadas em Sergipe”. Atua nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Argumentação, Semântica e Pragmática.

Elayne Santana França

Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, no período de 2012.2 a 2015.1. É membro do “Grupo de Estudos da Linguagem e Ensino – GELINE”, desde 2014. Com experiência na área da Linguística Textual, na qual, desenvolve pesquisas que abordam os conceitos de texto, argumentação, gêneros textuais, intertextualidade e multimodalidade - com ênfase em Referenciação - a partir de uma perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem. Além disso, pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem (da leitura e escrita) em sala de aula.

Geralda de Oliveira Santos Lima

Professora Associada do Departamento de Letras Vernácula da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras dessa mesma Instituição; doutora em Linguística pela Unicamp; coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFS (gestão 2015/2016); membro do GT de Linguística Textual e Análise da Conversação da Anpoll e coordenadora do “Laboratório em Estudos de Texto, Argumentação e Memória – LETAM/UFS”. Tem experiência em Linguística Textual, com ênfase nos processos da referenciação, gêneros do discurso, teoria da argumentação, cognição, interação e intertextualidade.



Gilmar Silva dos Santos

Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2013. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Diversidade Linguística pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe – FANESE. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Produção de Texto, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, gramática, leitura, escrita, linguística aplicada.

Iara Melo dos Santos

Graduada em Letras-Português pela Universidade Tiradentes; especialista em Língua Portuguesa e Diversidade Linguística pela FANESE. Mestranda em Letras, em estudos linguísticos, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi bolsista do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP/UNIT no projeto “Transdisciplinaridade na literacia e numeracia de jovens e adultos do semiárido sergipano” e bolsista voluntária de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UNIT, em 2013 e 2014. Integrante do Grupo de Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP) da Universidade Tiradentes.

Isabela Marília Santana

Professora da Educação Básica do Estado de Sergipe/Lagarto. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe e mestra em Letras (estudos linguísticos) pela mesma Instituição. Tem experiência nas áreas de Linguística de Texto e Linguística Aplicada, com foco nas teorias da referenciação e da argumentação em discursos políticos e com interesses voltados para estratégias textual-discursivas e estratégias retóricas. É membro do “Laboratório em Estudos de Texto, Argumentação e Memória” – LETAM/UFS e do “Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicada – GPARA/UFS.

Itana Virginia Souza Cruz

Mestra em Letras (em Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e graduada em Letras Vernáculas pela mesma instituição. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na área de Linguística, Letras e Artes, no projeto “Gramatização do Português do Brasil: um estudo enunciativo sobre a constituição do sujeito na história das gramáticas do entorno da Nomenclatura Gramatical Brasileira/ NGB-1959” e nos anos 2012-2013 como bolsista da CAPES no projeto “Documentando escritos sobre instrumentos linguísticos do entorno da NGB (1958)”. Também participa do grupo de pesquisa em Linguagem, Enunciação e Discurso para o Ensino da língua Portuguesa (LED).

João Paulo Fonseca Nascimento

Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. Desde 2014 está envolvido em programas de iniciação científica: pesquisador voluntário PIBIC/CNPq/2014-2015; bolsista PIBIC/FAPITEC/2015-2016 e PIBIC/CNPq/2016-2017. Todos os projetos com foco em Linguística de Texto. Atualmente, está desenvolvendo o estágio de língua portuguesa II (ensino médio) no Colégio Estadual Sílvio Romero. Paralelamente a essas atividades, desenvolve estudos como membro do grupo de estudos “Laboratório em estudos de texto, argumentação e memória – LETAM, da Universidade Federal de Sergipe. Desenvolve pesquisa na área de Linguística de Texto, com ênfase na teoria da referenciação e na da argumentação.

Leilane Ramos da Silva

Professora de Linguística/DE da Universidade Federal de Sergipe, onde desenvolve atividades de ensino (presencial e a distância/UAB), extensão, pesquisa e gestão, na graduação e pós-graduação, atuando com disciplinas como Linguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Metodologia do Ensino de Línguas e Semântica/Pragmática. É umas das líderes, desde



2007, do Grupo de Estudos Linguagem, Interação e Sociedade - Gelins. Tal atuação tem gerado orientações, na graduação e na pós-graduação, alinhadas aos estudos pragmático-acionais e, igualmente, àqueles cujo foco incide na problemática da leitura/escrita na Educação Básica. Foi vice-coordenadora do Núcleo de Mestrado Profissional em Letras em Rede - Profletras /CAPES/UFS/POSGRAP entre maio de 2013 a março de 2015.

Lorena Gomes Freitas de Castro

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração estudos linguísticos, da Universidade Federal de Sergipe com bolsa CAPES e graduada em Letras Vernáculas por essa Instituição de Ensino Superior. Desenvolve pesquisas na área da Linguística de Texto, com ênfase nas estratégias da referenciação, cognição, memória e interação verbal. Formação complementar em Linguística Histórica, Latim e Grego Clássicos (intermediário) e sobre a importância do estudo diacrônico da língua para uma melhor compreensão da língua materna. Pesquisa desenvolvida “O gênero meme: uma análise referencial de textos multimodais”.

Marcos Paulo Santa Rosa Matos

Licenciado em Filosofia pela Faculdade João Calvino (FJC) e em Letras, bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages), mestre em estudos linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), doutorando em Letras na mesma Instituição. Atua nos seguintes temas: análise do discurso de linha francesa, política linguística, estudo do discurso religioso, filosofia da linguagem e do direito, hermenêutica jurídica, direito internacional público e direitos humanos.

Maria Laís Carvalho Oliveira

Graduanda em Letras Vernáculas na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista voluntário do Projeto de Pesquisa “Tex-

to, argumentação e memória: articulando diferentes pontos de vista”, desta Instituição de ensino. Tem pesquisado na área de Linguística de Texto, com ênfase nas seguintes temas: texto e discurso, referenciação, argumentação, intertextualidade e memória. Membro do “Laboratório em Estudos de Texto, Argumentação e Memória – LETAM/UFS.

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Graduada em Letras Português e inglês pela Universidade Federal do Ceará (1969); mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (1997) e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2009). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Sergipe do curso de Letras Vernáculas, Vice-Diretora do CECH e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma universidade. Também é líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Ensino (GELINE). Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Linguística.

Meyre Jane dos Santos Silva

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (2013) e mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da mesma Instituição (2017). Membro do Grupo de Estudos Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS). Atuou como bolsista pesquisadora dos projetos “Práticas discursivas femininas de 1950 a 1960” aprovado pelo CNPq/COPES/2011, e Os Discursos femininos nos anos dourados em Sergipe (1950 a 1960); aprovado pelo CNPq/COPES/2012. Contemplada, em 1º lugar, com o prêmio destaque de Iniciação Científica, da Universidade Federal de Sergipe, em 2013. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Análise do Discurso

Ozéias Pereira da Conceição Filho

Professor da Educação Básica do Estado de Sergipe. Graduado em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de



Sergipe e mestre em Letras pela mesma Instituição. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, durante dois anos, e desenvolveu pesquisa sobre os processos de referenciação e memória em depoimentos sobre Lampião. Pesquisador em representações do duplo na literatura ocidental e sua relação com a cultura.

Rosângela Barros da Silva

É Bacharel em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP); licenciada em Letras pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, área de concentração estudos linguísticos, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Concentra suas áreas de interesse de pesquisa no campo da sociolinguística, com ênfase nos marcadores discursivos interacionais a partir do processo de acomodação linguística e marcas de identidade social.

Samuel de Souza Matos

Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista do Programa de Inclusão à Iniciação Científica – PIIC/COPEs, em 2011. De 2012 a 2015, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/FAPITEC/ COPEs/ CNPq, respectivamente. Têm experiência na área da Linguística Textual, com ênfase nas seguintes temas: texto e discurso, referenciação, argumentação, intertextualidade e memória. Poeta e escritor amador. Membro do Grupo de Estudos de Linguagem e Ensino – GELINE e do Laboratório em Estudos de Texto, Argumentação e Memória – LETAM.

Sanádia Gama dos Santos

Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas. Graduada em Letras Português pela Universidade Tiradentes (Unit); mestra em Letras/ Linguística pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2015 e doutoranda do Programa de Pós-Gradua-

ção em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada. Atualmente vem realizando pesquisas na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, com interesse de atuação nas práticas letradas de populações camponesas e interlocuções com as práticas de ensino nas escolas do campo.

Tatiana Celestino de Morais

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e em Tecnologia em Informática e Gestão da Informação pela Universidade Tiradentes (Unit). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFS, área de concentração estudos linguísticos. Foi bolsista voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão - PIBIX-UFS (2010-2011). Desenvolveu atividades de pesquisa no projeto: Pesquisa aplicada I: elaborando materiais para a aula de leitura (2011-2012). Desenvolve pesquisa na área de Linguística Textual, com destaque para os estudos de referenciação. Membro do grupo de pesquisa LETAM (Laboratório em Estudos de Texto, Argumentação e Memória).

Thiago Gonçalves Cardoso

Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. Aluno-pesquisador (bolsista PIBIC-CNPq/ 2012/2014;/ PIBITI-CNPQ/2014/2015) desta Universidade. Atua na área da Linguística de Texto, com ênfase em questões relacionadas ao texto/discurso, referenciação, argumentação, interação, sociocognição e multimodalidade. Como também vem demonstrando interesse pelo estudo dos quadrinhos no ensino-aprendizagem da língua. Membro do Grupo de Pesquisa “Laboratório em Estudos de Texto, Argumentação e Memória – LETAM”.

Yann Dias da Silva Maia

Graduando em Letras Vernáculas na Universidade Federal de Sergipe e graduado em Design Gráfico pela Universidade Tira-

dentos (2014). Aluno-pesquisador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/2016/2017, como bolsista voluntário do Projeto de Pesquisa “Texto, argumentação e memória: articulando diferentes pontos de vista”, desta Universidade. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Visual.

