

V.
34^{n.1}

ISSN 2236-4242

jan-abr 2021

LINHA D'ÁGUA

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo



Editorial

Aspectos discursivos na mídia e no ensino em diferentes temas

Maria das Graças Soares Rodrigues* 

gracasrodrigues@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8295-358X>

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino** 

ziaquino@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-0432-7046>

Maria Eduarda Giering*** 

eduardag@unisinis.br
<https://orcid.org/0000-0001-8098-4238>

Maria Inês Batista Campos**** 

maricamp@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-0004-9923>

E o que dizer das textualidades orais (monogeradas e poligeradas) e das textualidades digitais? A essa diversidade, junta-se outra dificuldade: o conceito de texto é o objeto legítimo de disciplinas tão diferentes como a retórica, a hermenêutica, a estilística, a filologia, a textologia, a poética, a semiótica, as ciências da informação e da comunicação, a genética, a lógica e a filosofia. Além disso, já no final da década de 1920, Vološinov (2010) não questionava a própria possibilidade do estabelecimento de um conceito linguístico de texto?

Jean-Michel ADAM

Em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo [...], mas também - o que é essencial para nós - em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc. [...] A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento [...].

M.BAKHTIN

* Doutora e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

** Doutora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, Brasil.

*** Doutora e pesquisadora da Universidade do Vale do Sinos, Unisinis, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

**** Doutora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, Brasil

Neste número 34/1 de *Linha d'Água*, o objetivo é apresentar artigos voltados à pesquisa no âmbito dos estudos da linguística enunciativo-discursiva, reunindo, assim, publicações em que se explorem o texto e o discurso em diferentes perspectivas teóricas e suas relações com o ensino. Os pesquisadores da área dos estudos do discurso propõem vários enfoques e *corpus* de análise discutindo dimensões linguístico-discursivas com o propósito de compreender as várias interações comunicacionais.

Alguns estudos seguem princípios metodológicos fundados da Teoria Semi linguística de Discurso (TSD), modelo de análise concebido por Patrick Charaudeau, para quem “todo ato de linguagem, qualquer que seja sua dimensão, nasce, vive e toma sentido numa situação de comunicação” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 1). A TSD propõe considerar as interações humanas numa perspectiva comunicacional, ou seja, como fatos de comunicação, os quais têm uma dupla dimensão: uma externa e outra interna à linguagem (CHARAUDEAU, 2004). Na dimensão externa, ou propriamente comunicacional, encontram-se os dados que, embora sejam exteriores ao discurso, desempenham papel de coerção sobre o languageiro.

Para melhor compreender as relações entre essas duas dimensões, voltamo-nos para postulados charaudeanos acerca dos três níveis de análise linguística, cada um correspondendo a um tipo de competência (CHARAUDEAU, 2004), os quais se relacionam entre si, num verdadeiro vai-e-vem: o nível situacional, o discursivo e o semi linguístico. O situacional é o lugar onde se encontram os dados externos, que impõem restrições aos demais níveis: tanto ao discursivo, em que se instauram as diferentes maneiras de dizer do enunciador, quanto ao nível semi linguístico, lugar das escolhas verbais e icônicas que configuram os textos.

A “situação de comunicação” (CHARAUDEAU, 2016) determina, assim, o espaço da troca languageira e suas condições de produção. É neste lugar que se situam as instruções que determinam as expectativas das interações entre interlocutores, as quais são provenientes, ao mesmo tempo, da identidade dos parceiros, ou seja, do lugar social que ocupam na troca; da temática envolvida; da finalidade da interação e das circunstâncias materiais nas quais ela se realiza. As perguntas que correspondem a esses componentes de uma situação de comunicação são respectivamente: Quem comunica o quê? Sobre o que se fala? Com que finalidade? Em que circunstância?

Os dados externos da situação de comunicação, ao serem percebidos, apreendidos e reconhecidos, atuam sobre os comportamentos languageiros dos parceiros da troca, ou seja, sobre o “como dizer”; são as maneiras de falar, os papéis languageiros que devem ou podem ser assumidos, as formas verbais e icônicas a serem empregadas. No entanto, como observa Charaudeau (2006b), essa sobredeterminação da situação de comunicação é parcial, pois o sujeito dispõe de uma margem de manobra que lhe permite realizar seu projeto de fala. O linguista esclarece:

contrato de comunicação e projeto de fala se completam, trazendo, um, seu quadro de restrições situacionais e discursivas, outro, desdobrando-se num espaço de estratégias, o que faz com que todo ato de linguagem seja um ato de liberdade, sem deixar de ser uma liberdade vigiada. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 71)

Outro aspecto importante a ser destacado nos postulados da TSD diz respeito às condições situacionais para a ocorrência de uma possível intercompreensão entre os sujeitos da troca de linguagem. Os indivíduos de uma comunidade social se apoiam em um quadro de referência comum, a fim de interagirem e alcançarem certa intercompreensão, que depende, em parte, das condições nas quais essa interação se realiza. Os elementos em jogo numa situação de comunicação são, na verdade, conforme Charaudeau (2006b), um conjunto de condições não enunciadas que estabelece algumas condições para a determinação do sentido. O linguista denomina de “contrato” (CHARAUDEAU, 2010, p. 14) esse quadro ao qual se reportam os indivíduos de uma comunidade social quando iniciam uma troca de linguagem. A situação-contrato de comunicação proporciona aos sujeitos produtor e interpretante instruções de construção/interpretação do sentido.

É o contrato de comunicação que permite que os atos de linguagem sejam reconhecidos como válidos numa determinada situação, ou seja, que correspondam a uma intencionalidade do locutor e possam ser interpretados pelo interlocutor. Para isso, é preciso que ambos os sujeitos possuam certo saber em comum, não somente em relação às ideias, mas também quanto às normas próprias de determinado campo e situação específica.

Para pensar sobre como se estrutura uma situação de comunicação, como ela impõe suas restrições e como ela se apresenta, enquanto lugar de construção do sentido, o autor propõe que se focalize, inicialmente, os “domínios de prática”, lugares de produção das interações sociais organizadas em setores de atividade social que se definem por um conjunto de práticas. “Eles resultam de um jogo de regulação das relações de força que aí se apresentam e instauram um recorte do espaço social como lugar simbólico de uma atividade ordenada de atores sociais em torno de uma finalidade que implica regras de troca” (CHARAUDEAU, 2010, p.11). O midiático, o político, o religioso ou o científico são exemplos de domínios de prática, lugares onde diferentes disciplinas podem se encontrar fazendo circular seus conceitos.

Quando o domínio de prática social se organiza em domínio de troca comunicacional, temos, então, uma “situação global de comunicação”, conforme Charaudeau (2010). Definem-se, desse modo, instâncias de comunicação, papéis a serem desempenhados, tipos de relações entre eles, finalidade discursiva, temáticas próprias. O midiático é um exemplo de situação global de comunicação, que propõe papéis discursivos, uma finalidade - “fazer saber e comentar os acontecimentos do mundo” - e um domínio temático de “acontecimentos que se produzem no espaço público imediato”, o que, segundo o autor, explicaria a conviência que pode se produzir entre o discurso político e o discurso de informação midiático.

Um segundo lugar de estruturação do domínio de prática é a “situação específica de comunicação”, onde são determinadas as condições físicas da situação de linguagem, que são subordinadas aos termos da situação global. No caso da situação de comunicação midiática, é o momento de descrevermos a troca interacional de forma mais específica, identificando os sujeitos participantes, suas identidades sociais e papéis comunicacionais desempenhados. Da mesma forma procedemos com a finalidade da interação e com o domínio temático, os quais

são, neste caso, particularizados em função das circunstâncias materiais nas quais se desenrolam efetivamente. Detalhando o domínio midiático tomado no exemplo, poderíamos ter situações específicas como boletins radiofônicos, manchetes de jornal, editoriais de imprensa, reportagens etc., vistos como subconjuntos do dispositivo conceptual de “informação midiática” (CHARAUDEAU, 2010). Nesse sentido, para o autor, os gêneros discursivos são, antes, gêneros situacionais.

Diante disso, é importante destacar a hipótese da TSD de que o sentido de um ato de linguagem não reside somente em sua manifestação verbal, nem somente em seu sentido explícito contido no enunciado produzido. Os enunciados, na verdade, só são interpretáveis considerando os condicionamentos partilhados pelos parceiros da troca linguageira, no espaço em que se define o “jogo de expectativas” da troca comunicativa. Segundo o autor, “o sujeito falante fabrica seu enunciado em função de certo “jogo de expectativas” ao distribuir nos atos de linguagem os sentidos explícitos e implícitos segundo as possibilidades inferenciais que atribui ao seu interlocutor” (CHARAUDEAU, 2010, p. 4).

Dentro de uma problemática de influência, princípio que leva os parceiros da comunicação a produzir discursos que visam a ter um certo impacto um sobre o outro (CHARAUDEAU, 2004), o linguista concebe a comunicação como uma encenação, realizada pelo sujeito do discurso, de “estratégias orientadas para o outro” (CHARAUDEAU, 1995). Essas estratégias se organizam conforme o efeito pretendido e o efeito produzido, de acordo com o modelo discursivo que contempla o duplo espaço externo e espaço interno à linguagem. Os efeitos pretendidos são aqueles que o sujeito comunicante busca produzir sobre um sujeito destinatário idealizado; os efeitos produzidos são aqueles que o sujeito interpretante reconhece efetivamente, construindo-os e reconstruindo-os a seu modo. Assim considerando, o autor (2019, p. 35) concebe o texto como “portador de um conjunto de efeitos possíveis, correspondentes tanto aos efeitos pretendidos da instância de comunicação quanto aos efeitos produzidos pela instância de interpretação”.

O leitor conta também com a teoria de Jean-Michel Adam, fundador da Análise Textual dos Discursos (ATD). Nessa direção, a epígrafe de Adam (2019), na abertura desse editorial, sintetiza aspectos discutidos em alguns dos artigos que desenvolveram análises de dados digitais, escritos e orais. As análises consideram tanto a segmentação de zonas textuais mais extensas, como os efeitos de continuidade textual decorrentes das operações de ligação de unidades. ADAM (2020, p.2) nos aponta uma questão emergente: trabalhar “[...] as formas de textualidade em paralelo com a exploração dos gêneros de discurso, pois não há efeito de texto sem efeito de genericidade”.

Igualmente se conta com a abordagem teórica de Alain Rabatel, cujos trabalhos focalizam o ponto de vista, a responsabilidade enunciativa, as posturas enunciativas entre outros dispositivos enunciativos. Para tratar da leitura literária e do ensino de língua portuguesa na formação do professor, o quadro teórico se constitui de autores tanto brasileiros Regina Zilberman, Clécio Bunzen, Roxane Rojo como estrangeiros Bernard Lahire, Bernard

Schneuwly, Joaquim Dolz. A interrelação entre normas e análise conversacional foi analisada à luz das propostas de Catherine Kerbrat-Orecchioni, Dino Pretti, e a questão jurídica com abordagem de Mauro Cappelletti e Bryant Garth.

Ressalta-se a abordagem da escrita como processo, Charles Bazerman, Sueli Cristina Marquesi, Rosalice Pinto, entre outros. No que diz respeito às metodologias ativas, Jonathan Bergmann, Aaron Sams, Luciane Penteadó Chaquime e Daniel Mill. Por fim, a reflexão acerca da interpretação de imagens em manuais de língua portuguesa do ensino médio, destacam-se contribuições advindas da multimodalidade, na perspectiva de Gunther Kress, de Ângela Dionísio; assim como o letramento visual, de acordo com Suzanne Stokes.

Este número conta também com artigos de autores que integraram o Projeto “Língua Portuguesa no ensino básico e superior: dos gêneros textuais/discursivos do livro didático, acadêmicos, jurídicos e políticos às estratégias de textualidade da oralidade e da escrita” reuniu três Universidades brasileiras – Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (USP/UFRN/UNISINOS) - e constituiu uma oportunidade extremamente produtiva de trocas acadêmicas para os cursos de Letras das instituições mencionadas. A vigência deu-se de outubro de 2014 a setembro de 2020 e, durante todo o período, contou com financiamento da CAPES-PROCAD.

O PROCAD é um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, instituído pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o objetivo de propiciar a formação de recursos humanos, por meio de projetos conjuntos entre Universidades brasileiras. Prevê, ainda, que a intensificação de pesquisas científicas, por meio de intercâmbio interinstitucional, promova a elevação da qualidade do ensino, tanto da graduação, quanto da pós-graduação.

Os projetos submetidos a esse Programa (PROCAD) devem observar um funcionamento que leve em conta o planejamento de missões de estudo, docência, pesquisa e estágio pós-doutoral que permita alcançar o objetivo central mencionado, além de também estar previsto que essas missões contem com custeio total da CAPES. Nessa direção, destaca-se que Projetos dessa ordem preveem a implantação de uma rede de cooperação acadêmica entre programas consolidados, com a finalidade maior de propiciar o fortalecimento e o avanço, não só das pesquisas, mas também da produção científica conjunta entre as Universidades participantes.

Por seu turno, o projeto específico que desenvolvemos teve por proposta fomentar a realização de projetos de ensino e de pesquisa, com a finalidade de focalizar a língua portuguesa na educação básica e superior, de modo a integrar uma rede de professores pesquisadores, doutorandos, mestrandos e alunos de iniciação científica das três equipes envolvidas (USP / UFRN / UNISINOS), apoiando a realização de missões, estágios sanduíches, pós-doutorados e a participação em eventos nacionais e internacionais. Esse intercâmbio entre professores e alunos teve por fio condutor permitir que se conhecessem e auxiliassem mutuamente no

desenvolvimento de ações educacionais, a fim de se alcançar a melhoria dos resultados desde o ensino básico até o superior no país, sem perder de vista que as instituições envolvidas localizam-se em regiões diversificadas do país e que, portanto, é preciso valorizar as especificidades culturais que se apresentam, mas tendo em vista a redução de qualquer assimetria.

Além de se pensar/repensar o ensino de língua portuguesa, os gêneros textuais/discursivos constituíram o foco desse ensino, observados em esferas diversificadas e em sua circulação no livro didático, nos meios acadêmicos, jurídicos e políticos. As modalidades falada e escrita receberam atenção dos pesquisadores docentes e discentes. É perceptível a densidade e a complexidade de uma proposta dessa ordem que exigiu dedicação e envolvimento intenso de todos os participantes.

Destaca-se também a diversidade de perspectivas teóricas envolvidas que permitiu aos discentes a ampliação dos conhecimentos até então adquiridos. Essas perspectivas, todas voltadas ao texto/discurso, contemplaram posições de pesquisas na linha Bakhtiniana, da Linguística de Texto (LT), da Teoria Semiolinguística do Discurso (TSD), da Análise Textual dos Discursos (ATD), da Linguística Cognitiva (LC), da Análise da Conversação (AC), das Teorias da Argumentação entre outras. Tratou-se de possibilitar aos discentes uma visão ampliada não só em termos epistemológicos, mas também holísticos que lhe permitissem olhares e caminhos do processo científico viáveis e profícuos na análise de textos/ discursos. Nesse sentido, foi possível identificar, durante as discussões das pesquisas, que os discentes se posicionavam com mais maturidade ao final do projeto interinstitucional, sendo mais críticos quanto a princípios teóricos, discernimento quanto a hipóteses e análise de resultados, por exemplo.

Nos vários encontros, foi possível conhecer o andamento das pesquisas, a partir de apresentações de trabalhos e debates que propiciaram imenso enriquecimento teórico e metodológico a todos. É importante destacar que as Universidades a que pertencem os integrantes das três equipes participantes (USP/UFRN/UNISINOS) disponibilizaram toda a infraestrutura e o apoio técnico necessários para o desenvolvimento das etapas do Projeto.

A participação de uma instituição federal (UFRN), uma estadual (USP) e uma privada (UNISINOS), pertencentes a regiões brasileiras distantes, permitiu que fossem vivenciadas realidades distintas que se coadunaram na pesquisa e no fortalecimento de laços acadêmicos, além de acrescentarem ampliação do universo cultural, traçando, no perfil dos alunos participantes, um desenho ímpar de cidadania, respeito e gratidão. A diminuição das assimetrias regionais foi o grande patamar alcançado, conforme dispunha o PROCAD em suas diretrizes.

Em torno do número 34/1 da revista Linha d'Água

Os artigos selecionados para este número envolvem pesquisadores de vários estados brasileiros: Rio Grande do Norte, Ceará, Rio de Janeiro, Niterói, São Paulo, Rio Grande do Sul, mas também de pesquisadores de Portugal. Esses textos permitirão aos leitores compreender a interseção entre mídia e ensino.

O primeiro artigo de Maria das Graças Soares Rodrigues, intitula-se *Ponto de vista emocionado no gênero discursivo comentário online: violência verbal* analisa comentários produzidos por internautas *online* em um portal de notícias, em reação à matéria veiculada acerca de torturas sofridas por detentas em um presídio no Pará. Para tanto, a autora estabeleceu os seguintes objetivos: descrever, analisar e interpretar o ponto de vista (PDV) subjacente aos comentários dos locutores enunciadores primeiros (L1/E1) acerca de torturas sofridas por presidiárias. A análise revelou que os PDV subjacentes aos comentários se caracterizam pela violência verbal, tendo por efeito de sentido o sentimento de ódio. Os PDV são emocionados, decorrentes do aumento da tensão dos L1/E1, por ocasião da avaliação que fizeram acerca da situação. Certamente, o meio digital influenciou os L1/E1, no sentido de produzirem enunciados revestidos de ódio que não consideraram, em decorrência, a preservação de faces.

No artigo seguinte “No Impeachment de Dilma Rousseff: estratégias argumentativas em editoriais do jornal *O Globo*”, de Maria Eduarda Giering e Júlia Klein Caldas, focaliza-se uma pesquisa em que as autoras analisaram estratégias argumentativas utilizadas nos editoriais do jornal *O Globo*, “Reformar a Previdência seria bom começo de Temer” e “Otimismo com o novo tom do Planalto”, veiculados durante o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Para tanto, objetivou-se identificar como os editoriais constroem os personagens envolvidos no processo e como a mídia pode influenciar a opinião pública. A metodologia considerou a situação de comunicação em que se inserem os editoriais, os procedimentos da construção enunciativa e os elementos de base da relação argumentativa. Como conclusão, identificaram-se, nos editoriais analisados, o engajamento do locutor na defesa de uma tese favorável à destituição da então presidenta Dilma e a expressão da Opinião, que desqualifica o lulismo e o PT, por meio da modalidade delocutiva.

O artigo “A construção do sentido em interações verbais na rádio em Português Europeu: mecanismos discursivos em narrativas de experiência de vida”, de Carla Aurélia de Almeida retoma um *corpus* de interações verbais realizadas na rádio em Portugal. O presente artigo analisa o modo como, nestes discursos, se estrutura o processo de construção do sentido. Para o efeito, considera o quadro enunciativo, as sequências de atos de discurso e as estratégias discursivas que permitem atribuir credibilidade e legitimidade ao discurso, captando a atenção. Analisam-se aspetos semânticos e pragmáticos da construção de narrativas de experiência de vida: as falas justapostas, as repetições, o uso da expressão aproximativa “e tal”, o uso de “pronto” como marcador discursivo, a ocorrência de identidades na fala e a realização de asserções avaliativas. Neste contexto, consideram-se atos de autoelogio com mitigadores e com

o recurso ao uso do verbo declarativo dizer na terceira pessoa do plural para minimizar a ameaça da face. Analisam-se ainda os comentários de avaliação que denotam a escuta atenta, permitindo fazer a gestão das trocas interacionais.

Beatriz dos Santos Feres, Patrícia Ferreira Neves Ribeiro e Rosane Santos Mauro Monnerat, no artigo intitulado “Rostos, afetos e intencionalidade: análise semiolinguística de marcas da pandemia”, visam analisar textos verbo-visuais – uma matéria de capa de jornal e uma publicidade veiculada em revistas – que apresentam, em comum, rostos femininos marcados, em alguma medida, por indícios da pandemia de covid-19. Essa análise tem como objetivo destacar recursos discursivos que implicam ideias, emoções e intencionalidades de acordo, sobretudo, com o imaginário sociodiscursivo partilhado pelos interagentes da troca propiciada por esses textos, no intuito de contribuir com um embasamento teórico-analítico para a elaboração de atividades de interpretação voltadas para a “Educação Midiática” proposta pela Base Nacional Comum Curricular. Tendo como fundamento a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso em interface com outros estudos, exploraram, inicialmente, os conceitos de imagem como signo, imagem-sintoma e intericonicidade. A seguir, tomando mais especificamente os textos em tela, foi observada a construção do *ethos* e da visada patêmica na discursivização.

Em *Audiências de conciliação: determinações legais e interação*, Marise Adriana Mamede Galvão e Anderson Souza da Silva Lanzillo propõem uma reflexão direcionada à interação em audiências de conciliação realizadas em um Fórum Cível no Estado do Rio Grande do Norte. Buscaram discutir algumas dimensões dessas audiências, guiados pelo que define a legislação (Código de Processo Civil e Lei dos Juizados Especiais), observando de que forma as regulações normativas influenciam os aspectos linguístico-discursivos. Nesse sentido, privilegiamos as evidências da organização geral da interação e as escolhas lexicais que permeiam as audiências, do ponto de vista da Conversação Institucional. Seguiram a orientação da Análise da Conversação para a construção do *corpus* de investigação, constituído por duas audiências de conciliação gravadas em vídeo e transcritas, conforme o sistema adotado pelos estudos de textos orais. A análise dos dados das audiências possibilitou reconhecer algumas regularidades na interação, marcadas pelo que é definido institucionalmente, haja vista o cumprimento de leis e orientações que se manifestam no plano linguístico-discursivo, a partir do léxico identificado nos dados da pesquisa.

Sandoval Nonato contribui para o número com o artigo intitulado *Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor*. O artigo discute o estatuto da leitura como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira. Para tanto, apresenta, inicialmente, um panorama dos modos com que a leitura emerge no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa. Em seguida, contrasta esse estatuto historicamente construído com práticas de ensino de língua portuguesa atuais mediadas por estudantes de licenciatura em Letras, por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil). A descrição e a análise do processo de implementação

de um projeto de ensino destinado à leitura de contos da literatura marginal, por um estudante, conforme registrado em seu relatório de estágio, permitem problematizar alguns desafios que a prática de leitura em sala de aula coloca para o ensino e para a formação do professor de língua portuguesa.

Em *Texto e construção de sentidos: propostas para leitura e interpretação*, Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Cláudia Assad Alvares propõem a análise de inferências em textos, com o objetivo de demonstrar que todo sentido, mesmo o literal, inclui implícitos discursivos em diferentes graus. O ato de compreensão/interpretação desses enunciados envolve vários processos inferenciais, o que significa dizer que o leitor crítico deve estar atento não só às questões lógicas ou linguísticas *stricto sensu*, como também às discursivas e/ou retórico-argumentativas que ocorrem nos diversos gêneros de textos e que são fundamentais para a construção dos sentidos de uma produção textual. Um dos objetivos deste artigo consiste em apresentar propostas didático-pedagógicas para o ensino de leitura e de interpretação textual.

Sueli Cristina Marquesi e Andréa Pisan Soares Aguiar contribuem com o artigo *A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica*. Neste artigo, as autoras têm como objetivo apresentar a aplicação da metodologia de aprendizagem por pares adaptada a uma atividade de revisão de texto acadêmico, especificamente de resumo de dissertação de mestrado. Para o desenvolvimento dessa proposta, buscaram o aporte teórico que trata de metodologias ativas, bem como de interação e de escrita como processo recursivo, do qual faz parte a etapa de revisão. As autoras entendem que abordar o ensino da escrita acadêmica da perspectiva de tais metodologias permite alinhá-lo ao paradigma, segundo o qual, o aluno assume um papel ativo na própria aprendizagem, e o professor torna-se um orientador de caminhos que possibilitam a construção individual e coletiva de conhecimentos.

O último artigo do número intitulado *A proposta pedagógica de leitura de imagens em manuais de Língua Portuguesa do Ensino Médio* é uma contribuição de Hylo Leal Pereira e Antônia Dilamar Araújo. Os autores propõem uma reflexão sobre o trabalho com imagens constante na subseção Leitura da imagem, presente na coleção Português: contexto, interlocução e sentido, obra integrante do PNLD de 2018, com o intuito de aproximar concepções teóricas atuais relacionadas aos multiletramentos e ao fazer pedagógico proposto para o professor de Língua Portuguesa no referido manual de ensino. Acrescentam-se a esse excuro teórico contribuições advindas da multimodalidade, do letramento visual e do letramento crítico. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e analisa duas das oito atividades presentes no terceiro volume da referida coleção. Conclui-se que há lacunas relativas ao trabalho com as teorias dos multiletramentos que, se preenchidas, tendem a potencializar as competências textuais relativas ao adequado letramento visual e crítico dos estudantes.

Para o fechamento da edição, a resenha da obra *Estudos sobre a argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos recurso eletrônico*, organizado por Eduardo Lopes Piris e Maria das Graças Soares Rodrigues (Orgs.), foi redigido por Rosalice Pinto. Esse texto retoma aspectos importantes do compêndio como a pluralidade de perspectivas teóricas discutida pelos autores e a diversidade dos objetos de pesquisa.

No balanço desse editorial, precisamos destacar que os 10 textos de 17 autores foram produzidos na plataforma OJS no auge da pandemia provocada pela Covid-19. E o encerramento desse número foi marcado pela triste notícia da morte de colegas, funcionários e alunos da Universidade de São Paulo e de todas as universidades brasileiras e estrangeiras. Dois colegas do departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Lineide do Lago Salvador Mosca e Alfredo Bosi, partiram no momento em que fechávamos esse número de *Linha d'Água*. Farão muita falta, partiram cedo demais, mas sempre habitarão nossa memória e nossos corações.

Convidamos todos os leitores a acessar os textos, navegando na diversas abordagens discursivas. Recebemos muitas submissões de artigos e mantivemos a seleção de textos porque contamos com competentes pareceristas do Conselho editorial e muitos professores *ad hoc*. Também contamos com a colaboração de um corpo de revisores de língua portuguesa de excelência, garantindo a alta qualidade da revisão de *Linha d'Água*. O trabalho de revisão de tradução de inglês é realizado pela professora Roseli Serra, da Universidade Católica de Pernambuco.

Neste ano de 2021, atravessamos uma fase difícil dos investimentos nas instituições de ensino superior com o congelamento de muitas verbas. Mesmo assim, *Linha d'Água* recebeu o auxílio do Programa de Apoio às Publicações Científicas Periódicas da Universidade de São Paulo, por meio da Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (*Aguia*), a quem agradecemos, mais uma vez, pelo inestimável e constante apoio e reconhecimento. Essas medidas têm permitido a manutenção da indexação de *Linha d'Água* na *Web of Science*, base de dados de citações científicas do Institute for Scientific Information, mantida pela Clarivate Analytics, nas áreas de Ciências Sociais, Artes e Humanidades e o trabalho do XML.

Com este número, *Linha d'Água* torna-se, assim, um espaço aberto a publicações ligadas aos estudos de língua portuguesa, aos estudos linguístico-discursivos e sua relação com o ensino, mantendo um diálogo constante com as pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior.

Referências

ADAM, Jean-Michel. Postface. Le texte est-il soluble dans le textiel?. *Corela - Cognition, représentation, langage*, v. 18, n. 2, 2020a, p. 1-18. Disponível em: <http://journals.openedition.org/corela/11938>. Acesso em: 25 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/corela.11938>.

LINHA D'ÁGUA

ADAM, Jean-Michel. La notion de texte. In *Encyclopédie Grammaticale du Français*. Disponível em: <http://encyclogram.fr>. Acesso em: 12 out. 2019.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. Org. edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kõjinov. São Paulo: 34, 2015, p. 41.

CHARAUDEAU, P. Compréhension et interprétation. Interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. In: ACHARD-BAYLE, G.; GUÉRIN, M.; KLEIBER, G.; M. KRYLYCHIN (Dir.) *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Paris: Les Éditions Lambert-Lucas, 2019.

CHARAUDEAU, P. Sobre o discurso científico e sua midiatização. *Calidoscópio*. Unisinos, v. 14, n. 3, p. 550-556, set/dez, 2016.

CHARAUDEAU, P. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciane de (org.) *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*, Edufu, Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.patrick-charauveau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CHARAUDEAU, P. El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas. *Opcion*, Maracaibo, v. 22, n. 49, p. 38-54, abr. 2006a. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2021.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006b.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (Orgs). *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, UFMG, 2004.

CHARAUDEAU, P. Rôles sociaux et rôles langagiers. *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p. 79-96.

São Paulo, abril de 2021.

Editorial

Discursive aspects in the media and in teaching on different themes

Maria das Graças Soares Rodrigues* 

gracasrodrigues@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8295-358X>

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino** 

ziaquino@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-0432-7046>

Maria Eduarda Giering*** 

eduardag@unisinis.br
<https://orcid.org/0000-0001-8098-4238>

Maria Inês Batista Campos**** 

maricamp@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-0004-9923>

What to say about oral textualities (monogenerated and polygenerated) and digital textualities? In addition to this diversity, another difficulty is added: the concept of text is the legitimate object of disciplines as different as rhetoric, hermeneutics, stylistics, philology, textology, poetics, semiotics, information and communication sciences, communication, genetics, logic and philosophy. Furthermore, in the late 1920s, did Vološinov (2010) question the very possibility of establishing a linguistic concept of text?

Jean-Michel ADAM

In each concrete moment of its formation, the language is stratified in layers not only of dialects in the exact sense of the term [...], but also - which is essential for us - in socio-ideological languages: languages of social, professional, of genres, languages of generations, etc. [...] Stratification and heterodiscourse widen and deepen while the language is alive and developing [...].

M.BAKHTIN

In this issue 34/1 of Linha d'Água, the objective is to present articles aimed at researching within the scope of enunciative-discursive linguistics studies, thus gathering

* PhD and researcher at the Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, Brazil

** PhD and researcher at the University of São Paulo, Brazil

*** PhD and researcher at the University of Vale do Sinos, Unisinis, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil

**** PhD and researcher at the University of São Paulo, Brazil

publications in which the text and discourse are explored in different theoretical perspectives and their relations with teaching. Researchers in the field of discourse studies propose several approaches and corpus of analysis discussing linguistic-discursive dimensions in order to understand the various communicational interactions.

Some studies follow methodological principles founded on the Semi-linguistic Theory of Discourse (STD), a model analysis designed by Patrick Charaudeau, for whom “every act of language, whatever its size, is born, lives and makes sense in a communication situation” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 1). STD proposes to consider human interactions in a communicational perspective, that is, as facts of communication, which have a double dimension to language: an external and an internal one (CHARAUDEAU, 2004). In the external dimension, or properly communicational, there are data that, although they are external to the discourse, play a coercive role on the linguist.

To better understand the relationships between these two dimensions, we turn to Charaudean postulates about the three levels of linguistic analysis, each corresponding to a type of competence (CHARAUDEAU, 2004), which are related to each other, in a real go-and-comes: the situational, the discursive and the semi-linguistic level. The situational is the place where the external data are found, which impose restrictions on the other levels: both the discursive, in which the different ways of saying the enunciator are established, as well as the semi-linguistic level, the place of the verbal and iconic choices that configure the texts.

The “communication situation” (CHARAUDEAU, 2016) thus determines the space for language exchange and its conditions of production. It is in this place that the instructions that determine the expectations of interactions between interlocutors are located, which come at the same time from the identity of the partners, that is, from the social place they occupy in the language exchange; the theme involved; the purpose of the interaction and the material circumstances in which it takes place. The questions that correspond to these components of a communication situation are respectively: Who communicates what? What is it talking about? For what purpose? Under what circumstances?

The external data of the communication situation, when perceived, understood and recognized, act on the linguistic behaviors of the exchange partners, that is, on the “how to say”; it is the ways of speaking, the language roles that must or can be assumed, the verbal and iconic forms to be employed. However, as Charaudeau (2006b) observes, this overdetermination of the communication situation is partial, as the subject has a margin of maneuver that allows him to carry out his speech project. The linguist clarifies:

Communication contract and speech project are completed, bringing, one, its framework of situational and discursive restrictions, another, unfolding itself in a space of strategies, which makes every act of language an act of freedom, without ceasing to be a probationary freedom. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 71)

Another important aspect to be highlighted in the TSD postulates concerns the situational conditions for the occurrence of a possible intercomprehension between the subjects

of the language exchange. Individuals in a social community rely on a common frame of reference in order to interact and achieve a certain understanding, which depends, in part, on the conditions under which this interaction takes place. The elements at stake in a communication situation are, in fact, according to Charaudeau (2006b), a set of conditions not stated that establishes some conditions for determining the meaning. The linguist calls the “contract” (CHARAUDEAU, 2010, p. 14) this framework to which individuals from a social community report when they start a language exchange. The communication situation-contract provides the producer and interpreter with instructions for the construction / interpretation of meaning.

It is the communication contract that allows the acts of language to be recognized as valid in a given situation, that is, that they correspond to an intentionality of the speaker and can be interpreted by the interlocutor. For this, it is necessary that both subjects have a certain knowledge in common, not only in relation to ideas, but also regarding the norms specific to a specific field and specific situation.

To think about how a communication situation is structured, how it imposes its restrictions and how it presents itself, as a place for the construction of meaning, the author proposes to focus, initially, on the “domains of practice”, places of production of interactions organizations organized in sectors of social activity that are defined by a set of practices. "They are the result of a game of regulation of the power relations that are presented there and establish an outline of the social space as a symbolic place of an ordered activity of social actors around a purpose that implies rules of exchange" (CHARAUDEAU, 2010, p .11). The media, the political, the religious or the scientific are examples of domains of practice, places where different disciplines can find themselves circulating their concepts.

When the domain of social practice is organized into a domain of communicational exchange, then we have a “global communication situation”, according to Charaudeau (2010). In this way, instances of communication are defined, roles to be played, types of relationships between them, discursive purpose, their own themes. The media is an example of a global communication situation, which proposes discursive roles, a purpose - "to make known and comment on the events of the world" - and a thematic domain of "events that take place in the immediate public space", which, according to the author would explain the connivance that can occur between the political discourse and the media information discourse.

A second place for structuring the practice domain is the “specific communication situation”, where the physical conditions of the language situation are determined, which are subordinated to the terms of the global situation. In the case of the media communication situation, it is the time to describe the interactional exchange in a more specific way, identifying the participating subjects, their social identities and communicational roles performed. In the same way, we proceed with the purpose of the interaction and with the thematic domain, which are, in this case, particularized according to the material circumstances in which they unfold effectively. Detailing the media domain taken in the example, we could have specific situations

such as radio bulletins, newspaper headlines, press editorials, reports, etc., seen as subsets of the conceptual “media information” device (CHARAUDEAU, 2010). In this sense, for the author, discursive genres are, rather, situational genres.

Given this, it is important to highlight the hypothesis of the TSD that the meaning of an act of language does not reside only in its verbal manifestation, nor only in its explicit meaning contained in the statement produced. The statements, in fact, are only interpretable considering the conditions shared by the partners of the language exchange, in the space where the “game of expectations” of the communicative exchange is defined. According to the author, “the speaking subject fabricates his statement according to a certain “ game of expectations ” by distributing the explicit and implicit meanings in the acts of language according to the inferential possibilities that he attributes to his interlocutor” (CHARAUDEAU, 2010, p. 4) .

Within a problem of influence, a principle that leads communication partners to produce speeches that aim to have a certain impact on each other (CHARAUDEAU, 2004), the linguist conceives communication as a staging, performed by the subject of the discourse, of “Strategies oriented towards the other” (CHARAUDEAU, 1995). These strategies are organized according to the intended effect and the effect produced, according to the discursive model that contemplates the double external space and internal space to the language. The intended effects are those that the communicating subject seeks to produce on an idealized recipient subject; the effects produced are those that the interpreting subject effectively recognizes, constructing and reconstructing them in their own way. Thus, the author (2019, p. 35) conceives the text as “having a set of possible effects, corresponding both to the intended effects of the communication instance and to the effects produced by the interpretation instance”.

The reader also relies on the theory of Jean-Michel Adam, founder of Textual Discourse Analysis (ATD). In this direction, the epigraph of Adam (2019), in the opening of this editorial, summarizes aspects discussed in some of the articles that developed analyzes of digital, written and oral data. The analyzes consider both the segmentation of more extensive textual zones, as well as the effects of textual continuity resulting from the operations of linking units. ADAM (2020, p.2) points us to an emerging issue: to work “[...] the forms of textuality in parallel with the exploration of the genres of discourse, as there is no text effect without a generic effect”.

We also have the theoretical approach of Alain Rabatel, whose works focus on the point of view, the enunciative responsibility, the enunciative postures, among other enunciative devices. In order to deal with literary reading and Portuguese language teaching in teacher education, the theoretical framework consists of both Brazilian authors Regina Zilberman, Clécio Bunzen, Roxane Rojo and foreigners Bernard Lahire, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz. The interrelation between norms and conversational analysis was analyzed in the light of the proposals of Catherine Kerbrat-Orecchioni, Dino Pretti, and the legal issue with an approach by Mauro Cappelletti and Bryant Garth.

Emphasis is placed on the approach of writing as a process, Charles Bazerman, Sueli Cristina Marquesi, Rosalice Pinto, among others. With regard to active methodologies,

Jonathan Bergmann, Aaron Sams, Luciane Penteadó Chaquime and Daniel Mill. Finally, the reflection on the interpretation of images in Portuguese language manuals of high school, contributions from multimodality stand out, in the perspective of Gunther Kress, by Ângela Dionísio; as well as visual literacy, according to Suzanne Stokes.

This issue also includes articles by authors who were part of the “Portuguese Language in Basic and Higher Education: from textual / discursive genres of the textbook, academic, legal and political to textuality strategies of orality and writing” brought together three Brazilian Universities - University of São Paulo, Federal University of Rio Grande do Norte and University of Vale do Rio dos Sinos (USP / UFRN / UNISINOS) - and constituted an extremely productive opportunity for academic exchanges for the Language courses of the mentioned institutions. The term was valid from October 2014 to September 2020 and, throughout the period, it was funded by CAPES-PROCAD.

PROCAD is a National Academic Cooperation Program, instituted by CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), with the objective of promoting the training of human resources, through joint projects between Brazilian Universities. It also provides that the intensification of scientific research, through interinstitutional exchange, promotes an increase in the quality of teaching, both undergraduate and graduate.

The projects submitted to this Program (PROCAD) must observe an operation that takes into account the planning of study missions, teaching, research and post-doctoral internship that allows reaching the aforementioned central objective, in addition to also providing that those missions have a total cost by CAPES. In this sense, it is noteworthy that Projects of this order provide for the implementation of a network of academic cooperation between consolidated programs, with the main purpose of enabling the strengthening and advancement, not only of research, but also of joint scientific production between participating Universities. .

In turn, the specific project that we developed had as a proposal to encourage the realization of teaching and research projects, with the purpose of focusing the Portuguese language on basic and higher education, in order to integrate a network of professors, researchers, doctoral students, master students and undergraduate students from the three teams involved (USP / UFRN / UNISINOS), supporting the realization of missions, sandwich internships, post-doctorates and participation in national and international events. This exchange between teachers and students had as a guiding thread to allow them to get to know and assist each other in the development of educational actions, in order to achieve the improvement of results from basic education to higher education in the country, without losing sight of the institutions involved they are located in diverse regions of the country and, therefore, it is necessary to value the cultural specificities that are presented, but with a view to reducing any asymmetry.

In addition to thinking / rethinking the teaching of the Portuguese language, textual / discursive genres were the focus of this teaching, observed in diverse spheres and in its

circulation in the textbook, in academic, legal and political circles. The spoken and written modalities received attention from teaching and student researchers. It is noticeable the density and complexity of a proposal of this kind that required dedication and intense involvement from all participants.

It also highlights the diversity of theoretical perspectives involved that allowed students to expand the knowledge acquired so far. These perspectives, all focused on the text / speech, included research positions in the Bakhtinian line, from Text Linguistics (TL), from Semiolinguistic Discourse Theory (SDT), from Textual Discourse Analysis (TDA), from Cognitive Linguistics (LC) , Conversation Analysis (CA), Argumentation Theories among others. It was a question of providing students with an expanded view not only in epistemological terms, but also holistic ones that would allow them to see viable and fruitful views and paths of the scientific process in the analysis of texts / speeches. In this sense, it was possible to identify, during the research discussions, that the students were more mature at the end of the interinstitutional project, being more critical in terms of theoretical principles, discernment about hypotheses and analysis of results, for example.

In the various meetings, it was possible to know the progress of the research, from presentations of works and debates that provided immense theoretical and methodological enrichment for all. It is important to highlight that the Universities to which the members of the three participating teams belong (USP / UFRN / UNISINOS) provided all the infrastructure and technical support necessary for the development of the Project's stages.

The participation of a federal institution (UFRN), a state institution (USP) and a private institution (UNISINOS), belonging to distant Brazilian regions, allowed to experience different realities that were in harmony with research and the strengthening of academic ties, in addition to adding expansion of the cultural universe, tracing, in the profile of the participating students, a unique design of citizenship, respect and gratitude. The reduction of regional asymmetries was the great level reached, as provided by PROCAD in its guidelines.

Around issue 34/1 of Linha d'Água journal

The articles selected for this issue involve researchers from several Brazilian states: Rio Grande do Norte, Ceará, Rio de Janeiro, Niterói, São Paulo, Rio Grande do Sul, but also from researchers in Portugal. These texts will allow readers to understand the intersection between media and teaching.

The first article by Maria das Graças Soares Rodrigues, is entitled Emotional point of view in the online commentary genre: verbal violence analyzes comments produced by online internet users on a news portal, in reaction to the article published about tortures suffered by inmates in a prison in Pará. To this end, the author established the following objectives: to describe, analyze and interpret the point of view (POV) underlying the comments of the first

LINHA D'ÁGUA

announcers (L1 / E1) about torture suffered by prisoners. The analysis revealed that the POSs underlying the comments are characterized by verbal violence, with a sense of hate. The POS are touched, due to the increased tension of the L1 / E1, on the occasion of their assessment of the situation. Certainly, the digital medium influenced the L1 / E1, in the sense of producing statements coated with hatred that did not, as a result, consider the preservation of faces.

In the following article “No Impeachment by Dilma Rousseff: argumentative strategies in the editorials of the newspaper O Globo”, by Maria Eduarda Giering and Júlia Klein Caldas, a research is focused in which the authors analyzed argumentative strategies used in the editorials of the newspaper O Globo, “ Reforming Social Security would be a good start for Temer ”and“ Optimism with the new tone of the Planalto ”, broadcast during Dilma Rousseff's impeachment process. To this end, the objective was to identify how the editorials build the characters involved in the process and how the media can influence public opinion. The methodology considered the communication situation in which the editorials are inserted, the procedures of the enunciative construction and the basic elements of the argumentative relationship. As a conclusion, it was identified, in the editorials analyzed, the engagement of the speaker in the defense of a thesis favorable to the dismissal of the then president Dilma and the expression of the Opinion, which disqualifies Lulism and the PT, by means of the criminal modality.

The article “The construction of meaning in verbal interactions on radio in European Portuguese: discursive mechanisms in life experience narratives”, by Carla Aurélia de Almeida takes up a corpus of verbal interactions carried out on radio in Portugal. The present article analyzes how, in those speeches, the process of construction of meaning is structured. For this purpose, it considers the enunciative framework, the sequences of speech acts and the discursive strategies that allow to attribute credibility and legitimacy to the speech, capturing the attention. Semantic and pragmatic aspects of the construction of life experience narratives are analyzed: the juxtaposed speeches, the repetitions, the use of the approximate expression “and such”, the use of “ready” as a discursive marker, the occurrence of identities in speech and making evaluative assertions. In this context, acts of self-praise with mitigators and the use of the declarative verb say in the third person plural are considered to minimize the threat of the face. Evaluation comments that show attentive listening are also analyzed, allowing the management of interactional exchanges.

Beatriz dos Santos Feres, Patrícia Ferreira Neves Ribeiro and Rosane Santos Mauro Monnerat, in the article entitled “Faces, affections and intentionality: semi-linguistic analysis of pandemic brands”, aim to analyze verb-visual texts - a newspaper cover story and an advertisement in magazines - which have, in common, female faces marked, to some extent, by evidence of the covid-19 pandemic. This analysis aims to highlight discursive resources that imply ideas, emotions and intentions according to, above all, the sociodiscursive imaginary shared by the interactants of the exchange provided by these texts, in order to contribute with a theoretical-analytical basis for the elaboration of activities interpretations focused on “Media

Education" proposed by the National Common Curricular Base. Based on the Semiolinguistic Theory of Discourse Analysis in interface with other studies, they initially explored the concepts of image as sign, image-symptom and intericonicity. Then, taking the texts on screen more specifically, it was observed the construction of the ethos and the pathological aim in the discursivization.

In Conciliation hearings: legal determinations and interaction, Marise Adriana Mamede Galvão and Anderson Souza da Silva Lanzillo propose a reflection aimed at interaction in conciliation hearings held at a Civil Forum in the State of Rio Grande do Norte. They sought to discuss some dimensions of these hearings, guided by what defines the legislation (Code of Civil Procedure and Law of Special Courts), observing how the normative regulations influence the linguistic-discursive aspects. In this sense, we privilege the evidence of the general organization of the interaction and the lexical choices that permeate the audiences, from the point of view of the Institutional Conversation. They followed the orientation of Conversation Analysis for the construction of the investigation corpus, consisting of two conciliation hearings recorded on video and transcribed, according to the system adopted by the studies of oral texts. The analysis of the audience data made it possible to recognize some regularities in the interaction, marked by what is institutionally defined, in view of the compliance with laws and guidelines that are manifested in the linguistic-discursive plane, based on the lexicon identified in the research data.

Sandoval Nonato contributes to the issue with the article entitled Reading, Portuguese language teaching and teacher training. The article discusses the status of reading as a curricular component of the Portuguese language discipline in Brazilian schools. To this end, it initially presents an overview of the ways in which reading emerges in the historical path of the constitution of Portuguese language teaching. Then, it contrasts this historically constructed statute with current Portuguese language teaching practices mediated by undergraduate students of Letters, on the occasion of an internship in public schools in the city of São Paulo (Brazil). The description and analysis of the implementation process of a teaching project for reading stories from marginal literature, by a student, as recorded in his internship report, allows us to problematize some challenges that the practice of reading in the classroom poses for the teaching and training of the Portuguese language teacher.

In Text and construction of meanings: proposals for reading and interpretation, Maria Aparecida Lino Pauliukonis and Claudia Assad Alvares propose the analysis of inferences in texts, in order to demonstrate that every meaning, even the literal, includes discursive implicit in different degrees. The act of understanding / interpreting these statements involves several inferential processes, which means that the critical reader must be attentive not only to the logical or linguistic issues *stricto sensu*, but also to the discursive and / or rhetorical-argumentative ones that occur in the different genres of texts and that are fundamental for the construction of the meanings of a textual production. One of the objectives of this article is to present didactic-pedagogical proposals for teaching reading and textual interpretation.

Sueli Cristina Marquesi and Andréa Pisan Soares Aguiar contribute to the article Peer review as an active methodology for improving academic writing. In this article, the authors aim to present the application of the peer learning methodology adapted to an academic text review activity, specifically a master's thesis summary. For the development of this proposal, they sought theoretical support that deals with active methodologies, as well as interaction and writing as a recursive process, of which the revision stage is part. The authors understand that approaching the teaching of academic writing from the perspective of such methodologies allows to align it with the paradigm, according to which, the student takes an active role in his own learning, and the teacher becomes an advisor of paths that enable the construction of individual and collective knowledge.

The last article in this issue entitled The pedagogical proposal for reading images in Portuguese language manuals for secondary education is a contribution by Hylo Leal Pereira and Antônia Dilamar Araújo. The authors propose a reflection on the work with images contained in the subsection Reading of the image, present in the Portuguese collection: context, interlocution and meaning, an integral part of the PNL D 2018, in order to bring together current theoretical concepts related to multi-tools and teaching proposed for the Portuguese language teacher in that teaching manual. Contributions to multimodality, visual literacy and critical literacy are added to this theoretical tour. The research is characterized by a qualitative approach and analyzes two of the eight activities present in the third volume of that collection. It is concluded that there are gaps related to the work with the theories of the multi-courses that, if filled, tend to enhance the textual skills related to the adequate visual and critical literacy of the students.

For the closing of the edition, the review of the work Studies on argumentation in Brazil today: theoretical and analytical models electronic resource, organized by Eduardo Lopes Piris and Maria das Graças Soares Rodrigues (Orgs.), Was written by Rosalice Pinto. This text takes up important aspects of the compendium, such as the plurality of theoretical perspectives discussed by the authors and the diversity of the research objects.

In the balance of this editorial, we need to highlight that the 10 texts by 17 authors were produced on the OJS platform at the height of the pandemic caused by Covid-19. And the closing of this number was marked by the sad news of the death of colleagues, employees and students at the University of São Paulo and all Brazilian and foreign universities. Two colleagues from the Department of Classical and Vernacular Letters at the Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, Lineide do Lago Salvador Mosca and Alfredo Bosi, left the moment we closed this number of Water Line. They will be sorely missed, they left too soon, but they will always inhabit our memory and our hearts.

We invite all readers to access the texts, navigating the different discursive approaches. We received many submissions of articles and kept the selection of texts because we have competent reviewers from the Editorial Board and many ad hoc professors. We also count on the collaboration of a body of excellent Portuguese-speaking reviewers, guaranteeing the high

quality of the review of Linha d'Água. The English translation review work is carried out by Professor Roseli Serra, from the Catholic University of Pernambuco.

In this year 2021, we are going through a difficult phase of investments in higher education institutions with the freezing of many funds. Even so, Linha d'Água received the support of the Support Program for Periodical Scientific Publications of the University of São Paulo, through the USP Agency for Academic Information Management (Aguia), to whom we thank, once again, for the invaluable and constant support and recognition. These measures have allowed the maintenance of the Waterline indexation on the Web of Science, a database of scientific citations from the Institute for Scientific Information, maintained by Clarivate Analytics, in the areas of Social Sciences, Arts and Humanities and the work of XML.

With this issue, Linha d'Água thus becomes an open space for publications linked to Portuguese language studies, linguistic-discursive studies and their relationship with teaching, maintaining a constant dialogue with the research developed in Brazil and in the rest of the world. outside.

References

ADAM, Jean-Michel. Postface. Le texte est-il soluble dans le textiel? *Corela - Cognition, représentation, langage*, v.18, n.2, 2020a, p. 1-18. Disponível em: <http://journals.openedition.org/corela/11938>. Acesso em: 25 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/corela.11938>.

ADAM, Jean-Michel. La notion de texte. In: *Encyclopédie Grammaticale du Français*. Disponível em: <http://encyclogram.fr> Acesso em: 12 out. 2019.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. Org. edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kõjinov. São Paulo: 34, 2015, p. 41.

CHARAUDEAU, P. Compréhension et interprétation. Interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. In: ACHARD-BAYLE, G.; GUÉRIN, M.; KLEIBER, G.; M. KRYLYCHIN (Dir.) *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Paris: Les Éditions Lambert-Lucas, 2019.

CHARAUDEAU, P. Sobre o discurso científico e sua midiaticização. *Calidoscópio*. Unisinos, v. 14, n. 3, p. 550-556, set/dez, 2016.

CHARAUDEAU, P. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, Grenissa; e PAULA, Luciane de (org.) *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*, Edufu, Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.patrick-charauveau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CHARAUDEAU, P. El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas. *Opcion*, Maracaibo, v. 22, n. 49, p. 38-54, abr. 2006a. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2021.

LINHA D'ÁGUA

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006b.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual.
MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (Orgs). *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, UFMG, 2004.

CHARAUDEAU, P. Rôles sociaux et rôles langagiers. *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p. 79-96.

São Paulo, abril de 2021.

Tradução:

Roseli Serra

Doutoranda Universidade Católica de Pernambuco

rfserra@gmail.com

Artigo / Article

Ponto de vista emocionado no gênero discursivo comentário *on-line* - violência verbal

Emotive Point of View in the Discursive Genre, On-line Commentary: Verbal Violence

Maria das Graças Soares Rodrigues* 

gracasrodrigues@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8295-358X>

Resumo

Neste artigo, tomo por objeto de análise comentários produzidos por internautas *on-line* em um portal de notícias, em reação à matéria veiculada acerca de torturas sofridas por detentas em um presídio no Pará. Para tanto, estabeleci os seguintes objetivos: descrever, analisar e interpretar o ponto de vista (PDV) subjacente aos comentários dos locutores enunciadores primeiros (L1/E1) acerca de torturas sofridas por presidiárias. A análise revelou que os PDV subjacentes aos comentários se caracterizam pela violência verbal, tendo por efeito de sentido o sentimento de ódio. Os PDV são emocionados, decorrentes do aumento da tensão dos L1/E1, por ocasião da avaliação que fizeram acerca da situação. Certamente, o meio digital influenciou os L1/E1, no sentido de produzirem enunciados revestidos de ódio que não consideraram, em decorrência, a preservação de faces.

Palavras-chave: Posição enunciativa; Emoção; Modalidades semiemediológicas; Manifestação *on-line*; Agressão verbal.

Abstract

In this article, the object of analysis is commentaries, produced by on-line users of a news site, in reaction to material addressing the torture suffered by inmates at a women's prison in Pará. To carry out this study, the following objectives were established: to describe, analyze and interpret the Point of View (POV) underlying the commentaries of the first speaker/enunciators (S1/E1) regarding tortures suffered by these incarcerated women. The analysis revealed that the POV underlying the commentaries is characterized by verbal violence, expressing a feeling of hate toward the women prisoners. The POVs present

* Professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

emotion according to the increasing tension of the S1/E1s' evaluations of the situation. It is quite probable that the platform, being digital, contributed to uninhibiting the S1/E1s to produce enunciations fraught with hate, as this means of communication permits them to be unconcerned with saving face.

Keywords: *Point of View; Emotion; Semio-Methodological Modalities; Online Commentary; Verbal Agression.*

Considerações iniciais

A revolução digital transformou hábitos da humanidade, as interações via plataformas constituem uma realidade mundial, o processo de ensino e aprendizagem também ganhou novas configurações nesse contexto, as distâncias geográficas foram encurtadas e a comunicação entre os homens transformada. É, pois, no âmbito da interação digital que este artigo se situa, mais precisamente em comentários *on-line* de uma plataforma digital. Os comentários retomam uma matéria veiculada no site de notícias *The Intercept - Brasil*, em outubro de 2019, focalizando torturas sofridas por presidiárias, malgrado afirmação do então Ministro de Justiça e Segurança Pública, que contradizia a constatação: “MORO DIZ QUE NÃO HÁ TORTURA EM PRESÍDIOS NO PARÁ. PRESAS OBRIGADAS A SENTAR EM FORMIGUEIRO DISCORDAM.”

Os comentários são polêmicos, conflituosos, marcados pela violência verbal, evidenciando ódio, mas também há aqueles que se solidarizam com as presas. O discurso de ódio tem se tornado recorrente nas redes sociais e em sites de notícias, entre outros. Isso decorre dos cenários de violência a que a sociedade se vê submetida. Se as interações face a face no mesmo espaço registram eventos de violência verbal, em ambientes *on-line* não é diferente, parecem mais vulneráveis.

Para situar os leitores quanto à matéria que suscitou os comentários, transcrevo, a seguir, dois fragmentos da matéria¹:

NESTA SEGUNDA, o ministro da Justiça Sergio Moro fez uma visita a alguns presídios de Ananindeua, município paraense vizinho a Belém. Fez questão de caminhar ao lado de Maycon Cesar Rottava, coordenador da Força-Tarefa de Intervenção Penitenciária até a última sexta, 4, quando foi afastado pela justiça devido a uma denúncia assinada pelo MPF acusando seus agentes de torturar detentos. A quem perguntava sobre o afastamento de Rottava, publicado ontem no Diário Oficial, Moro, responsável pela força-tarefa, respondia que a situação não passava de um “mal-entendido” [...]

‘Vagabunda!’, ‘Gorda fedorenta!’, ‘Puta!’, ‘Aberração!’

Além de agressões verbais como os xingamentos de “vagabunda”, “gorda fedorenta”, “puta” e “aberração”, as detentas do CRF relatam diversos casos de

¹ Para ler a matéria na íntegra, acessar: <https://theintercept.com/2019/10/08/presas-forca-tarefa-moro-tortura/>
Acesso em: 8 out. 2019.

tortura nos vídeos gravados pela OAB. “Fui colocada de calcinha em cima do formigueiro. O agente deu com cassetete nas minhas costas porque eu não conseguia levantar. Fiquei 10 minutos sentada no formigueiro só de calcinha”, conta uma detenta. Outra relata que elas foram deixadas por horas sentadas no piso molhado enquanto eram agredidas verbalmente. “Chamaram a gente de puta, de aberração. Que o sistema ia piorar pra nós. Ficamos mais de três horas sentadas no molhado, com frio e com fome” (POTTER, 2019, n.p.).

Neste artigo, meu propósito é descrever, analisar e interpretar o ponto de vista de internautas, a partir de comentários produzidos *on-line*, enquanto gênero discursivo digital nativo, nos termos de Paveau (2013, p. 9), “discours numériques natifs”. Cumpre-me esclarecer que Paveau (2013) assume a tipologia proposta por Dacos et Mounier (2010)², a respeito dos documentos/textos digitais, a saber: digital, digitalizado e digital nativo³. Adam (2020a) também adota essa tipologia.

Quadro 1. Tipologia proposta por DACOS e MOUNIER (2010), adotada por Paveau (2013, 2015a), Mayeur; Paveau (2020) e Adam (2020a)

Dacos e Mounier (2010) Paveau (2013, 2015a) Mayeur; Paveau (2020) Adam (2020a)	
Numériques	Digital
Numérisés	Digitalizado
Numériques	digital nativo

Paveau (2013, p. 9) usa a expressão “discours numériques natifs” para remeter à escrita *on-line*. A autora explica:

Um documento digital nativo é produzido *on-line*, em um site, blog ou rede social, em qualquer lugar digital que hospede a produção de discurso. Apresenta características de deslinearização do fio do discurso, aumento enunciativo, tecnogenicidade e plurisemioticidade. (PAVEAU, 2013, p. 9, tradução Maria Eduarda Giering)

² Cf. DACOS, Marin; MOUNIER, Pierre. *L'Édition électronique*. Paris: La Découverte, 2010.

³ PAVEAU (2013, p. 9) [...] “Le terme *numérique* recouvre en effet, en ce qui concerne les productions écrites, des réalités sémiotiques différentes:

— **des discours imprimés numérisés** [digital] pour l’analyse linguistique par exemple, donc non natifs mais qui acquièrent des traits natifs, par exemple la navigabilité; constituant des bases de données, ils sont mis en ligne ou pas; c’est le cas des *corpus* annotés des talistes par exemple;

— **des discours imprimés numérisés** [digitalizado] par scannage ou mise en ligne, dans un contexte éditorial, avec les mêmes propriétés acquises ; ils sont en ligne ; c’est par exemple le cas des revues numérisées sur le portail Persée;

— **des discours numériques natifs** [digital nativo], produits directement en ligne, qui peuvent conserver la linéarité scripturale des écrits imprimés (pas de liens hypertexte, pas de réticularité, comme c’est souvent le cas sur les blogs littéraires par exemple) ou prendre des formes réticulaires grâce à l’hypertextualité (systématique et même automatique dans le cas des réseaux sociaux).” (grifos meus).

Em face da pluralidade de dados que o avanço da tecnologia viabilizou, o homem dispõe de inúmeros ambientes midiáticos para interagir. Nessa direção, evoco Adam (2020a, p. 14), que reconhece a necessidade de uma noção de texto que recubra as diferentes organizações das modalidades semiomediológicas⁴ (oral, escrita, icônica, digital e mistas), suas formas de textualidade (poligeradas, monogeradas, escritas, digitais, hipertextuais, “oralitures” ([leitura do texto escrito] e textos icônicos). O autor assim postula:

Levar em consideração as modalidades semiomediológicas e as diferentes formas de textualidade que delas resultam mostra que a definição do conceito de texto não pode mais ser limitada à escrita e que ela requer ser modulada para dar conta dos “textiels” [textos digitais]. [...] (ADAM, 2020a, p. 14)

É, pois, no âmbito das transformações sociais que decorrem das mudanças nos processos e meios de interação e de comunicação que o pesquisador deve levar em consideração as modalidades semiomediológicas. Nessa direção, a análise de comentários *on-line* não deveria se limitar à modalidade escrita, mas também focalizar os diferentes lugares midiáticos de onde se pode escrever para interagir, os quais geram na denominada modalidade digital, o texto digital nativo, o qual é pleno de singularidades, marcado por ideologia, emoção acentuada, afrouxamento do registro linguístico na constituição dos enunciados, entre outras. De acordo com Paveau (2015a, p. 18), “os universos digitais nos levam a escrever muito, em lugares diferentes, sob modalidades enunciativas inéditas, no seio de gêneros de discurso e com estilos diferentes”.

Ponto de vista emocionado de internautas: a violência verbal em foco

A leitura dos comentários *on-line* me permitiu dividi-los em dois grupos: (1) a favor do tratamento dado às presidiárias e (2) solidários às presidiárias. Para tanto, considere a noção de ponto de vista, conforme transcrevo a seguir:

“Inicialmente, falar de ‘ponto de vista’ [...] trata-se, portanto, de explicitar ‘formas de ver’ [...], tentar compará-las (de que ponto de vista?), sem pretender dizer uma verdade definitiva sobre o ponto de vista. Existe, aliás, uma ‘essência do ponto de vista’? Certamente, sem dúvidas, ‘diferentes perspectivas (outra metáfora) sobre diferentes gêneros de pontos de vista’. [...]”

“Ainda que a expressão de um ponto de vista comporte a formulação de ‘verdades’: se, no início de uma reunião, os organizadores digam cochichando: ‘tem pouca gente’ ou, a exatidão quantitativa aumentando pode ser o grave das asserções ‘há apenas doze’, o que poderia ser ‘verdade’. Mas isso seria, apesar disso, um ‘ponto

⁴ Adam (2021) explica o lexema “sémio-médiologique”, conforme segue: “c'est un composé de sémiotique/sémiologique (= incluant tous les systèmes de signes) et de médiologique = la médiologie étant la science des médias: des différentes médiations (oral, écrit, image et systèmes mixtes.” É um composto de semiótica/semiológico (= incluindo todos os sistemas de signos) e de mediológico = a mediologia sendo a ciência das mídias: diferentes mediações [modalidades] (oral, escrito, imagem e sistemas mistos). [Tradução minha]

de vista', uma forma de considerar. Pois, poder-se-ia ter dito 'bom, a gente começa?' ou 'chove, tinha medo que não viesse ninguém' ou [...]” (FRANÇOIS, 2015, n.p.)

Desse questionamento de François (2015, n.p.) acerca do ponto de vista, opto pela explicação que o autor apresenta, caracterizando o ponto de vista como “formas de ver”. Assim, os comentários que analiso evidenciam a visão de internautas acerca de um objeto de discurso: torturas sofridas por detentas. Destaco Rabatel (2016, p. 71) quando diz: “analisar um ponto de vista é recuperar, de uma parte, os contornos de seu conteúdo proposicional e, de outra, **sua fonte enunciativa**, inclusive quando esta é implícita, a partir de atribuição dos referentes e dos agenciamentos das frases em um texto [...]”.

Exemplo 1

“Imagina o que essas detentas não aprontaram na vida. Não estão presas à toa. Falta saber a opinião das vítimas ou dos familiares das vítimas dessas “santas” detentas.”

As detentas constituem o objeto de referência do enunciado que expressa o comentário. Esse objeto é recategorizado pelo sintagma nominal “santas detentas”. Essa recategorização nos permite inferir um aumento da tensão em face do lexema “santas”, usado de forma irônica para qualificar as detentas. Essa noção veiculada é intensificada pela introdução do enunciado que encaixou o sintagma nominal “santas detentas”, a saber: “Falta saber a opinião das vítimas ou dos familiares das vítimas dessas ‘santas’ detentas”.

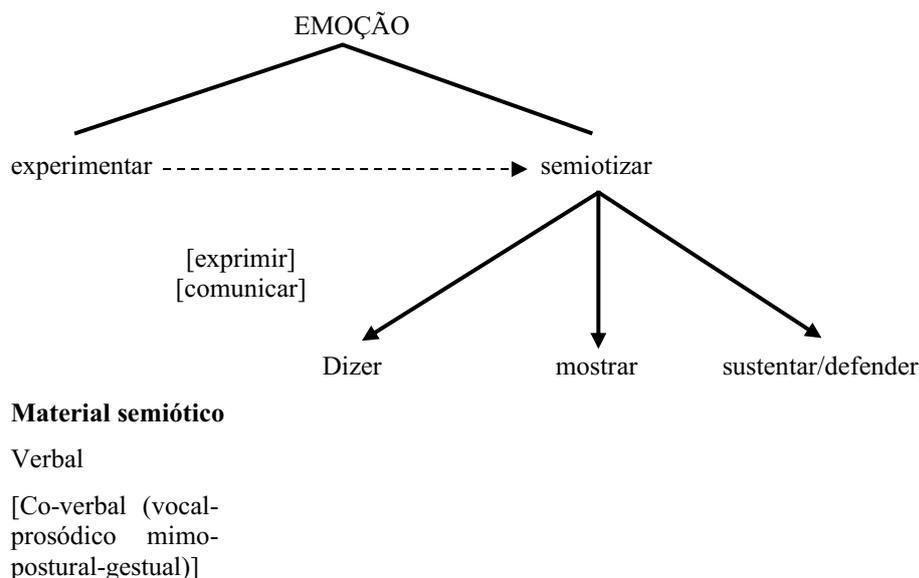
Reitero a interpretação que faço à luz do léxico e da relação entre os lexemas em uma perspectiva semântica, convocando Micheli (2014) com os três tipos de semiotização da emoção: o dizer, o mostrar e o sustentar.

A materialidade linguística do enunciado me permite inferir que se trata de um ponto de vista emocionado, essa emoção traduz rejeição, ódio subjacente ao enunciado “Imagina o que essas detentas não aprontaram na vida. Não estão presas à toa.” Enfim, caracteriza-se como violência verbal.

A noção de violência verbal que compartilho fundamenta-se em Moïse et al. (2008, p. 10), quando explicam que “[...] é um processo de aumento da tensão interacional [...] processo que se inscreve em atos de fala identificados como mal-entendido, desprezo, ameaça, insulto, relações de dominação entre locutores, ruptura nos ritos conversacionais [...]”.

O exemplo mostra engajamento do locutor enunciadador primeiro (L1/E1), que emite um PDV tensionado, ao avaliar o objeto de discurso. Isso fica evidente por construções como “santas detentas”, “o que essas detentas não aprontaram na vida”. É óbvio que estão em um presídio por algum ato cometido, o PDV é pleno de emoção. A seguir, mostro o esquema 1 proposto por Micheli (2014)

Esquema 1. Modelo de análise da linguagem emocional



Fonte: Micheli (2014, p. 17)

O autor ressalta que os três modos de semiotização se situam, evidentemente, no locutor. O dizer permite que a emoção seja identificada a partir do léxico, pode se encontrar em relação com quem a experimenta. O mostrar se constitui a partir da caracterização que se faz do enunciado, do qual subjaz a emoção que o locutor sente. O sustentar/defender a emoção é a representação que se faz de uma situação, fundamentando-se na variável sociocultural. O contexto situacional leva o interlocutor a compreender que um evento emocional tem razão de ser.

Acompanho Micheli (2010, p.175), quando postula que “as emoções não são propriamente desencadeadas pelos próprios acontecimentos, ou pelas próprias situações, mas sobretudo **pela avaliação dos acontecimentos ou das situações**”.

Exemplo 2

“Se tivessem trabalhando e estudando não iriam ter tempo para serem torturadas. Vão construir estradas e trabalhar na conservação da cidade e prédios públicos, e de noite, não vai dormir não, é estudo, como grande parte dos brasileiros fazem. Só sai da cadeia depois de passar numa prova de cálculo III. Aí sim estarão aptas a voltar pra sociedade. O problema é que, a maioria dessa gente já considera trabalho uma tortura, imagina o que considerariam estudar matemática, kkkk, aí sim iriam pedir pra morrer.”

Subjaz ao ponto de vista do L1/E1 que a tortura é justificável, quando diz “Se tivessem trabalhando e estudando não iriam ter tempo para serem torturadas.” Se fosse uma interação presencial, será que o L1/E1 teria expressado esse enunciado? E os 13,5 milhões de desempregados? Esse dado⁵ foi veiculado pela Agência Brasil, em setembro de 2020. Quais as

⁵ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-10/ibge-numero-de-desempregados-chega-135-milhoes-em-setembro> Acesso: 28 de dez. 2020.

causas do desemprego? Será que estar desempregado é porque não deseja trabalhar? E a economia? Certamente, o contexto midiático influenciou o L1/E1. A distância física parece diluir alguma dificuldade de se enunciar determinados conteúdos proposicionais. Concordo com Paveau (2013, p. 3) quando trata da “natureza do contexto”, deixando evidente que [...] “os contextos influenciam a produção discursiva, a restringem, a determinam, na verdade, a colore[m]”. Nessa perspectiva, lembro o título da matéria “MORO DIZ QUE NÃO HÁ TORTURA EM PRESÍDIOS NO PARÁ. PRESAS OBRIGADAS A SENTAR EM FORMIGUEIRO DISCORDAM.” (POTTER, 2019). Esse título veicula reações de duas instâncias enunciativas: (1) Moro e (2) presas. Na ocasião, o então Ministro de Justiça e Segurança Pública nega o objeto da acusação /crítica, por seu turno, as presas reagem discordando, ou seja, confirmam as torturas. Essa polaridade, ou seja, esse antagonismo orienta os comentários⁶.

O L1/E1 está conjecturando, ao dizer: [...] “Vão construir estradas e trabalhar na conservação da cidade e prédios públicos, e de noite, não vai dormir não, é estudo, como grande parte dos brasileiros fazem.” [...] Com esse ato ilocucionário assertivo o L1/E1 expressa a representação que ele faz do fato. Evoco Vanderveken (2016, p. 16), quando explica que [...] “os modos imperativos e indicativos em português e em outras línguas naturais exprimem respectivamente o objetivo ilocucionário assertivo (que consiste em representar um fato como atual) e o objetivo ilocucionário diretivo (que consiste em tentar levar o interlocutor a fazer algo).”

O L1/E1 segue avaliando a situação, ousando atribuir às detentas um PDV sobre o tema trabalho: “[...] o problema é que, a maioria dessa gente já considera trabalho uma tortura, imagina o que considerariam estudar matemática, kkkk, aí sim iriam pedir pra morrer [...]”. Esse enunciado se configura como um exemplo de violência verbal, em que se pode observar o uso da ironia como uma visada argumentativa muito além de uma crítica, ao qual subjaz uma intenção destrutiva, de desprezo pela vida humana de pessoas que vivem situações de tortura psicológica e física. A vida humana dessas pessoas é comparada ao ato de estudar matemática. Esse comentário tem estreita conexão com o relato de uma detenta na matéria, dizendo que o sofrimento é tamanho que pedem para morrer. Lembro a caracterização da violência verbal polêmica nos termos de Franchiolla et al. (2013, p. 12, tradução minha): “a violência verbal polêmica repousa em atos de linguagem indiretos e implícitos, numa argumentação e em figuras de retórica com visada polêmica e persuasiva.”

Destaco, ainda, que o L1/E1 avalia um coletivo, as detentas de um presídio em Belém do Pará. Para construir seu PDV, ou seja, a representação discursiva que ele faz da situação, usa o argumentativo *ad hominem*, quando diz: “[...] O problema é que, a maioria dessa gente já considera trabalho uma tortura, imagina o que considerariam estudar matemática, kkkk, aí sim iriam pedir pra morrer.” Esse comentário do L1/E1 tem por base um relato de uma das detentas, transcrito *ipsis litteris* da matéria a seguir:

⁶ Neste artigo, estamos tratando apenas de comentários que aceitam a tortura.

“A gente precisa de um socorro. A gente não aguenta mais tanta humilhação. Estamos pagando pelo nosso crime, mas o que a gente passa aqui não é fácil. Às vezes a gente pede a Deus pra Ele matar a gente porque não é fácil. Eu tô sofrendo”, conta uma detenta⁷ (POTTER, 2019, n.p.).

Há a retomada da voz de uma detenta, um enunciado que representa um coletivo: marcado pelo “a gente” (eu + as demais detentas). A estratégia de retomar a voz do outro, em uma interação presencial ou como no caso dos dados em análise, em interação *on-line*, encontro em Grácio⁸ (2015) a seguinte explicação:

Com efeito, uma das formas de contra-argumentar pode consistir em mostrar que, tomando o discurso do interlocutor nos seus próprios termos, as suas assunções acabam por se manifestar como incompatíveis, contraditórias ou incoerentes. Assim, pode-se contra-argumentar retomando o discurso do outro («se disseste isto e aquilo, como é que podes agora afirmar uma coisa que parece não se encaixar nas declarações prévias?») (GRÁCIO, 2015, n.p.)

Há um contra-argumento subjacente à crítica que o L1/E1 faz às presidiárias, ao pedirem para morrer, em face do sofrimento a que são submetidas, ou seja, a reclamação que elas fazem das torturas, conforme relato de uma delas “Estamos pagando pelo nosso crime, mas o que a gente passa aqui não é fácil”. Então o L1/E1 remete a esse enunciado com a ironia que já destaquei acima “[...] imagina o que considerariam estudar matemática, kkkk, aí sim iriam pedir pra morrer.” Dessa forma, ele refuta a situação com o intertexto da fala de uma delas que reconhece o cometimento de crime, fragilizando, assim, o pedido de socorro das detentas. Em outras palavras, o que elas passam é consequente dos próprios atos.

Exemplo 3

“Senta-lhe o pau! Estão no presídio e não em um Spa!”

A violência verbal se faz presente ao enunciado identificado como exemplo 3, através do sentimento do ódio que o orienta argumentativamente. O ódio é definido por Houaiss e Villar (2001), conforme segue:

“aversão intensa ger. motivada por medo, raiva ou injúria sofrida, odiosidade 2. *p. met.* a pessoa ou a coisa odiada. ETIM lat. *Odium*, ódio, repugnância, antipatia, desagrado, enfado, nojo, moléstia, inoportunidade [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2050).

Plantin (2011) explicita que o sentimento do medo gera a exasperação. Ele postula que a exasperação não fica distante do *ódio*. Sintetiza que “construir ‘Medo de (E⁹) + Responsável designado de (E)’ é edificar sobre o medo, a exasperação de um responsável” (PLANTIN, 2011, p. 292). Ao afirmar que a exasperação não está distante do ódio, permite a inferência de que o ódio é um sentimento, ou seja, é emoção, passível de ser encontrada em avaliação que se faça de determinados acontecimentos. De fato, em trabalho apresentado, Rodrigues (2018) mostrou

⁷ Vide matéria: <https://theintercept.com/2019/10/08/presas-forca-tarefa-moro-tortura/>

⁸ GRÁCIO, Rui.

⁹ E = événement [acontecimento]

o ódio orientando uma discussão em cenário institucional. Igualmente, Rodrigues e Cabral (2020) publicaram trabalho acerca da violência verbal, veiculando ódio em contexto institucional.

O L1/E1 do exemplo 3 estaria tentando, então, legitimar a tortura? Vídeo foi gravado por advogados da Ordem dos Advogados do Brasil, de acordo com a matéria veiculada no *The Intercept Brasil*, “As imagens que me repassaram foram gravadas pelos advogados, em seus celulares [...]” (POTTER, 2019, n.p.).

O L1/E1, através de um ato de discurso assertivo, expressa a representação que ele faz do acontecimento. Além disso, emite uma ordem, apesar de não estar institucionalmente autorizado: “Senta-lhe o pau! Estão no presídio e não em um Spa!” Remeto mais uma vez a Vanderveken (2016, p. 16), quando trata do ato ilocucionário diretivo, o qual “consiste em tentar levar o interlocutor a fazer algo”. No caso específico, o L1/E1 do comentário em análise, por meio de um PDV emocionado, preconiza violência física. O ódio se manifesta pela raiva expressa no enunciado, um sentimento intenso evidenciado em dois momentos: o enunciado injuntivo, através do imperativo afirmativo: “Senta-lhe o pau!” e o de observação: “Estão no presídio e não em um Spa!”

No que concerne ao PDV, Rabatel (2017) diz:

[...] defino como ponto de vista (PDV), em linguística, todo enunciado que predica informações sobre não importa que objeto do discurso, dando não apenas informações sobre o objeto (relativos à sua denotação), **mas também, sobre a forma como o enunciador observa o objeto, expressando, assim, um PDV**. O objeto do PDV pode ser um indivíduo, um coletivo, um anônimo, e pode exprimir PDV singulares ou coletivos, originais ou estereotipados (RABATEL, 2017, p. 43).

Assim, se analisar o ponto de vista é “predica[r] informações sobre não importa que objeto do discurso” (RABATEL, 2017, p. 43), posso considerar que a forma que o observador, ou seja, o L1/E1 observa o objeto de discurso, torturas sofridas pelas detentas, evidencia emoção, violência verbal e ódio. Há uma intensificação. O enunciado revela também a ausência de empatia do L1/E1 em relação às detentas, ao usar como contra-argumento a própria voz de uma delas, ou seja, ele recorre a um enunciador segundo (e2), uma detenta. Subsídio-me mais uma vez em Rabatel (2017, p. 300), ao explicitar que “um centro de empatia (ou centro de perspectiva) corresponde a um enunciador segundo (e2), ou sujeito modal, distinto do locutor / enunciador primeiro (l1/E1)”. Resumo o movimento argumentativo do PDV do L1/E1 do exemplo 3, a seguir:

Quadro 2. Síntese movimento argumentativo mobilizado no exemplo 3

Tese	Detentas devem ser agredidas
Justificativa	Estão no presídio e não em um Spa!
Conclusão	Detentas devem ser agredidas

Fonte: a autora do artigo

Suportes teóricos da análise e interpretação

Nessa seção, destaco as noções, propostas e caracterizações teóricas que subsidiaram a análise e minha interpretação. Para tanto, retomo autores citados e evidencio o passo a passo para conseguir a realização do trabalho.

Ressalto que me ancorei em vários autores para tratar da emoção, entre eles destaco Adam (2020a); Plantin (2011); Francchiolla et al. (2013); Moïse et al. (2008) e Micheli (2010, 2014).

O esquema abaixo, proposto por Adam (2020a, p.6), resume as modalidades semiomediológicas. Senti falta, nesta tipologia, de uma modalidade que contemplasse os gestos que orientam a comunicação em línguas de sinais, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Retomarei essa questão em artigo futuro.

Os lexemas usados no esquema são autoexplicativos, anunciam para o interlocutor as modalidades (oral, escritural, icônica e digital), assim como as formas de textualidades: poligerada, monogeradas, escrita, digital, hipertextual, leitura do texto escrito e o texto icônico.

Subjaz a essa proposta uma interseção: a escrita. Ainda que um texto tenha sido produzido na modalidade oral, ao ser transcrito é via escrita. Na modalidade digital, a materialidade linguística se constitui via escrita. Na modalidade icônica, lembro o que explica Paveau (2015b, p. 337-338), uma imagem pode ser escrituralizada, quando, por exemplo, alguém acrescenta à imagem alguma descrição. A autora propõe o termo “dedipix”, cujo sentido veiculado é de “dedicatória em imagem”. Ela explica que a palavra é composta de “dedicasse” e “Picture” ou “pixel”. Acrescenta, ainda, que usa o termo “dedipix” como hiperônimo genérico. Coloco essa observação, por entender que a diferença entre texto digital produzido (*on-line* ou *off-line*) e textos das demais modalidades reside nas diferentes formas de textualidade, como apresenta Adam (2020a, p. 6), a seguir:

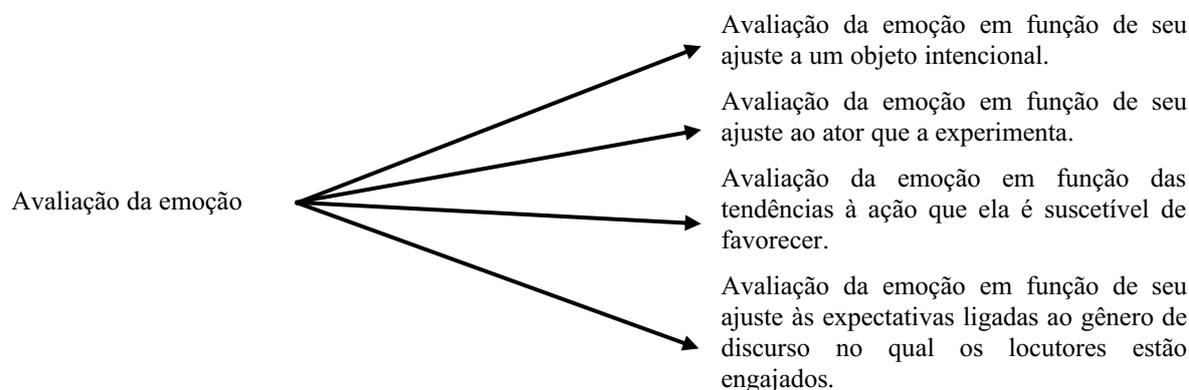
Esquema 2. Modalidades semiomediológicas & formas de textualidade

ORAL	T ¹ POLIGERADAS	T ^{1.1} Polílogos T ^{1.2} Diálogos		« ORALITURES » [Leitura de textos escritos] T ⁶ TEXTOS ICÔNICOS T ⁷
	T ² MONOGERADAS	Monólogos	T ^{2.1} improvisados T ^{2.2} memorizadas T ^{2.3} oralizadas	
ESCRITURAL ICÔNICO	T ³ ESCRITOS	T ^{3.1} Manuscritos T ^{3.2} Impressos T ^{3.3} Editados	HIPERESTRUTURAS TEXTUAIS T ⁵	
DIGITAIS	T ⁴ DIGITAIS	T ^{4.1} Digitalizados T ^{4.2} Digitais T ^{4.3} Digitais nativos		

Fonte: Adam (2020a, p. 6)

A seguir, compartilho outro esquema relevante para análise que desenvolvi neste artigo. Trata-se de um esquema proposto por Micheli (2010, p. 166), o qual vem embasando, há alguns anos, minhas reflexões.

Esquema 3. Principais critérios de avaliação da emoção

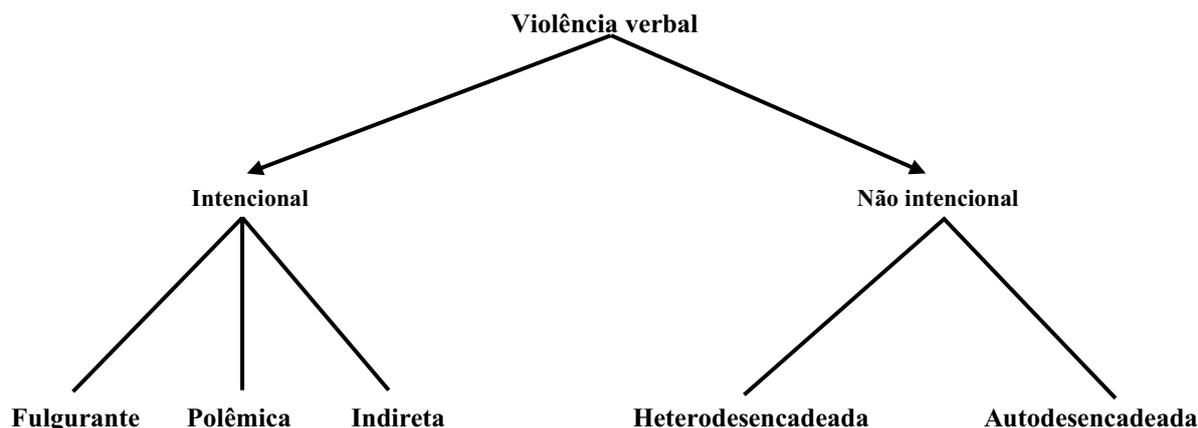


Fonte: Micheli (2010, p. 166)

Os dados que analisei se situam no primeiro e quarto critérios, tendo em vista que os comentários tinham uma intenção deliberada: agredir verbalmente as detentas, que constituem o objeto de discurso focalizado, ou seja, proceder à “avaliação da emoção em função de seu ajuste a um objeto intencional” (MICHELI, 2010, p. 166). Assim como locutores assumiram o conteúdo proposicional do próprio dizer, configura-se a ocorrência de engajamento, de envolvimento com o objeto de discurso, logo nos termos do quarto critério proposto por Micheli (2010, p. 166): “avaliação da emoção em função de seu ajuste às expectativas ligadas ao gênero de discurso no qual os locutores estão engajados”, uma vez que o gênero de discurso comentário induz o L1/E1 a expressar seu PDV. O meio midiático *on-line* corrobora no sentido de que o L1/E1 se sinta encorajado a produzir enunciados caracterizados como de violência verbal, marcados pelo sentimento do ódio, PDV emocionado. Certamente, em uma interação presencial, haveria um controle emocional, haveria preservação de faces (GOFFMAN, 1985, 1988).

À guisa de síntese, apresento uma figura que elaborei, visando sintetizar o modelo para análise referente aos tipos de violência verbal proposto por Francchiolla et al. (2013, p. 12-13):

Figura 1. Violência verbal



Fonte: Figura elaborada pela autora do artigo, mas o modelo é de Francchiolla et al. (2013, p. 12-13)

As autoras explicam que a violência verbal intencional é “deliberadamente desejada e procurada como tal pelo locutor enunciador primeiro” (FRANCCHIOLLA et al., 2013, p. 13, tradução minha). Ela tem sua origem em um conflito e se subdivide em três tipos: (1) fulgurante; (2) polêmica e (3) indireta. O primeiro tipo é marcado por um aumento da tensão, podendo se materializar em diferentes etapas, entre elas, destaco a incompreensão. O segundo tipo é “desencadeado por atos de linguagem indiretos e implícitos, por uma argumentação e por figuras de retórica com visada polêmica e persuasiva” (FRANCCHIOLLA et al., 2013, p. 13, tradução minha). O terceiro tipo “se atualiza nas interações consensuais e cooperativas simuladas e ambíguas (ironia, cumprimento, elogio, lisonja, hiper polidez, implícito, etc.) com valor ilocutório contrário e inserido com fins de manipulação e de assédio.” (FRANCCHIOLLA et al., 2013, p. 13, tradução minha).

No que diz respeito à violência verbal não intencional, Francchiolla et al. (2013, p. 12, tradução minha) esclarecem que não é “visada pela enunciação, mas ressentida, entretanto pelo receptor – o mal-entendido, por exemplo, pode ser uma fonte”. Há dois tipos: (1) heterodesencadeada e (2) autodesencadeada. O primeiro tipo: “os mal-entendidos sem marca linguística (verbal e /ou paraverbal e/ou mimo-gestual) identificável. O segundo tipo: as reações patogênicas autodesencadeadas constitutivas de violência verbal fulgurante extrema.” (FRANCCHIOLLA et al., 2013, p. 13, tradução minha).

Diferentemente, entendo que toda violência verbal é intencional, visa agredir o interlocutor que pode ser um indivíduo, um coletivo, uma instituição e, assim, por diante.

O modelo leva em consideração a descrição linguística, reconhece a relevância dos “diferentes contextos / territórios (espacial, temporal, sensorial, etc.)” (FRANCCHIOLLA et al., 2013, p. 13, tradução minha) e a representação que os participantes da interação assumem acerca da “violência verbal, assim como o peso dessas representações sobre as relações sociais”.

As contribuições de Adam (2020, p. 6), sintetizadas no esquema 2 por ele proposto, também influenciaram a produção do meu artigo. De modo especial, destaco o reconhecimento do autor acerca da necessidade de “[...] uma definição que dê conta da forma como o ‘textiel’ [texto digital] gera as modalidades semiomediológicas”. Considerando que Jean-Michel Adam é um autor basilar dos meus trabalhos, senti-me contemplada com o *modus operandi* que venho adotando para produzir, mesmo quando se trata de dados constituídos por texto digital nativo. Não se pode negar a interseção existente entre a materialidade linguística desses textos produzidos *on-line* e, por exemplo, a transcrição de um texto oral, assim o próprio texto escrito, em seus múltiplos registros e estilos, ainda que apresentem entre si um conjunto de variações.

Foi, pois, fundamentando-me em trabalhos de Adam (2011, 2015, 2018, 2020a, 2020b), Plantin (2011, 2016), Paveau (2013, 2015a, 2015b), Mayeur e Paveau (2020), Rabatel (2016, 2017), Vanderveken (1990, 2016) e Micheli (2010, 2014), entre outros autores, que pude cumprir meus objetivos: descrever, analisar e interpretar o ponto de vista de internautas, a partir de comentários produzidos *on-line*, enquanto gênero discursivo digital nativo.

Considerações finais

Para concluir, reitero o que fiz ao longo do artigo: trabalhei dados que internautas expressam PDV acerca de torturas sofridas por detentas, esses PDV manifestam o sentimento de ódio. Para tanto, busquei o aparato teórico-metodológico sobre ponto de vista, emoção, subjetividade da linguagem, violência verbal, ódio e interação.

Os comentários analisados reagem a um texto, isto é, são dialógicos, polêmicos, logo de natureza conflituosa, decorrentes de tensão bastante acentuada.

O contexto espacial, marcado pelo distanciamento presencial, constitui um fator que, certamente, favorece a violência verbal, os L1/E1 parecem esquecer, pois, a preservação de faces na interação. Em decorrência, o PDV de L1/E1 de comentários *on-line* acerca da matéria intitulada “MORO DIZ QUE NÃO HÁ TORTURA EM PRESÍDIOS NO PARÁ. PRESAS OBRIGADAS A SENTAR EM FORMIGUEIRO DISCORDAM” (POTTER, 2019) configura-se emocionado, alinhado à violência verbal, na perspectiva do ódio, via ironia (sintagmas nominais constituídos por lexemas semanticamente contrários produzindo o efeito de ironia), na sugestão para torturar através do imperativo afirmativo, ou seja, por meio de um ato de discurso ilocucionário diretivo, assim como no processo de referenciação construído no discurso com marcas na superfície linguística do texto.

Por fim, destaco que a organização textual dos três exemplos se configura como se os L1/E1 estivessem em situação de fala, em uma interação presencial, embora a materialidade linguística se dê na modalidade escrita e os L1/E1 se encontrem em contexto digital. Disso decorre, certamente, o afrouxamento sintático na forma de textualidade. De fato, a organização textual dos enunciados difere, por exemplo, de um enunciado produzido na modalidade escrita

off-line, em português escrito formal. A expressão do PDV dos L1/E1 dos exemplos analisados apresenta seja o “objetivo ilocucionário assertivo”, seja o “objetivo ilocucionário diretivo” (VANDERVEKEN, 2016, p. 16). Destaco, ainda, que o objeto de discurso avaliado pelos L1/E1 parece ter desencadeado uma avaliação emocionada da situação. Isso me leva a considerar que o contexto digital (distanciamento presencial) e o objeto de discurso avaliado (tortura sofrida por detentas) mobilizaram a construção do PDV emocionado, veiculando violência verbal marcada pelo sentimento de ódio, cuja expressão escrita revela uma textualidade de interação informal em situação de fala, conforme evidencia o estilo dos enunciados dos L1/E1.

Referências

- ADAM, J.-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. Tradução João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J.-M. Introduction. In: ADAM, J.-M. (Dir.). *Faire texte: frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2015, p. 11-33.
- ADAM, J.-M. *Souvent textes varient: génétique, intertextualité, édition et traduction*. Paris: Classiques Garnier, 2018.
- ADAM, J.-M. Postface. Le texte est-il soluble dans le textiel? *Corela - Cognition, représentation, langage*. HS-33, v.18, n.2, 2020a, p. 1-18. Disponível em: <http://journals.openedition.org/corela/11938>. Acesso em: 25 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/corela.11938>
- ADAM, J.-M. Entretien. *Mots*, v. 3, n. 124, p. 147-163, 2020b. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-mots-2020-3-page-147.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- ADAM, J.-M. *Sémio-médiologique*. Mensagem eletrônica recebida por Maria das Graças Soares Rodrigues em 7 jan. 2021.
- CAMPOS, A. C. IBGE: número de desempregados chega a 13,5 milhões em setembro. *Agência Brasil*, 23 out. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-10/ibge-numero-de-desempregados-chega-135-milhoes-em-setembro>. Acesso em: 23 out. 2020.
- DACOS, M.; MOUNIER, P. *L'Édition électronique*. Paris: La Découverte, 2010.
- DEBRAY, Régis. O que é a mediologia? *Le monde diplomatique*, n. set. 1999. Disponível em: <https://diplopt.mondediplo.com/1999/09/o-que-e-a-mediologia.html>. Acesso em: 28 dez. 2020, s.p.
- FRANCCHIOLLA, B. ; MOÏSE, C. ; ROMAIN, C. ; AUGER, N. *Violences verbales: analyses, enjeux et perspectives*. Rennes: PUR, 2013.
- FRANÇOIS, F. Quelques points de vue sur les points de vue. In : CARCASSONNE, M.; CUNHA, D.; DONAHUE, C.; FRANÇOIS, F.; RABATEL, A. *Points de vue sur le point de vue*. Limoges: Lambert-Lucas, 2015, p. 7-76.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LINHA D'ÁGUA

- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio: Guanabara Koogan, 1988.
- GRÁCIO, R. A. Argumento *ad hominem*. In: GRÁCIO, R. A. *Vocabulário de argumentação*. 2015. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/VCA/ArgAdHominem.htm>. Acesso em: 4 jan. 2021.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MAYEUR, I.; PAVEAU M.-A. Présentation. Les devenirs du texte numérique natif. *Corela*, p. 1-18, 2020. Número especial 33. Disponível em: <http://journals.openedition.org/corela/11749> Acesso em: 23 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/corela.11749>
- MICHELI, R. *L'émotion argumentée: l'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Paris: Les éditions du Cerf, 2010.
- MICHELI, R. *Les émotions dans les discours: modèle d'analyse, perspectives empiriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Duculot, 2014.
- MOÏSE, C.; AUGER, N.; FRACCHIOLLA, B.; SCHULTZ-ROMAIN, C. *La violence verbal: espaces politiques et médiatiques*. Paris: L'Harmattan, 2008.
- PAVEAU, M.-A. Genre de discours et technologie discursive. *Pratiques*, n. 157-158, p. 7-30, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/3533>. Acesso em: 23 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.3533>
- PAVEAU, M.-A. Ce qui s'écrit dans les univers numériques. *Itinéraires*, n.1, 2014|2015a. Disponível em: <http://journals.openedition.org/itineraires/2313>. Acesso em: 20 jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4000/itineraires.2313>
- PAVEAU, M.-A. Ouverture. En naviguant en écrivant. Réflexions sur les textualités numériques. In: ADAM, J.-M. (Ed.) *Faire texte*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2015b, p. 337-353.
- PAVEAU, M.-A. Discursos e links: hipertextualidade, tecnodiscursividade, escritura. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (Orgs.). *Texto, discurso e argumentação: traduções*. 1.ed. Tradução Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. Campinas: Pontes, 2020.
- PLANTIN, C. *Les bonnes raisons des émotions: principes et méthodes pour l'étude du discours émotionné*. Bern: Peter Lang, 2011.
- PLANTIN, C. *Dictionnaire de l'argumentation: une introduction aux études d'argumentation*. Lyon: ENS, 2016.
- POTTER, H. Moro diz que não há tortura em presídios no Pará. Presas obrigadas a sentar em formigueiro discordam. *The Intercept Brasil*, 8 out. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/10/08/presas-forca-tarefa-moro-tortura/>. Acesso em: 8 out. 2019.
- RABATEL, A. *Homo narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa*. Pontos de vista e lógica da narração, teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.
- RABATEL, A. *Pour une lecture linguistique et critique des médias: empathie, éthique, point(s) de vue*. Limoges: Lambert-Lucas, 2017.

RODRIGUES, M. das G. S. *Discussão em contexto de exercício de poder à luz do apelo à emoção implicando polêmica pública*. Braga: 2018. (Trabalho apresentado no Congresso Internacional Linguagens de poder, realizado na Universidade do Minho, em Braga – Portugal, no período de 12 a 13 de junho de 2018).

RODRIGUES, M. das G. S.; CABRAL, A. L. T. Responsabilidade enunciativa, emoções e argumentação: a violência verbal em foco. In: PIRES, E. L.; RODRIGUES, M. das G. S. (Orgs.) *Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos*. Natal: EDUFRN, 2020, p. 292-319. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30395>

RODRIGUES, M. das G. S.; PASSEGGI, L. Émotions, argumentation et points de vue dans l'affaire Nafissatou Diallo contre Dominique Strauss-Kahn. Une analyse textuelle et discursive de chroniques de la Folha de São Paulo. In: RABATEL, A.; MONTE, M.; RODRIGUES, M. das G. S. (Dirs.). *Comment les médias parlent des émotions: l'affaire Nafissatou Diallo contre Dominique Strauss-Kahn*. Limoges: Lambert-Lucas, 2015, p. 291-305.

VANDERVEKEN, D. *Meaning and speech acts: principles of language use*. v.1. New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1990.

VANDERVEKEN, D. Atos de discurso e significação. In: VANDERVEKEN, D. *Atos de discurso e atitudes*. Tradução Candida Jaci de Sousa Melo. Londres: College Publications, 2016, p. 1-51. (No prelo)

Recebido: 10/01/2021.

Aprovado: 27/01/2021.

Artigo / Article

Impeachment de Dilma Rousseff: estratégias argumentativas em editoriais do jornal O Globo

*Dilma Rousseff's Impeachment: Argumentative Strategies in O Globo
Newspaper Editorials*

Maria Eduarda Giering* 

eduardag@unisinis.br

<https://orcid.org/0000-0001-8098-4238>

Júlia Klein Caldas** 

juliaklek@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4057-3802>

Resumo

Esta pesquisa analisa estratégias argumentativas utilizadas nos editoriais do jornal O Globo, "Reformar a Previdência seria bom começo de Temer" e "Otimismo com o novo tom do Planalto", veiculados durante o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Nosso objetivo é identificar como os editoriais constroem os personagens envolvidos no processo e como a mídia pode influenciar a opinião pública. A metodologia considera a situação de comunicação em que se inserem os editoriais, os procedimentos da construção enunciativa e os elementos de base da relação argumentativa. Como conclusão, identificaram-se, nos editoriais analisados, o engajamento do locutor na defesa de uma tese favorável à destituição da então presidenta Dilma e a expressão da Opinião, que desqualifica o lulismo e o PT, por meio da modalidade delocutiva.

Palavras-chave: Discurso midiático; Representação; Argumentação; Lógica argumentativa; Construção de sentido.

Abstract

This research analyzes argumentative strategies used in the editorials of the newspaper O Globo, "Reforming Social Security would be a good start for Temer" and "Optimism with the new tone of the Planalto", published during Dilma Rousseff's impeachment process. Our goal is to identify how editorials build the characters involved in the process and how

* Professora Doutora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil.

** Jornalista, mestra e doutoranda na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil.

media can influence public opinion. The methodology considers the communication situation in which the editorials are inserted, the procedures of the enunciative construction and the basic elements of the argumentative relationship. As a conclusion, it was identified, in the editorials analyzed, the engagement of the speaker in the defense of a favorable thesis towards the dismissal of President Dilma and the expression of the Opinion, that disqualifies Lulism and PT, through the delocative modality.

Keywords: *Media discourse; Representation; Argumentation; Argumentative logic; Meaning construction.*

Introdução

O campo jornalístico tem a informação como principal elemento, mas ao utilizar a linguagem para elucidar os fatos relevantes à sociedade, os veículos de comunicação constroem enunciados de acordo com sua linha editorial, considerando os interesses econômicos, políticos e sociais da organização. Desse modo, não é possível seguir o velho conceito de que as empresas de mídia são isentas e apatidárias. Um exemplo disso ocorre com a escolha de determinadas fontes para compor notícias e reportagens, além do léxico utilizado nos textos. Mas, enquanto esses gêneros apenas sugerem um direcionamento, o editorial manifesta claramente a opinião da empresa. Com uma visada de fazer-creer, o editorialista compartilha o universo de crenças do veículo de comunicação com o público, com o objetivo de persuadir os interlocutores e construir sentidos.

O jornal *O Globo*, que pertence às Organizações Globo, é o segundo periódico de maior circulação no país¹, com uma média de 270 mil exemplares impressos nos dias úteis e 350 mil aos domingos, dia de maior distribuição. De acordo com a própria empresa, o alcance do grupo ultrapassa 100 milhões de brasileiros em suas múltiplas plataformas². Tendo em vista o peso do grupo de mídia em questão e a incessante cobertura em torno da destituição da então presidenta Dilma Rousseff, este estudo identificou os elementos de base da relação argumentativa, estruturada nos editoriais sob os títulos: “Reformar a Previdência seria bom começo de Temer”, veiculado pelo jornal O Globo no dia 29 de abril de 2016, e “Otimismo com o novo tom do Planalto”, publicado em 13 de maio de 2016, um dia após o afastamento de Rousseff para o julgamento do processo de *impeachment*.

Seguindo os preceitos da Teoria Semiolinguística do Discurso, de Patrick Charaudeau (1992; 2008), identificaram-se estratégias discursivas utilizadas pelo jornal para a construção da imagem das principais figuras do *impeachment*, evidenciando como a representação produzida pelas Organizações Globo, por intermédio da construção enunciativa e da

¹ De acordo com a pesquisa Mídia Dados 2018. Disponível em: <https://www.gm.org.br/midia-dados-2018>. Acesso em: 02 out. 2020.

² Globo celebra alcance de mais de 100 milhões de pessoas por dia. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/novidades/noticia/globo-celebra-alcance-de-mais-de-100-milhoes-de-pessoas-por-dia.ghtml>. Acesso em: 02 out. 2020.

organização argumentativa (CHARAUDEAU, 1992), influenciou a opinião pública durante o processo de *impeachment*.

Assim que Michel Temer assumiu o Palácio do Planalto como presidente interino, passou a ganhar destaque nos meios de comunicação, em especial nos veículos das Organizações Globo. Como a mídia mobiliza o público com a difusão ou o encerramento de discussões, em especial ao abordar temas relevantes para o país, é de fundamental importância compreendermos o papel da empresa líder na legitimação do *impeachment* e na crise de legitimidade do governo Temer.

2 O discurso midiático

Segundo Charaudeau (2010), o locutor atribui sentidos explícitos ou implícitos ao construir seus enunciados, conforme suas condições de produção e as projeções que faz sobre seu interlocutor. Em vista disso, o linguista propõe ao analista que construa a situação de comunicação na qual ocorre a interação, ou seja, os dados externos à linguagem que formam um conjunto de condições não enunciadas (CHARAUDEAU, 2015), as quais estabelecem algumas condições para a determinação do sentido. O linguista denomina de “contrato” (CHARAUDEAU, 2008) o quadro ao qual se reportam os indivíduos de uma comunidade social quando iniciam uma troca de linguagem.

Para isso, segundo ele, é necessário considerar: quem são os sujeitos da interação, avaliando a identidade psicossocial dos participantes; qual a temática em questão; com que finalidade se dá a troca; e em que circunstâncias materiais se desenvolve a interação.

O domínio midiático é, para o linguista, um domínio da prática, isto é, o local em que se produzem as interações sociais, definidas por um conjunto de ações, em que o locutor modaliza a sua construção discursiva de acordo com a finalidade institucional de cada organização. Os meios de comunicação possuem credibilidade para falar, uma espécie de poder sob os demais, já que os fatos são apresentados como uma verdade estabelecida. Para Charaudeau (2015, p. 63), “[...] a verdade não está no discurso, mas somente no efeito que produz”. Como as grandes empresas de mídia concentram o domínio da informação, elas também “detêm uma parte do poder social” (CHARAUDEAU, 2015, p. 63). Dessa forma, o domínio da emissão da informação tende a confundir a opinião pública, aumentando o poder de barganha e a pressão dos conglomerados mídia.

A imprensa é projetada pelos meios de comunicação de massa como relatora da verdade, aquela que está em contato com os fatos. Em relação à credibilidade atribuída ao discurso midiático, as empresas de mídia apresentam uma condição de fazer-criar, na qual detêm o direito à palavra, independentemente da verdade em si. No entanto, a construção do saber passa por um processo complexo, que depende da escolha discursiva de quem informa – pode ser voltada para o mundo (categorias de conhecimento) ou voltada para si (categorias de crença). Aplicada

a contextos sociais distintos, a informação midiática passa por inúmeras instâncias de produção, desde a seleção da pauta até a edição. Nessa perspectiva, segundo Charaudeau (2015), todos os envolvidos colaboram para a produção de uma enunciação aparentemente homogênea, seguindo os preceitos da direção da empresa. Trata-se de “uma coenunciação, [...] um projeto comum a esses atores e do qual se pode dizer que, por ser assumida por esses atores, representa a ideologia do organismo de informação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 73). Ao escolher determinadas palavras ou expressões, a mídia pode direcionar determinados valores. Desse modo, enunciados aparentemente neutros revelam o conjunto de crenças de quem os escreve. Ao considerar a informação como discurso, podemos observá-la como resultado de uma combinação de situações que visa a produzir sentido.

3 A situação de comunicação dos editoriais do jornal O Globo

Charaudeau (2008) relaciona o ato de linguagem com o contexto psicossocial no qual ele ocorre, considerando os diferentes papéis sociais dos sujeitos participantes do ato de comunicação, bem como as condições de produção e interpretação da linguagem. Dessa forma, a Teoria Semiolinguística do Discurso (TSD) compreende o ato de linguagem como uma troca entre os seres de fala, em uma situação de comunicação concreta, em que o locutor e interlocutor atribuem uma intencionalidade à comunicação, fazendo uso de certas categorias de língua para construir sentido e influenciar o outro. Portanto, a TSD considera o discurso como uma prática social estabelecida em uma mesma situação de comunicação, tendo em vista as condições em que o ato de linguagem foi produzido. Em relação ao processo de comunicação, Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2013, n/p) afirmam que “[...] para que o fenômeno comunicativo se realize, o locutor mobiliza o sentido das palavras e suas regras de combinação, numa articulação de sentidos e de formas”.

Os editoriais do jornal *O Globo* pertencem ao domínio midiático e se caracterizam por uma dupla visada: a de demonstração e a de informação. Os parceiros envolvidos no ato de linguagem são o locutor, na figura do editorialista, e os leitores, que representam os interlocutores dessa troca. O propósito dos editoriais é selecionar e comentar um acontecimento político ou social, com uma finalidade discursiva que visa a um fazer-criar. Para analisar os editoriais do domínio midiático, é necessário considerar as condições contratuais em que o ato de comunicação se realiza.

O jornal *O Globo* se intitula como “o preferido dos formadores de opinião”³ e apresenta maior audiência nas classes B e C (50% e 28%, respectivamente), com leitores de faixa etária bem distribuída (60 anos ou mais equivalem a 20%, 30 a 39 anos respondem por 19% e 20 a 29 anos ocupam 18%), de acordo com dados apresentados pelo InfoGlobo⁴. O perfil dos leitores

³ Dados divulgados pelo InfoGlobo. Disponível em: <https://www.infoglobo.com.br/Anuncie/ProdutosDetalhe.aspx?IdProduto=91>. Acesso em: 03 out. 2020.

⁴ Idem 3.

do jornal impresso e do site é semelhante, com predominância dos internautas da classe B (59%). O *site* possui 25.360.822 milhões de visitas ao mês.

Por se tratar de um dos maiores periódicos do país⁵, o jornal *O Globo* é um veículo bastante procurado por leitores pertencentes a diferentes camadas da sociedade. Entretanto, não se trata de um jornal popular. Em relação à editoria Opinião (como são chamados os editoriais), o jornal não aponta dados de acesso pela audiência. Contudo, considera-se que o público leitor dos editoriais é especializado, diferentemente do que ocorre com os demais cadernos temáticos. Presume-se que, em função da recorrente temática política dos textos opinativos, os editoriais visam, como público-alvo, políticos, grandes empresários e assinantes, já que o gênero editorial retrata o ponto de vista da empresa, levando em conta sua linha editorial e os interesses sociais e políticos de seus controladores.

Conforme a Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 - Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira⁶, promovida, em 2017, pela Secretaria de Comunicação Social do governo federal, a organização configura o maior conglomerado de comunicação do Brasil, sendo sua emissora de TV a líder em audiência, e o jornal em questão, um dos mais lidos do país, inclusive na versão *online*.

Sobre os papéis comunicativos desempenhados pelos parceiros da troca em função do contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2008), o editorialista, que representa a opinião da empresa, ocupa uma posição de superioridade e influência sobre os interlocutores, tendo em vista o peso do grupo de mídia em questão. Salientamos que, ao longo de décadas, o fundador Roberto Marinho foi o autor dos editoriais do jornal⁷. Nos dias de hoje, de acordo com os Princípios Editoriais do grupo Globo⁸ (seção II, item 4), o conselho editorial é composto por “membros da família Marinho e jornalistas que dirigem as redações”.

Na Estrutura Corporativa das Organizações Globo⁹ (ocupando os mais altos cargos administrativos), estão o presidente, Roberto Irineu Marinho, e os vice-presidentes, João Roberto Marinho (também presidente do Conselho Editorial) e José Roberto Marinho.

Os editoriais evidenciam uma visada de fazer-criar, em que o jornal *O Globo* assume o papel de detentor da verdade e, ao compartilhar seu sistema de crenças com o público, tenta persuadir o interlocutor, no intuito de esse aderir ao seu discurso.

⁵ De acordo com a pesquisa Mídia Dados 2018. Disponível em: <https://www.gm.org.br/midia-dados-2018> Acesso em: 02 out. 2020.

⁶ Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 - Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view> Acesso em: 03 out. 2020.

⁷ Editoriais escritos por Roberto Marinho. Memória Roberto Marinho. Opinião. Disponível em: <https://robertomarinho.globo.com/opiniao/> Acesso em: 02 out. 2020.

⁸ Princípios Editoriais do Grupo Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/principios-editoriais/> Acesso em: 01 out. 2020.

⁹ Estrutura corporativa do Grupo Globo. Conselho de administração. Disponível em: <https://grupoglobo.globo.com/estrutura-corporativa/>. Acesso em: 02 out. 2020.

4 Modos de Organização Enunciativo e Argumentativo do Discurso

Charaudeau (2008) apresenta os Modos de Organização como procedimentos que permitem utilizar certas categorias de língua, de acordo com a finalidade discursiva do falante no ato de comunicação. Neste artigo, focaremos nos Modos Enunciativo e Argumentativo de Organização do Discurso. Cada Modo possui uma função de base, ou seja, um projeto de fala do locutor e um princípio de organização, que serve para ordenar o mundo referencial construído por ele.

O Modo de Organização Enunciativo do Discurso, de acordo com o autor (2008), focaliza nos protagonistas, que estão situados no espaço interno da fala (considerando a relação de influência, o ponto de vista dos sujeitos e a retomada de algo dito anteriormente). Nesse sentido, Charaudeau (2008) distingue as três funções do Modo Enunciativo: estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor, que corresponde ao comportamento alocutivo (quando o sujeito falante impõe um comportamento ao interlocutor); revelar o ponto de vista do locutor, denominado como elocutivo (quando o falante enuncia o seu ponto de vista sobre o mundo, sem que o interlocutor seja envolvido nesse posicionamento); desvincular o locutor e o interlocutor da encenação, o que configura o comportamento delocutivo (o locutor apresenta seu propósito comunicativo como se não fosse responsável por ele, sem considerar o interlocutor diretamente).

Em relação ao Modo de Organização Argumentativo do Discurso, Charaudeau (2008) postula que se trata de uma atividade da linguagem que busca persuadir o outro para influenciá-lo ou, pelo menos, para orientar o seu pensamento. Segundo o linguista, a argumentação vai além de uma sequência de conectores lógicos, já que, frequentemente, o aspecto argumentativo de um discurso está implícito, isto é, apresentado de maneira indireta.

De acordo com o autor, para que exista argumentação, é necessário que o locutor apresente uma proposta sobre o mundo e provoque um questionamento no outro que, por sua vez, deve desenvolver um raciocínio em relação à proposta (pode aceitar ou refutar).

Charaudeau (1992; 2008) apresenta a argumentação como uma atividade discursiva com o objetivo de fazer o outro crer no que é dito. O Modo de Organização Argumentativo permite construir explicações sobre o mundo a partir de duas perspectivas: a demonstrativa e a persuasiva. Na primeira, são estabelecidas relações de causalidade (relações entre asserções), demonstradas por procedimentos que o autor denomina como organização da lógica argumentativa. Já na razão persuasiva, o objetivo é constituir, a partir de argumentos, provas que justifiquem a construção de mundo e as relações de causalidade que unem as asserções.

No âmbito da linguística, a asserção representa o valor modal de um enunciado. Dentro da lógica argumentativa, as asserções representam os elementos de base da relação argumentativa. Segundo Charaudeau (2008, p. 209), essa relação é composta pelos elementos

“asserção de partida”, identificada como A1, que representa um dado ou premissa, uma “asserção de chegada”, denominada como A2, que representa uma conclusão ou resultado, e uma ou mais “asserções de passagem”, que relacionam A1 com A2 e representam o universo de crenças do locutor (apontam para uma conclusão).

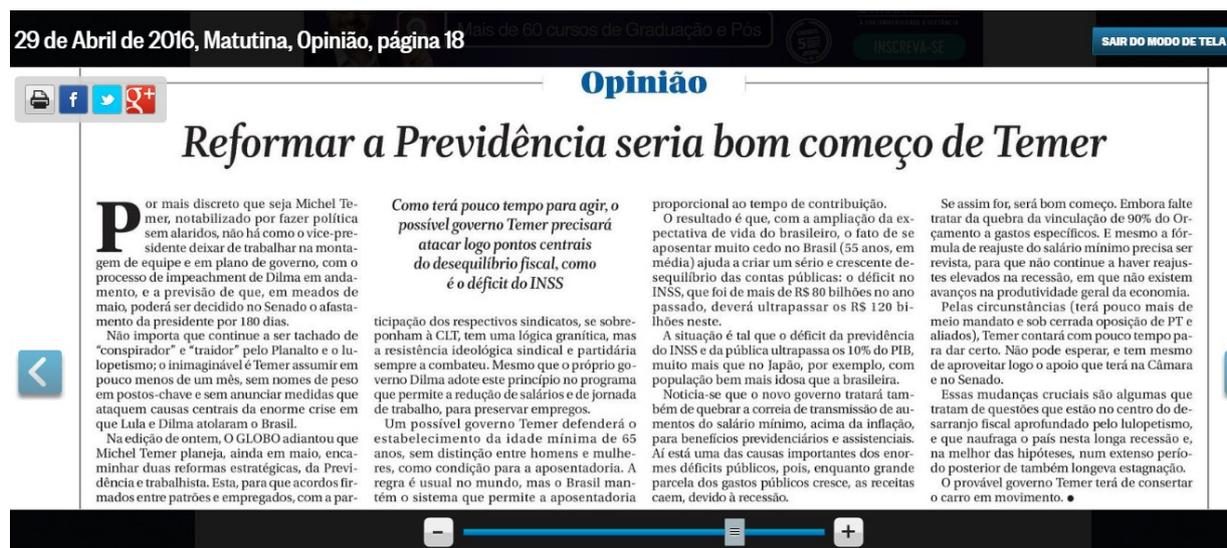
Ao compartilhar suas posições acerca do mundo, o locutor deve estabelecer uma prova para validar o argumento apresentado (a alegação de A1 implica a existência de A2), com o objetivo de motivar o interlocutor a aceitar tal posicionamento.

5 Análise

No que tange ao gênero editorial, destacamos sua principal característica, que é marcar um posicionamento institucional. Trata-se de uma manifestação formal da empresa jornalística em relação aos principais acontecimentos sociais e políticos do momento. Esse texto, sem assinatura, transmite os valores defendidos pela instituição que o reproduz. Nesse sentido, o sujeito editorialista encena uma representação de mundo a partir de uma realidade comentada. Para Charaudeau (2015, p. 235), o editorial apresenta “[...] um engajamento relativamente livre da instância midiática”, uma vez que permite revelar o ponto de vista da empresa em relação a uma questão específica. Nessa perspectiva, o agendamento dos temas e a abordagem discursiva utilizada nos textos irão indicar a linha editorial adotada pela instituição e os interesses políticos e econômicos da organização.

Em função da extensão deste artigo, selecionaram-se dois editoriais do jornal *O Globo* para análise, ambos veiculados durante o processo de julgamento do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. Os textos estão em ordem cronológica de acontecimento: “Reformar a Previdência seria bom começo de Temer” (publicado em 29/04/2016) e “Otimismo com o novo tom do Planalto” (veiculado em 13/05/2016), conforme as capturas de tela que seguem. A íntegra dos editoriais está disponível para assinantes do jornal, através de pesquisa pelo Acervo Digital O Globo.

Figura 1. Captura de tela do editorial “Reformar a Previdência seria bom começo de Temer”



Fonte: Acervo O Globo (2016).

Ressaltamos que, na data de publicação desse editorial, o processo de *impeachment* já estava em andamento no Senado. Entretanto, Dilma Rousseff ainda ocupava o cargo de presidenta do país (o afastamento de 180 dias para os senadores julgarem o processo ocorreu somente em 12 de maio de 2016).

No que diz respeito aos componentes da lógica argumentativa (CHARAUDEAU, 2008), a asserção de partida (A1), que atribui características aos objetos discursivos, é determinada pela premissa de que a Reforma da Previdência é positiva para o país. O outro elemento que compõe essa lógica é a asserção de chegada (A2), que busca evidenciar a razão de A1. Nesse editorial, A2 é representada pelo locutor com o argumento de que aprovar a Reforma da Previdência seria um bom começo para Temer. Para integralizar essa relação argumentativa, demonstram-se as asserções de passagem, que são os argumentos trazidos pelo locutor para justificar uma relação de causalidade entre A1 e A2.

Para evidenciar a relação argumentativa desse editorial, apresentam-se os Quadros 1 e 2:

Quadro 1. A asserção de partida e a asserção de chegada do editorial “Reformar a Previdência seria bom começo de Temer”

Asserção de partida (Dado / Premissa / A1)	Asserção de chegada (Conclusão / A2)
As reformas Trabalhista e da Previdência são positivas para o país.	Reformar a Previdência seria bom começo de Temer.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2. As asserções de passagem do editorial “Reformar a Previdência seria bom começo de Temer”

Asserções de passagem

Dilma e PT	Michel Temer
<p>Não importa que continue a ser tachado de "conspirador" e "traidor" pelo Planalto e o lulopetismo; o inimaginável é Temer assumir em pouco menos de um mês sem nomes de peso em postos-chave e sem anunciar medidas que ataquem causas centrais da enorme crise em que Lula e Dilma atolaram o Brasil.</p> <p>Esta [faz referência à Reforma Trabalhista], para que acordos firmados entre patrões e empregados, com a participação dos respectivos sindicatos, se sobreponham à CLT, tem uma lógica granítica, mas a resistência ideológica sindical e partidária sempre a combateu.</p> <p>Pelas circunstâncias (terá pouco mais de meio mandato e sob cerrada oposição de PT e aliados) [...].</p> <p>Essas mudanças cruciais são algumas que tratam de questões que estão no centro do desarranjo fiscal aprofundado pelo lulopetismo, e que naufraga o país nesta longa recessão e, na melhor das hipóteses, num extenso período posterior de também longa estagnação.</p>	<p>Por mais discreto que seja Michel Temer, notabilizado por fazer política sem alaridos, não há como o vice-presidente deixar de trabalhar na montagem de equipe e em plano de governo, com o processo de impeachment de Dilma em andamento [...]</p> <p>Na edição de ontem [28/04/2016], O GLOBO adiantou que Michel Temer planeja, ainda em maio, encaminhar duas reformas estratégicas, da Previdência e trabalhista.</p> <p>Como terá pouco tempo para agir, o possível governo Temer precisará atacar logo pontos centrais do desequilíbrio fiscal, como é o déficit do INSS.</p> <p>Um possível governo Temer defenderá o estabelecimento da idade mínima de 65 anos, sem distinção entre homens e mulheres, como condição para a aposentadoria.</p> <p>Notícia-se que o novo governo tratará também de quebrar a correia de transmissão de aumentos do salário mínimo, acima da inflação, para benefícios previdenciários e assistenciais</p> <p>Se assim for, será bom começo.</p> <p>[...] Temer contará com pouco tempo para dar certo.</p> <p>O provável governo Temer terá de consertar o carro em movimento.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com o modelo da lógica argumentativa, o editorial em questão apresenta os objetos discursivos Dilma Rousseff e Partido dos Trabalhadores (PT) como os responsáveis pela crise no Brasil, ao passo que produz uma argumentação favorável à figura de Michel Temer, desde que o então vice-presidente assumisse as reformas defendidas pelo jornal. As asserções de passagem listadas no Quadro 2 revelam a apreciação da empresa em relação à Reforma da Previdência e o posicionamento avesso aos representantes petistas.

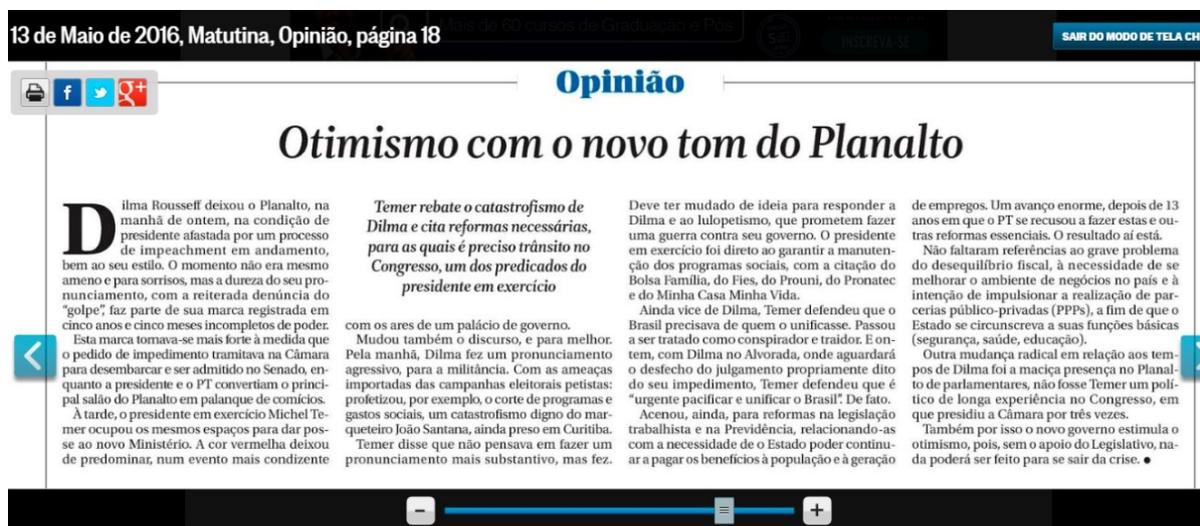
Em relação à orientação argumentativa do editorial, já no título, “Reformar a Previdência *seria* bom começo de Temer”, o locutor sugere um comportamento a Michel Temer. O verbo no futuro do pretérito, “*seria*”, modaliza o enunciado e indica, segundo o

editorialista, uma possível ação a realizar. Trata-se de uma delocução, já que não há a implicação direta dos envolvidos no ato de linguagem.

No trecho “Essas mudanças cruciais são algumas que tratam de questões que estão no centro do *desarranjo fiscal aprofundado pelo lulopetismo*, e que *naufraga* o país nesta longa recessão e, na melhor das hipóteses, num extenso período posterior de também longa estagnação”, destacamos a manifestação do ponto de vista do locutor de acordo com o seu universo de crenças, ou seja, apresenta-se a modalidade da Opinião, expressa por meio de uma Asserção. O uso de termos como “desarranjo fiscal” e “naufraga” demonstra uma construção negativa da imagem do PT e de seus aliados.

Ao longo do editorial, o locutor modaliza seu discurso para exaltar um possível novo governo dirigido por Michel Temer, ao passo que desqualifica a gestão petista, proclamando a sua aversão ao partido e àquilo que o PT representa.

Figura 2. Captura de tela do editorial “Otimismo com o novo tom do Planalto”



Fonte: Acervo O Globo (2016).

Destacamos que esse editorial foi veiculado um dia após o afastamento da então presidenta Dilma para o julgamento do processo de impeachment, ocorrido em 12 de maio de 2016. No mesmo dia, Michel Temer assumiu a presidência do país como interino.

De acordo com os componentes da lógica argumentativa (CHARAUDEAU, 1992; 2008), a asserção de partida (A1), que atribui características aos seres e descreve suas ações ou feitos, é expressa, nesse editorial, a partir da premissa de que houve uma mudança no Palácio do Planalto com o afastamento de Dilma Rousseff e a posse interina de Michel Temer.

Já a asserção de chegada (A2), que representa a causa ou consequência de A1, é manifestada pelo argumento de que o tom do novo governo de Michel Temer estimula o otimismo. Essa asserção demonstra a conclusão ou a legitimidade do argumento defendido pelo

LINHA D'ÁGUA

locutor. Para complementar a relação argumentativa desse editorial, apresentam-se as asserções de passagem, que representam o universo de crenças de quem se enuncia. Tais crenças são compartilhadas com os interlocutores, a fim de comprovar uma relação de causalidade entre A1 e A2.

Para explicitar a relação argumentativa do editorial analisado, apresentam-se os Quadros 3 e 4:

Quadro 3. A asserção de partida e a asserção de chegada do editorial “Otimismo com o novo tom do Planalto”

Asserção de partida (Dado / Premissa / A1)	Asserção de chegada (Conclusão / A2)
Otimismo com o novo tom do planalto.	O novo governo Temer estimula o otimismo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 4. As asserções de passagem do editorial “Otimismo com o novo tom do Planalto”

Asserções de passagem

Dilma e PT	Michel Temer
Dilma Rousseff deixou o Planalto, na manhã de ontem, na condição de presidente afastada por um processo de impeachment em andamento, bem ao seu estilo.	À tarde, o presidente em exercício Michel Temer ocupou os mesmos espaços para dar posse ao novo Ministério.
O momento não era mesmo ameno e para sorrisos, mas a dureza do seu pronunciamento, com a reiterada denúncia do ‘golpe’, faz parte de sua marca registrada em cinco anos e cinco meses incompletos de poder.	A cor vermelha deixou de predominar, num evento mais condizente com os ares de um palácio de governo.
Esta marca tornava-se mais forte à medida que o pedido de impedimento tramitava na Câmara para desembarcar e ser admitido no Senado, enquanto a presidente e o PT convertiam o principal salão do Planalto em palanque de comícios”.	Temer rebate o catastrofismo de Dilma e cita reformas necessárias, para as quais é preciso trânsito no Congresso, um dos predicados do presidente em exercício.
Pela manhã, Dilma fez um pronunciamento agressivo, para a militância.	Mudou também o discurso, e para melhor.
Com as ameaças importadas das campanhas eleitorais petistas: profetizou, por exemplo, o corte de programas e gastos sociais, um catastrofismo digno do marqueteiro João Santana, ainda preso em Curitiba.	Temer disse que não pensava em fazer um pronunciamento mais substantivo, mas fez.
	Deve ter mudado de ideia para responder a Dilma e ao lulopetismo, que prometem fazer uma guerra contra o seu governo.
	O presidente em exercício foi direto ao garantir a manutenção dos programas sociais, com a citação do Bolsa Família, do Fies, do Prouni, do Pronatec e do Minha Casa Minha Vida.

Ainda vice de Dilma, Temer defendeu que o Brasil precisava de quem o unificasse.

Passou a ser tratado como conspirador e traidor.

E ontem, com Dilma no Alvorada, onde aguardará o desfecho do julgamento propriamente dito do seu impedimento, Temer defendeu que é "urgente pacificar e unificar o Brasil".

Acenou, ainda, para reformas na legislação trabalhista e na Previdência, relacionando-as com a necessidade de o Estado poder continuar a pagar os benefícios à população e à geração de empregos.

Um avanço enorme, depois de 13 anos em que o PT se recusou a fazer estas e outras reformas essenciais.

Não faltaram referências ao grave problema do desequilíbrio fiscal, à necessidade de se melhorar o ambiente de negócios no país e à intenção de impulsionar a realização de parcerias público-privadas (PPPs), a fim de que o Estado se circunscreva a suas funções básicas (segurança, saúde, educação).

Outra mudança radical em relação aos tempos de Dilma foi a maciça presença no Planalto de parlamentares, não fosse Temer um político de longa experiência no Congresso, em que presidiu a Câmara por três vezes.

Também por isso o novo governo estimula o otimismo, pois, sem o apoio do Legislativo, nada poderá ser feito para sair da crise.

Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com os componentes da lógica argumentativa, o editorial indica uma construção positiva da imagem de Michel Temer, ao mesmo tempo em que desconstrói a figura de Dilma Rousseff, conforme os diferentes argumentos listados no Quadro 4. As asserções de passagem evidenciam, de forma explícita, a tese defendida pelo editorialista, para demonstrar que a posse interina de Michel Temer trouxe otimismo para o país. Por meio do discurso, o locutor emprega argumentos para fundamentar a sua proposta de mundo, expressando o ponto de vista de quem escreve.

No que diz respeito à estrutura argumentativa do editorial, o trecho a seguir caracteriza a ex-presidenta e sua saída do governo federal: “Dilma Rousseff deixou o Planalto, na manhã de ontem, na condição de presidente afastada por um processo de impeachment em andamento, *bem ao seu estilo*”. Aqui o editorialista não explicita como é Dilma Rousseff, mas evoca o conhecimento de mundo dos interlocutores a respeito da então presidenta, por intermédio de uma inferência. O locutor associa Dilma com o momento tenso que vivia, conforme o trecho: “*O momento não era mesmo ameno e para sorrisos, mas a dureza do seu pronunciamento, com a reiterada denúncia do ‘golpe’, faz parte de sua marca registrada em cinco anos e cinco meses incompletos de poder*”. Ao afirmar que ela deixou o governo “bem ao seu estilo” e que “o

LINHA D'ÁGUA

momento não era ameno e para sorrisos”, o editorialista sugere, inicialmente, que, devido ao processo de impeachment, Rousseff se mostrava rígida e sisuda. Entretanto, após o articulador “mas”, o locutor destaca o que seria uma característica permanente de Dilma, “sua marca registrada” e “seu estilo”: não ser amena nem sorrir. A então presidenta Dilma é construída, assim, definitivamente, como dura e fechada, pois assim teria se mostrado durante todo o período em que governou, ou seja, não se trata de uma característica temporária. Destacamos, também, a opção do locutor em utilizar aspas na palavra “golpe” para manifestar ironia e, assim, evidenciar sua posição contrária ao uso do termo.

A modalidade Opinião está marcada em “Pela manhã, Dilma fez um pronunciamento agressivo, para a militância”, na qual o locutor qualifica o pronunciamento da ex-presidenta como agressivo e voltado somente a filiados e eleitores do partido. No trecho “Com as ameaças importadas das campanhas eleitorais petistas: profetizou, por exemplo, o corte de programas e gastos sociais, um *catastrofismo* digno do marqueteiro João Santana, ainda preso em Curitiba”, o locutor deprecia o pronunciamento de Dilma, qualificando-o como um discurso ameaçador, proveniente das campanhas eleitorais petistas, como se a ameaça fosse característica permanente nas campanhas do partido. O verbo “profetizou” aponta para um tom pejorativo do locutor em relação à figura da então presidenta. Nesse segmento, verifica-se um forte posicionamento contrário à Dilma Rousseff e ao PT, com a manifestação da Opinião do editorialista por meio da delocução.

No decorrer do editorial, o locutor aclama o novo governo de Michel Temer, ao mesmo tempo em que desqualifica a gestão de Dilma Rousseff e do PT, caracterizando negativamente esse grupo social.

Conclusão

Os editoriais jornalísticos seguem os temas em voga na sociedade, principalmente, os relacionados à política. Ao acompanhar o processo político do momento e se posicionar diante dos acontecimentos, o editorialista assume a função de reproduzir oficialmente o ponto de vista da empresa, revelando uma visada de fazer-criar, em que o locutor busca persuadir os leitores para convencer pelo discurso. Para alcançar a proposta deste trabalho, analisamos dois editoriais do jornal *O Globo*, veiculados durante o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff: “Reformar a Previdência seria bom começo de Temer” e “Otimismo com o novo tom do Planalto”.

Com base nessa análise, concluímos que os editoriais apresentaram uma reconstrução de fatos políticos, de acordo com o ponto de vista e o posicionamento ideológico das Organizações Globo. A partir da opinião institucional, os editoriais do Globo se valem do poder que o conglomerado de mídia possui e do peso que esses textos apresentam na formação da opinião pública. Os argumentos utilizados pelos editorialistas sobre a destituição da então

presidenta Dilma manifestaram a necessidade do *impeachment* como uma verdade já estabelecida, reforçada pela defesa da tese apresentada.

Na encenação do ato de linguagem, constatou-se que o enunciador se apresenta por meio de um comportamento delocutivo, em que impõe aos interlocutores uma representação de mundo seguindo os interesses políticos da empresa. As análises demonstraram inúmeras ocorrências da modalidade Opinião, expressa, nesse caso, pelo modo delocutivo via Asserção, revelando o ponto de vista do editorialista contrário à Dilma Rousseff e ao PT e favorável ao impeachment e à posse de Michel Temer.

O artigo procurou evidenciar a utilização de estratégias linguístico-discursivas para captar o público leitor e convencê-lo, por meio de um discurso “anti-petista”, de que Dilma Rousseff e o lulismo foram os responsáveis pela crise econômica do país e de que, portanto, o *impeachment* traria benefícios ao Brasil. Ao mesmo tempo, construiu-se uma representação positiva da imagem de Michel Temer, exaltando o ex-mandatário. Trata-se da expressão de opiniões e julgamentos por parte do conglomerado de mídia, que produziu seu discurso para influenciar o leitor na deslegitimação dos representantes petistas e do partido (PT).

Referências

- CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização*. [não paginado], 2010. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>. Acesso em: 02 out. 2020.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto, 2015.
- Globo.com. *GLOBO celebra alcance de mais de 100 milhões de pessoas por dia*. 23 de outubro de 2017. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/novidades/noticia/globo-celebra-alcance-de-mais-de-100-milhoes-de-pessoas-por-dia.ghtml>. Acesso em: 02 out. 2020.
- Globo.com. *Memória Roberto Marinho*. Opinião. Disponível em: <https://robertomarinho.globo.com/opiniaio/>. Acesso em: 01 out. 2020.
- GOUVÊA, L. H. M.; PAULIUKONIS, M. A. L.; MONNERAT, R. S. M. *Modalização em textos midiáticos: estratégias de construção de sentido*. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso [não paginado]. Disponível em: <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/52/54>. Acesso em: 01 out. 2020.
- Grupo Globo. *Estrutura corporativa do Grupo Globo*. Conselho de administração. Disponível em: <https://grupoglobo.globo.com/estrutura-corporativa/>. Acesso em: 02 out. 2020.
- InfoGlobo. *Hábitos de Consumo dos Leitores*. Disponível em: <https://www.infoglobo.com.br/Anuncie/ProdutosDetalhe.aspx?IdProduto=91>. Acesso em: 03 out. 2020.

LINHA D'ÁGUA

Gm.org.br. *Mídia Dados 2018*. Disponível em: <<https://www.gm.org.br/midia-dados-2018>>. Acesso em: 02 out. 2020.

O Globo. *Opinião*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/>. Acesso em: 02 out. 2020.

O Globo. *Princípios Editoriais do Grupo Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/principios-editoriais/>. Acesso em: 01 out. 2020.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 - Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira*. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>. Acesso em: 03 out. 2020.

Recebido: 17/11/2020.

Aprovado: 05/01/2021.

Artigo / Article

A construção do sentido em interações verbais na rádio em Português Europeu: mecanismos discursivos em narrativas de experiência de vida

The Construction of Meaning in Verbal Radio Interactions in European Portuguese: Discursive Mechanisms in Life Experience Narratives

Carla Aurélia de Almeida* 

calmeida@uab.pt

<https://orcid.org/0000-0003-1682-5106>

Resumo

Tendo por base um *corpus* de interações verbais realizadas na rádio em Portugal, o presente artigo analisa o modo como, nestes discursos, se estrutura o processo de construção do sentido. Para o efeito, considera o quadro enunciativo, as sequências de atos de discurso e as estratégias discursivas que permitem atribuir credibilidade e legitimidade ao discurso, captando a atenção. Analisam-se aspetos semânticos e pragmáticos da construção de narrativas de experiência de vida: as falas justapostas, as repetições, o uso da expressão aproximativa “e tal”, o uso de “pronto” como marcador discursivo, a ocorrência de identidades na fala e a realização de asserções avaliativas. Neste contexto, consideram-se atos de autoelogio com mitigadores e com o recurso ao uso do verbo declarativo *dizer* na terceira pessoa do plural para minimizar a ameaça da face. Analisam-se ainda os comentários de avaliação que denotam a escuta atenta, permitindo fazer a gestão das trocas interacionais.

Palavras-chave: Estratégias discursivas; Autoelogio; Emoção na interação; Identidades na fala; Mitigação.

Abstract

Based on a corpus of verbal interactions carried out on radio in Portugal, this article examines how, in these speeches, the process of constructing meaning is structured. To this

* Professora Auxiliar do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta – DH-UAb - e Investigadora do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto – IS-UP, Porto, Portugal.

end, it considers the enunciative framework, the sequences of speech acts and the discourse strategies that enable to attribute credibility and legitimacy to the discourse, capturing attention. Semantic and pragmatic aspects of the construction of life experience narratives are analysed: juxtaposed speech, repetitions, the use of the approximate expression "e tal", the use of "pronto" as a discourse marker, the occurrence of identities in talk and the production of evaluative assertions. In this context, acts of self-praise with mitigators and the use of the declarative verb "dizer" in the third person of the plural to minimize the threat of the face are considered. Evaluation comments that denote attentive listening are also analysed, allowing for the management of interactional exchanges.

Keywords: Discursive Strategies; Self-praise; Emotion in Interaction, Identities in Talk, Mitigation.

Introdução

O enfoque teórico e metodológico deste trabalho é orientado por uma *perspetiva semântico-pragmática* (VERSCHUEREN, 1998, p. 236) da organização e do funcionamento do discurso produzido em programas constituídos por conversas na rádio (*radio phone-in programs*), que se realizaram no período noturno em Portugal (ALMEIDA, 2012). Procederemos à análise do modo como se coonstrói o sentido nestes contextos mediáticos, com a frequente irrupção de narrativas de experiência de vida e com o constante uso de estratégias discursivas de gestão das trocas interacionais.

No contexto mediático em análise, impõe-se o estudo do *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 1995, p. 99), destacando a relevância da realização de práticas discursivas específicas que visam atingir objetivos de legitimidade, de credibilidade e de captação. Neste âmbito, analisaremos as ações discursivas que concorrem para estes objetivos: (i) as asserções avaliativas produzidas em intervenções de ouvintes; (ii) as asserções realizadas por locutores de rádio, com múltiplas funções na estrutura conversacional e (iii) as narrativas interativas ou histórias de vida que os ouvintes realizam em diálogo com os locutores de rádio.

Em intervenções iniciativas de ouvintes, iremos verificar que as asserções avaliativas apresentam, no seu conteúdo proposicional, a indicação de pertença a variáveis como sexo e categoria socioprofissional dos participantes e que se inscrevem em “esquemas sociais” convencionais (GIBBS, 1985, p. 98), contribuindo para a construção de um discurso testemunhal e credível que capta a atenção do auditório destes programas. Procuraremos demonstrar que a verbalização da pertença a *comunidades* particulares no seio de asserções avaliativas, como as que se agrupam em função dos parâmetros anteriormente assinalados, constitui uma estratégia de atribuição de credibilidade ao discurso, legitimando, argumentativamente, o discurso proferido pelos ouvintes. Com efeito, as *identidades discursivas* (ANTAKI; WIDDICOMBE, 1998) convocadas pelos participantes são reveladas pertinentes para a determinação da sequencialidade discursiva: os ouvintes, regularmente, assumem uma posição de *expert* na matéria em discussão, para legitimarem a expressão de opiniões e a irrupção de narrativas de experiência de vida que se tornam, assim, pertinentes para

LINHA D'ÁGUA

o tema da emissão, permitindo enquadrar as histórias de vida (narradas pelos ouvintes que entram na emissão) num lugar vivido e testemunhal.

Por seu lado, os locutores de rádio realizam intervenções reativas, proferindo asserções que têm diversas funções na estrutura conversacional: (i) intervenções de continuidade (ii) intervenções de relance do tema; (iii) intervenções diretrizes (ALMEIDA, 2012, p. 224-229). Todas estas funções contribuem para a construção de narrativas de experiência de vida e demonstram um cuidadoso trabalho de gestão das trocas interacionais nestes contextos mediáticos. Deste modo, as narrativas que ocorrem nestes contextos demonstram que o sentido é compartilhado entre os interactantes e constitui uma ação conjunta testemunhal que visa prender a atenção do auditório.

Em suma, procuraremos demonstrar que o discurso inscrito em narrativas orais que irrompem nestes contextos de programas de rádio tem um carácter testemunhal (THORNBORROW, 2001), apresentando estratégias discursivas que são específicas destes contextos.

1 Alguns pressupostos analíticos: os *corpora* mediáticos e a abordagem descritiva do material empírico

No domínio das Ciências da Linguagem, em geral, e da Análise do Discurso, em particular, os estudos da Linguística enunciativo-discursiva que analisam a organização e o funcionamento dos discursos que ocorrem nos *media* têm tido implicações importantes para o desenvolvimento de uma consciência crítica de interpretação do sentido do texto/discurso que ocorre em diversos suportes mediáticos. Neste âmbito de análise, há uma multiplicidade de perspectivas que tem como prioridade o estudo das formas dialogais e, no seu seio, encontramos uma diversidade de métodos. Por exemplo, no âmbito da Lexicometria, com enfoque na análise de textos políticos e de diferentes tipos de *corpora* textuais que ocorrem no espaço dos *media* (BONNAFOUS; TOURNIER, 1995: 67-68), fazendo uma reflexão sobre os *media*, o espaço público, a receção, entre outras questões e tendo como enfoque analítico o dispositivo enunciativo, argumentativo e pragmático (BONNAFOUS; TOURNIER, 1995: 78). Assim, os investigadores em Análise do Discurso trabalham os fenómenos linguístico-discursivos que têm apenas pertinência em relação ao *corpus* estudado, considerando que “as hipóteses sobre os papéis respetivos das estratégias e das ideologias são diferentes e, por conseguinte, os *corpora* e os questionamentos” (BONNAFOUS; TOURNIER, 1995, p. 80, tradução nossa). Neste âmbito, torna-se muito pertinente a afirmação de Dominique Maingueneau sobre a constante interação entre o *corpus* e o analista, salientando que o *corpus* constituído e delimitado leva o analista a reformular as suas questões e a redefinir o seu *corpus* (MAINGUENEAU, 1991, p. 7).

O presente estudo considera um *corpus* oral em Português Europeu constituído por interações em programas de rádio interativos (ALMEIDA, 2012). Para esse efeito,

selecionamos interações realizadas no programa Boa Noite (BN), emitido entre as zero e as duas horas, de todos os dias úteis. A estrutura deste programa configura-se em torno de conversas com os ouvintes que obedecem sistematicamente a um tema previamente introduzido por um locutor de rádio do sexo feminino: os ouvintes entram em antena para falar de um tópico previamente estabelecido (temas como “Os livros”, “A preguiça”, “O conflito de Gerações”, “A Regionalização”, entre outros), selecionado pela locutora de rádio. Na análise deste material empírico, teremos em consideração a reflexão de Patrick Charaudeau (1995) sobre a constituição de um “*corpus de textos* reunidos em nome de um tipo de situação (contrato) que os determina e nos quais estudamos as constantes (para definir um *gênero*), e as variantes (para definir uma tipologia de *estratégias* possíveis)” (CHARAUDEAU, 1995, p. 106, tradução nossa). As análises linguístico-discursivas de *corpora* específicos dos *media* têm, pois, como quadro de investigação, as restrições impostas pelo *contrato de comunicação*. Neste âmbito, para que se efetive a troca interacional entre dois interlocutores,

(...) é preciso que eles tenham em comum *universos de referência* (saberes partilhados) e finalidades (motivações comuns) diferentes, porque o outro só é perceptível e identificado na dissemelhança e apenas em cada papel particular: (...) o sujeito comunicante (...) e o sujeito que interpreta. Assim, este princípio diz que cada um dos parceiros está empenhado num processo recíproco (mas não simétrico) de reconhecimento do outro, numa interação, legitimando-o ao mesmo tempo no seu papel, o que é uma condição de validação do ato de discurso. Este princípio cria o aspecto *contratual* de todo o ato de comunicação, uma vez que implica um reconhecimento – legitimação de cada um dos parceiros em relação ao outro (CHARAUDEAU, 1995, p. 99, tradução nossa).

Nestes “espaços de estratégia abertos pela situação de comunicação (de legitimação, de credibilidade e de captação)” (CHARAUDEAU, 1995, p. 107-108, tradução nossa), a consideração das *estratégias discursivas* particulares que ocorrem no contexto mediático permite-nos perspetivar a natureza comunicativa dos processos interpretativos que têm por base o *envolvimento conversacional* (GOFFMAN, 1981; GUMPERZ, 1989, p. 2; TANNEN, 1989) que ocorre entre locutor e alocutário e que, para autores como Gumperz, constitui a chave para a *intercompreensão* no discurso:

[...] a compreensão pressupõe o envolvimento conversacional. Uma teoria geral das estratégias discursivas tem, por conseguinte, de começar por especificar os conhecimentos linguísticos e socioculturais que têm de ser partilhados para se manter o envolvimento conversacional e depois terá de lidar com a determinação dos aspetos da inferência conversacional que levam à especificidade cultural, subcultural e situacional da interpretação (GUMPERZ, 1982, p. 2-3, tradução nossa)

No presente texto, colocaremos, assim, o enfoque analítico nas “expectativas partilhadas” que são abertas pelos “quadros” (“scripts”) ou “esquemas” (GUMPERZ, 1980, p. 103-104) de emissões noturnas na rádio em Portugal e consideraremos de que modo, neste contexto mediático, ocorrem *estratégias discursivas* específicas que contribuem para a eficácia interacional.

2 O quadro interacional de programas de rádio e o envolvimento conversacional dos participantes no jogo verbal

Os interlocutores de uma interação pautam-se por normas de interação – *esquema participativo* – que acionam em função de um *tema comum* e de acordo com a interpretação dos dados da *memória compartilhada* (VAN DIJK, 1985, p. 75; ALMEIDA, 2012, p. 63). Estes três aspectos – esquema participativo, unidade de tempo e de lugar, tema comum – constituem, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1998, p. 245), os três critérios que permitem delimitar uma *interação*.

Com efeito, já E. Goffman (1987) destacava que os atores sociais põem em jogo um “foco de atenção comum”, de tal forma que o importante numa conversação são “as enunciações frequentemente feitas para produzir outras ou para servir como respostas verbais às suas produções” (GOFFMAN, 1987, p. 81). Na análise da conversação, Goffman destaca a noção de “jogo verbal” que os participantes desenvolvem, analisando o que chama de “movimentos conversacionais”, (GOFFMAN, 1987, p. 82) que permitem “tantos movimentos e contra-movimentos afirmativos, vaivém ao qual o nome de *jogo mútuo* conviria, sem dúvida, mais do que o de diálogo” (GOFFMAN, 1987, p. 82, tradução nossa). Os constrangimentos rituais são, assim, decompostos em *movimentos* (GOFFMAN, 1987). Com esta última noção, Goffman destaca a “flexibilidade da conversação”, passando a focalizar a *interação* com base nas noções de intervenção iniciativa e de intervenções reativas (ALMEIDA, 2014, p. 95).

Assim, no *quadro interacional* criado pelo(a) locutor(a) de rádio, os ouvintes e o auditório (trocas triádicas), as atividades discursivas que ocorrem denotam um *esquema participativo*, regularmente, feito por heterosseleção: os intervenientes são selecionados pelos profissionais de antena (CHARAUDEAU, 1984, p. 29), que fazem a triagem dos telefonemas que entram na emissão, e os locutores de rádio desempenham um papel ativo na dinâmica das trocas, fazendo a gestão do tempo de emissão, dando a vez de elocução e zelando pela manutenção de coerências semântico-pragmáticas interdiscursivas com estratégias de alinhamento que visam enfatizar o tema da conversa (ALMEIDA, 2012, p. 92). Como iremos ver, no quadro enunciativo destes programas de rádio com um cariz testemunhal, o discurso dos ouvintes apresenta um estilo de grande envolvimento (TANNEN, 2001) responsável por sobreposições da fala, hesitações e repetições e pela irrupção de narrativas de experiência de vida. Estes fenómenos discursivos revelam a *emoção* (PLANTIN *et al.*, 2000) dos interactantes que participam nestas emissões na rádio. Com efeito, na linha de Derek Edwards (2001, p. 236), a expressão da *emoção* pode ser analisada tendo por base o *trabalho interacional* (GOFFMAN, 1987), isto é, através da análise das *estratégias discursivas* (GUMPERZ, 1989) que criam o “envolvimento conversacional” (GUMPERZ, 1982, p. 2-3). Esta última noção baseia-se nas ações discursivas dos participantes que enfatizam a natureza interativa da interação conversacional e é baseada na concepção de que a interpretação do sentido é uma construção conjunta realizada entre locutor e alocutário (GUMPERZ, 1982, p. 2-3).

Assim, através da interface entre teoria e análise empírica, teremos em consideração as características semânticas e pragmáticas de *narrativas interativas orais* desenvolvidas em programas de rádio em Português Europeu, destacando os fenómenos discursivos que denotam o envolvimento conversacional (TANNEN, 1989; GUMPERZ, 1989) dos interactantes e a *emoção* dos participantes no jogo interacional (GOFFMAN, 1967, tradução nossa). Mais especificamente, a nossa atenção estará orientada para: (i) a justaposição das falas e os segmentos relatados em discurso indireto livre intercalados com segmentos relatados em discurso direto; (ii) os comentários metadiscursivos que revelam a escuta atenta dos alocutários; (iii) as repetições lexicais e sintáticas; (iv) as *digressões temáticas* (ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, 1984, p. 115) e (v) o uso de diminutivos como estratégia de aproximação.

3 As estratégias discursivas em narrativas de experiência de vida no discurso interativo oral de programas de rádio

Na análise do oral interacional, verificamos que, regularmente, as narrativas surgem encaixadas nas conversações (SACKS, 1995; GOODWIN, 1981), destacando-se, na linha de Kerbrat-Orecchioni (1998, p. 129), as características fluidas na construção de uma tipologia das interações. Com efeito, segundo esta última autora, um dos eixos de caracterização dos tipos de interação diz respeito à natureza da macroestrutura que pode ser argumentativa, descritiva ou narrativa, e o problema reside no facto de uma estrutura – argumentativa, descritiva ou narrativa – dificilmente constituir a totalidade de uma interação. Com efeito, regularmente, nestes contextos mediáticos, as chamadas “narrativas orais quotidianas” (LACOSTE, 1986, p. 52) irrompem espontaneamente em situação de interação e, sendo testemunhais, abrem-se à variedade de temas (ALMEIDA, 2011, p. 46).

Em situação de interação em programas de rádio, constituídos por ouvintes que telefonam para as emissões, é comum a irrupção de narrativas de experiência de vida com um carácter vivido ou testemunhal (THORNBORROW, 2001). O envolvimento conversacional dos participantes que as expressam é revelado pelas constantes manutenções da vez de elocução, pelas repetições e também pelas digressões temáticas.

Estas narrativas partilham características específicas das “histórias conversacionais” que ocorrem noutros contextos interacionais (NORRICK, 2010, p. 2; OCHS; CAPPS, 2001) ou “histórias faladas” (TANNEN, 1986, p. 323), como o constante recurso ao discurso humorístico e aos risos, que possibilitam a *acomodação intersubjetiva* (ALMEIDA, 2012, p. 172) entre as faces dos interactantes. Como iremos ver, o discurso das *narrativas de experiência de vida* que ocorrem nos programas de rádio em análise apresenta aspetos formais específicos que denotam a construção conjunta (a coconstrução) do *texto conversacional* (TANNEN, 1989; TANNEN, 2001): as repetições, as asserções avaliativas com valor axiológico positivo e os enunciados em simultâneo constituem estratégias de cooperação desenvolvidas pelos participantes nestas interações e permitem a coconstrução do sentido em interação.

Com efeito, as ações, os mecanismos discursivos e as estratégias discursivas que ocorrem nos discursos proferidos por interactantes específicos em quadros interacionais particulares (como são os que se realizam nos *media*) constituem códigos e normas conhecidas pelos falantes que assinalam a pertença a um grupo (ou comunidade) particular: “Cada comunidade tem os seus próprios jogos rituais (ou normas) locais e específicos que podem ser explorados para objetivos sociais e interpessoais” (DIAMOND, 1996, p. 77, tradução nossa).

Nas histórias de vida que irrompem nestes contextos, há assim “jogos rituais” que são revelados na produção de elementos de “intimidade” na expressão de histórias de vida que criam o chamado “small talk” (COUPLAND; JAWORSKI, 2003, p. 85-87), demonstrando o papel afetivo e social que estas narrativas têm na construção de uma *comunidade de pensamento* (GUMPERZ, 1989; DIAMOND, 1996, p. 16).

4 Características discursivas das narrativas interativas na rádio: a reprodução do diálogo, o autoelogio no discurso testemunhal, os marcadores discursivos e as asserções avaliativas

As narrativas interativas na rádio apresentam o relato de uma história que apresenta um modo de enunciação ancorado na coocorrência entre o Pretérito Imperfeito e o Pretérito Perfeito do Indicativo, tempos da narração que possibilitam a *transposição fictiva* (FONSECA, 1992, p. 140) para a memória dos factos narrados ou evocados. Uma das características enunciativas fundamentais destas narrativas é a constante referenciação no Presente do Indicativo, que remete para o tempo da enunciação (T0), ancorado na situação de enunciação, permitindo, assim, a referência deíctica (ALMEIDA, 2011, p. 45). Esta ancoragem no tempo da enunciação é, regularmente, feita através de asserções que denotam experiências e percepções avaliativas características do discurso testemunhal.

Atentemos no seguinte exemplo:

(1)

Programa: BN

Data: 22/04/98

Tema: “Pequenos anúncios de jornal”

Ouvinte nº. 181, feminino

Ouvinte - Estava já divorciada há uns seis pra sete anos, trabalhava, diziam que qu'eu qu'era muito bonita, ainda hoje dizem, não sei...

– Locutora - Olhe que bom (risos).

Ouvinte - Hoje já estou com sessenta e três anos, mas dizem que eu tenho uma carinha muito engraçada.

– Locutora - Que bom pra si.

Ouvinte - E as minhas colegas, na brincadeira, diziam-me por que é que tu e tal não arranjias tu tão jeitosa tão boa rapariga e tal, por que é que não arranjias! Eh pá, eu tive uma... uma fraca experiência, uma má experiência, e um mau...

Locutora - Não se queria meter noutra pra já.

Ouvinte - Não me queria meter noutra. E uma vez, uma por brincadeira, aparece-me com um anúncio de jornal e diz-me: olha, por que é que tu não respondes? E a resposta era por meio de telefone, nem era por meio de, de, do próprio jornal...

No exemplo (1), verificamos que a ouvinte realiza um discurso relatado com segmentos no Pretérito Imperfeito que constituem asserções avaliativas: “*Estava já divorciada há uns seis pra sete anos, trabalhava, diziam que qu’eu qu’era muito bonita*”. A dependência contextual (FONSECA, 1992, p. 140) expressa nestas narrativas orais é demonstrada pelos segmentos que remetem para o tempo da enunciação (T0) expresso no Presente do Indicativo: “*ainda hoje dizem, não sei...*”. Regularmente, nas narrativas interativas orais, a ancoragem no presente da enunciação é feita através de uma asserção avaliativa que expressa um ato com o valor ilocutório de autoelogio (implícito), convocado através da voz de uma terceira pessoa do plural “dizem” (ALMEIDA, 2019, p. 250). Seguindo o princípio da modéstia, este mecanismo de convocar outras vozes que elogiam o locutor cria “uma distância epistémica entre o locutor e o elogio” (SPEER, 2012, p. 60, tradução nossa): “*Hoje já estou com sessenta e três anos, mas dizem que eu tenho uma carinha muito engraçada*”. A ouvinte deste programa de rádio recorre a uma terceira pessoa do plural do verbo declarativo *dizer* – *dizem* – para se distanciar do que é dito e poder assim mitigar o autoelogio.

A análise do exemplo (1) permite ainda ilustrar uma outra característica destas narrativas orais: a realização de falas justapostas integradas no discurso relatado com o recurso a expressões aproximativas como “e tal” nos segmentos em discurso direto: “*E as minhas colegas, na brincadeira, diziam-me por que é que tu e tal não arranjas tu tão jeitosa tão boa rapariga e tal, por que é que não arranjas!*”. No presente exemplo, a expressão aproximativa “e tal” remete, resumindo, para o uso atributivo de expressões predicativas (CAMPOS; XAVIER, 1991, p. 224), como “(ser) *tão jeitosa tão boa rapariga e tal*”: “e tal”, implícita uma asserção avaliativa geral que resume todas as expressões atributivas que se integrariam no mesmo campo semântico dos adjetivos intensificados pelos advérbios de intensidade “tão” em “*tão jeitosa*” e “*tão boa*”. Estas expressões predicativas com adjetivos intensificados constituem o termo localizador do referente (de quem se fala): “*rapariga*”. Este último constitui, na linha de Culioli (1990), o termo localizado (CAMPOS; XAVIER, 1991, p. 296). Sendo um referente de terceira pessoa do singular - “uma não pessoa” (BENVENISTE, 1966) -, este referente remete para um ausente que se torna presente: [eu que era/sou] “*uma tão boa rapariga*”. Do ponto de vista semântico e pragmático, este enunciado estabelece uma distanciação em relação ao que é dito e diz respeito ao Outro de que se fala que constitui a imagem do locutor que está a falar e diz “eu”.

Os interlocutores destas narrativas marcam constantemente o seu envolvimento através de estratégias que se reportam a uma “escuta ativa” (COUPLAND & JAWORSKI, 2003, p. 88). Esta última é denotada pela realização de enunciados que constituem comentários avaliativos (assinalados com uma seta no exemplo 1): “*Olhe que bom (risos)*”, “*Que bom pra si*”. As asserções avaliativas ocorrem durante a escuta de uma história narrada por um dos interlocutores, constituindo contribuições para a história (COATES, 2003, p. 132), isto é, são

LINHA D'ÁGUA

segmentos reveladores da construção conjunta ou coconstrução dos rumos discursivos que os participantes realizam e constituem estratégias interativas que denotam o *envolvimento conversacional* dos participantes, permitindo dar continuidade ao rumo discursivo do interlocutor.

Prototipicamente, nestes contextos interacionais, o alocutário destas narrativas realiza intervenções de continuidade, proferindo asserções-resumo como “*Não se queria meter noutra pra já*”. Estas asserções revelam a escuta atenta e a colaboração com o seu interlocutor: as intervenções de continuidade permitem ceder a vez de elocução de modo a que a ouvinte de rádio prossiga o rumo discursivo da história narrada. Por sua vez, a repetição da asserção-resumo por parte desta última constitui uma estratégia de estabelecimento do acordo na interação: “*Não me queria meter noutra*”.

Assim, para dar continuidade ao sentido do discurso destes programas de rádio, ocorre, regularmente, o *paralelismo estrutural* denotado pela “presença de traços gramaticais comuns (e.g. tempo, aspecto, diátese), da mesma ordem de palavras ou da mesma estrutura frásica em fragmentos contíguos” (DUARTE, 2003, p. 110), constituindo um mecanismo de coesão no discurso oral interativo destes programas. O paralelismo sintático entre enunciados repetidos pelos dois intervenientes da comunicação - “*Não se queria meter noutra pra já*” (locutora de rádio) e “*Não me queria meter noutra*” (ouvinte) -, com repetições e segmentos em simultâneo (assinalados com o sublinhado), constitui um fenómeno discursivo prototípico do oral interativo que cria coesão sequencial, dando continuidade ao tema da emissão. Tratando-se de um mecanismo de reforço do acordo, denota o *envolvimento conversacional* dos participantes na interação.

No seio das histórias de vida, é frequente que os ouvintes destes programas produzam também asserções com comentários avaliativos, como podemos observar no seguinte exemplo:

(2)

Programa: BN;

Data: Novembro de 1998;

Tema: “O piropo”; Ouvinte nº. 460, feminino, vendedora

Bem eu quando me apercebi que vinha de frente com eles vi que eles vinham a fazer qualquer qualquer comentário a meu respeito. Senti-me envergonhada, enfim cabisbaixa, e... pronto não dei confiança, mas no momento em que eles se iam a cruzar comigo diz um pra o outro assim, com pronto uma frase muito com muita entoação: “e ainda dizem que as flores que não andam”. Pronto, realmente ia um pouquinho arranjada (riso)...

Locutora - Elegante, hã.

No exemplo (2), verificamos que a ouvinte produz um ato com o valor ilocutório de autoelogio que constitui uma valorização da sua face positiva: “*Pronto, realmente ia um pouquinho arranjada (riso)...*”. O emprego do diminutivo em *minimizadores* ou *atenuadores* em expressões como “um pouquinho”, realizada na sequência “*Pronto, realmente ia um pouquinho arranjada (riso)...*”, constitui o que Claudia Caffi (2000, p. 96) chama de “diminutivo na marcação de imprecisão (*fuzziness*)”. Neste caso, a mitigação está centrada

sobre o conteúdo proposicional: o mitigador “um pouquinho” torna a referência menos precisa, “reduzindo as obrigações epistêmicas para o locutor” (CAFFI, 2000, p. 96) e produzindo, por implicatura conversacional, uma diminuição do valor alto do elogio (ALMEIDA, 2009, p. 54; ALMEIDA, 2019, p. 261), minimizando-o, no quadro do princípio de modéstia interiorizado pelos interlocutores. É este princípio que permite evitar que os locutores não exagerem no autoelogio para não ameaçar a face do Outro. Na linha de Kerbrat-Orecchioni (2005), a valorização ou ameaça dos atos de discurso tem de ser definida em termos de grau. Regularmente, a valorização positiva conjuga-se com estratégias de intensificação quando se direciona para o alocutário, mas nos atos orientados para a valorização da própria face do locutor ou autovalorização, o locutor recorre a estratégias de atenuação que, no quadro do princípio da modéstia, permitem atenuar a ameaça da face positiva do alocutário: “Com efeito, se não é conveniente exaltar a sua própria face é porque um tal comportamento atinge indiretamente, por um movimento inverso de desvalorização implícita, a face do outro” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 202; tradução nossa). Neste sentido, o diminutivo que ocorre no segmento “um pouquinho arranjada” expressa a delicadeza e enquadra-se no quadro do princípio da *modéstia*, que constrange o locutor de um ato de autoelogio (“auto-Face Flattering Act”) a não valorizar demasiado a sua face positiva. Assim, é frequente que, nas narrativas orais, o diminutivo coocorra com os risos (sinais antiorientadores da ameaça), em atos com valor ilocutório de autoelogio (ALMEIDA, 2019, p. 261), fazendo assim, parte do conjunto de “suavizadores rituais” – « *adoucisseurs rituels* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 210) -, também denominados *atenuadores* (“softeners”), na análise linguística anglo-saxónica (FRASER, 1980).

No exemplo (2), verificamos também que ocorrem usos discursivos de *pronto* como *marcador discursivo*: (i) uso com valor conclusivo, em expressões com outros marcadores funcionalmente similares “*e... pronto*” em “*e... pronto não dei confiança*”; (ii) uso de *pronto* de natureza argumentativa, como introdutor de um esclarecimento, de uma precisão (SILVA, 2006, p. 273), expresso no segmento “*diz um pra o outro assim, com pronto uma frase*”; (iii) uso de um *pronto* “resumitivo” (SILVA, 2006, p. 271), de natureza textual/discursiva, de estruturação do texto/discurso, semelhante a expressões como “em síntese”, que ocorre no segmento “*Pronto, realmente ia um pouquinho arranjada (riso)...*”.

Deste modo, os fenómenos discursivos prototípicos das narrativas interativas são: (i) a ocorrência de falas justapostas em discurso direto; (ii) o uso de expressões aproximativas como “e tal”; (iii) o uso reiterado de asserções avaliativas com suavizadores; (iv) a realização reiterada de comentários avaliativos e de asserções resumo que denotam a escuta atenta dos interlocutores; (v) o uso de repetições sintático-semânticas; (vi) o uso de diminutivos com valor de suavização e/ou mitigação da ameaça da face do alocutário em atos de autoelogio e o mecanismo de distanciamento nestes atos com recurso ao uso do verbo declarativo *dizer* na terceira pessoa do plural (“dizem que”); (vii) o uso polifuncional de marcadores discursivos como “pronto” .

5 Estratégias de atribuição de credibilidade e de legitimação em conversas na rádio

A realização de “identidades situadas” (ZIMMERMAN, 1998, p. 100) com *valor testemunhal* é uma das estratégias que contribui para atribuir credibilidade ao discurso dos ouvintes que entram em antena e, simultaneamente, legitimar a entrada na emissão, como podemos verificar nos seguintes exemplos:

(3)

Programa: BN;
Data: Novembro de 1998;
Tema: “O piropo”; Ouvinte nº. 460, feminino, vendedora
Ouvinte - Como está? Eu oiço muito o seu programa eh porque me deito sempre às três da manhã, aliás sou mais uma ouvinte assídua da Rádio Renascença desde as oito da manhã mais ou menos até me deitar.

(4)

Programa: BN
Data: Novembro de 1998
Tema: “Autodidatas”
Ouvinte Feminino; nº. 165
Ouvinte: [Asserção sobre o Tema] Então eu também vou dizer, eu também posso-me considerar uma autodidata.
Locutora: [Pedido de informação] Então conte-me lá?

Em (3), a ouvinte atribui-se uma identidade discursiva de ouvinte regular do programa: “*aliás sou mais uma ouvinte assídua da Rádio Renascença*”, que permite justificar a sua entrada no tema da emissão. Em (4), a ouvinte realiza uma asserção avaliativa que permite posicionar-se argumentativamente, como uma ouvinte autorizada a falar sobre o tema da emissão: “eu também posso-me considerar uma autodidata”. Estas asserções têm como conteúdo proposicional a necessidade de os ouvintes que participam nestas emissões enquadrarem a sua atividade discursiva com base na determinação de uma identidade discursiva de falante “expert” e com legitimidade não só para emitir uma opinião, mas também para contar uma história de vida que se relaciona com os temas de emissão. Esta estratégia permite dar credibilidade ao discurso que os ouvintes irão desenvolver (ALMEIDA, 2012, p. 152).

Este modo de os ouvintes atribuírem uma identidade discursiva constitui, pois, uma atividade com relevância para a representação da atividade do grupo e é uma forma de os participantes procederem ao desenvolvimento dos eixos argumentativos delineados no discurso, tendo simultaneamente um valor testemunhal. Sendo uma forma de legitimação das opiniões expressas, as identidades assim convocadas funcionam, por conseguinte, como uma estratégia de atribuir credibilidade ao discurso e de o legitimar. Assim, no exemplo (4), a locutora de rádio realiza uma intervenção que permite direcionar ou orientar o rumo discursivo do tema da emissão: “*Então conte-me lá?*”

No contexto institucional de emissões de rádio noturnas, esta construção de identidades discursivas permite ainda legitimar as digressões temáticas que, constituindo “desvios” ao tema da emissão, são convocadas como estratégias argumentativas para ilustrar uma asserção proferida sobre o tema em análise.

Atentemos no seguinte exemplo:

(5)

Programa: BN

Data: 5/5/98

Tema: “A disciplina nas escolas”

Ouvinte Masculino; 32 anos; n.º 437

Ouvinte - Eu eu acho que isso que não está correto, eu acho que hoje em dia os professores haviam de ter muito mais apoio, principalmente dos pais, não era, para... pa dar um... bocado de disciplina ò... òs alunos aos seus alunos nas escolas. Eu entendo isso, qu'até é a minha maneira, não sei se serei antiquado mas (...).

Locutora - (Riso) É a sua forma de pensar e é isso é que nós queremos auscultar também, é a forma das pessoas pensarem.

– Ouvinte - Evidentemente. Olhe minha senhora, eu tenho eu tenho o segundo ano, portanto o segundo ano eh... do ciclo e... e eu tenho e sou um caso muito curioso.

Neste exemplo (5), as identidades discursivas expressas -“eu tenho eu tenho o segundo ano, portanto o segundo ano eh... do ciclo e... e eu tenho e sou um caso muito curioso. Olhe eu tenho eu tenho livros em casa” - assinalam competências específicas relativas ao domínio da oralidade e ao grau de escolaridade. Estas identidades, neste contexto de programas de rádio noturnos, subordinados a temas específicos da vida quotidiana, permitem contar outros eventos paralelos, contribuindo para as digressões temáticas, ao mesmo tempo que funcionam como estratégias de atribuição de credibilidade do discurso, pois denotam que o discurso é vivido, autêntico e testemunhal.

No entanto, por força do carácter institucional destes programas, o foco de atenção tem de ser mantido por mais tempo nestas emissões. Quando as interações revelam digressões temáticas (desvios), os participantes, através do seu saber partilhado e das imagens que constroem uns dos outros (AMOSSY, 1999, p. 135), reconstituem, reinterpretam-nas, reorientam o discurso com o objetivo de fazer a progressão temática. No exemplo (5), a locutora de rádio realiza intervenções de relance do tema: “(Riso) É a sua forma de pensar e é isso é que nós queremos auscultar também”. Estas intervenções permitem estabelecer o foco de atenção, lembrando ao auditório o tema da conversa e imprimindo ao discurso da ouvinte um rumo discursivo.

Com efeito, faz parte do saber comum dos participantes destes programas que todos os ouvintes têm legitimidade para manifestar a sua opinião e contar uma história de vida para a ilustrar. Esta estratégia desenvolvida pelos locutores de rádio constitui uma forma de estabelecer o consenso e o equilíbrio na interação.

Conclusão

A análise do funcionamento enunciativo-pragmático das narrativas de experiência de vida que são desenvolvidas em programas de rádio realça os aspetos discursivos que denotam o envolvimento conversacional dos participantes na interação: a construção de um discurso testemunhal de carácter confessional com a produção de identidades discursivas relevantes para a sequencialidade discursiva, no âmbito de um contrato de comunicação mediática, contribui para dar credibilidade ao discurso produzido e para o legitimar. No discurso testemunhal, a ocorrência de fórmulas características do discurso oral interativo com a justaposição de falas e com a realização de segmentos em discurso direto que ocorrem em relatos de discurso indireto, o uso de expressões aproximativas como “e tal” e de marcadores discursivos polifuncionais como “pronto”, a ocorrência de asserções avaliativas com suavizadores como “um pouquinho” e com o recurso ao mecanismo de autoelogio, através de expressões de distanciamento como “dizem que”, são alguns aspetos que revelam a produção de um discurso emotivo que capta a atenção do interlocutor e, conseqüentemente, do auditório dos programas de rádio de antena aberta.

Assim, é através destas narrativas que os interlocutores constroem as identidades discursivas que os determinam como interlocutores ratificados, intervenientes autorizados a participar no espaço interacional e comunicativo de programas de rádio específicos.

Com efeito, os interlocutores que participam em programas de *phone-in* na rádio realizam espontaneamente identidades locais, relevantes para a construção de uma *imagem* de si próprios com um estatuto de interlocutor validado ou ratificado interacionalmente. Os participantes ratificados são identificados em função de parâmetros específicos relacionados com a sua vida profissional, a sua faixa etária ou com aspetos que dizem respeito à sua mundividência, enquadrando-os no relato de uma história de vida e constituindo, assim, testemunhos de uma experiência vivida que querem partilhar com o locutor de rádio e com o auditório dos programas.

O discurso destes contextos mediáticos realça que os participantes estabelecem uma comunidade de discurso constituída por locutores de rádio, ouvintes e auditório.

Em suma, a análise da irrupção de narrativas de experiência de vida no discurso interativo oral na rádio salienta que é através da comunicação que os falantes se ratificam mutuamente como interlocutores credíveis e legítimos para se posicionarem em relação a um tema da emissão. Com as narrativas de experiência de vida na rádio, os participantes inscrevem-se, assim, na práxis social, constituindo-se como interlocutores autorizados, com credibilidade e legitimidade, para proferirem um discurso sobre os temas das emissões e, desta forma, produzem um discurso que capta a atenção do auditório.

Referências

- ALMEIDA, C. A. Processos de figuração e manutenção da ordem interaccional: estratégias de mitigação no quadro do sistema de delicadeza desenvolvido pelos participantes de programas de rádios específicos. In: FIÉIS, A.; COUTINHO, M. *Textos seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri, 2009, p. 43- 60.
- ALMEIDA, C. A. Aspectos semânticos e pragmáticos da co-construção de identidades discursivas em narrativas de experiência de vida produzidas por participantes de emissões nocturnas de rádio. In: COSTA, A.; FALÉ, I.; BARBOSA, P. *Textos Seleccionados. XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, p. 35-48, 2011.
- ALMEIDA, C.A. *A construção da ordem interaccional na rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interacções verbais*. Porto: Afrontamento, 2012.
- ALMEIDA, C. A. Rituais verbais, envolvimento conversacional e ordem interaccional: a construção de trocas discursivas em programas de rádio. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 27, p. 93-130, 2014.
- ALMEIDA, C.A. Discourse strategies of mitigation in an oral corpus of narratives of life experience collected in interviews. In: ROULSTON, K. (Ed.) *Interactional Studies of Qualitative Research Interviews*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, p. 239-268, 2019.
- AMOSSY, R. L'ethos au carrefour des disciplines : rhétorique, pragmatique, sociologie des champs » In : Amossy, R. (org.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 127-154, 1999.
- ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D. *La Conversation quotidienne*. Paris : Didier, 1984.
- ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (Eds.). *Identities in talk*. London: Sage, 1998.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*, I. Paris : Gallimard, 1966.
- BONNAFOUS, S.; TOURNIER, M. Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique. *Langages*, n. 117, p. 67-81, 1995.
- CAFFI, C. Aspects du calibrage des distances émotives entre rhétorique et psychologie. In : PLANTIN, C. ; DOURY, M. ; TRAVERSO, V. (Orgs.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 89-104, 2000.
- CAMPOS, H. C. ; XAVIER, M. F. *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa : Universidade Aberta, 1991.
- CHARAUDEAU, P. (ed.) *Aspects du discours radiophonique*. Paris : Didier, 1984.
- CHARAUDEAU, P. Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, n. 117, p. 96-111, 1995.
- COATES, J. *Men talk*. Cornwall: Blackwell, 2003.
- COUPLAND, J.; JAWORSKI, A. Transgression and intimacy in recreational talk narratives. *Research on language and social interaction*, v. 36, n. 1, p. 85-106, 2003.
- CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1990.
- DIAMOND, J. *Status and power in verbal interaction*. A study of discourse in a close-knit social network. Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins, 1996.

- DUARTE, I. Aspectos linguísticos da organização textual. In: MATEUS, M. H.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.
- EDWARDS, D. Emotion. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Eds.). *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage, 2001, p. 236-246.
- FONSECA, F.I. *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida, 1992.
- FRASER, B. Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, v. 4, n. 4, p. 341-350, 1980.
- GIBBS, R. W. Situational conventions and requests. In FORGAS, J. P. (Ed.). *Language and social situations*. New York: Springer-Verlag, p. 97-110, 1985.
- GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday Anchor, 1967.
- GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- GOFFMAN, E. *Façons de parler*. Paris : Minuit, 1987.
- GOODWIN, C. *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press, 1981.
- GUMPERZ, J. The sociolinguistic basis of speech act theory. *Versus, quaderni di studi semiotici*, 26/27, p. 101-121, 1980.
- GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- GUMPERZ, J. *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. La Réunion : L'Harmattan, 1989.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*, I. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition, 1998.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin, 2005.
- LACOSTE, M. La narrativisation dans une situation d'interview. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 36, p. 50-62, 1986.
- MAINGUENEAU, D. *L'analyse du discours*. Paris : Hachette, 1991.
- NASCIMENTO, M. F.; BACELAR, M. F.do; RIVENC, P.; CRUZ, M. L. S. da. *Português fundamental, métodos e documentos*. Tomo 1 - *inquérito de frequência*. Lisboa: INIC, CLUL, 1987.
- NORRICK, N. R. *Conversational narrative. Storytelling in everyday talk*. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins, 2010.
- OCHS, E.; CAPPS, L. *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge : Harvard University Press, 2001.
- PLANTIN, C. ; DOURY, M. ; TRAVERSO, V. (Orgs.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2000.
- SACKS, H. *Lectures on conversation*, vol. I, II. Oxford/ Cambridge: Blackwell, 1995.
- SIFIANOU, M. The use of diminutives in expressing politeness: Modern Greek Versus English. *Journal of pragmatics*, v. 17, n. 2, p. 155-173, 1992.
- SILVA, A. S. *O mundo dos sentidos em Português*. Coimbra: Almedina, 2006.

SPEER, S. The interactional organization of self-praise. *Social Psychology Quarterly*, v. 75, n. 1, p. 52-79, 2012.

TANNEN, D. (Ed.) *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood: Ablex, 1986.

TANNEN, D. *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TANNEN, D. The relativity of linguistic strategies: rethinking power and solidarity in gender and dominance. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Eds.). *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage, 2001, p. 150-166.

THORNBORROW, J. Authenticating talk: building public identities in audience participation broadcasting. *Discourse studies*, v. 3, n. 4, p. 459-479, 2001.

VAN DIJK, T. A. Cognitive situation models in discourse production. In: FORGAS, J. P. (ed.). *Language and Social Situations*. New York: Springer-Verlag, 1985.

VERSCHUEREN, J. El regreso de la Pragmática al significado: comentarios sobre la dinámica de la comunicación, los grados de prominencia y la transparencia comunicativa. In: ROYO, L. M.; WHITTAKER, R. *Poder – decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1998, p. 235-279.

ZIMMERMAN, D. H. Identity, context and interaction. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (Eds.). *Identities in talk*. London: Sage, 1998, p. 87-106.

Recebido: 26/01/2021.

Aprovado: 05/02/2021.

Artigo / Article

Rostos, afetos e intencionalidade: análise semiolinguística de marcas da pandemia

*Faces, Affections and Intentionality: Semiolinguistic Analysis of
Pandemic Brands*

Beatriz dos Santos Feres* 

beatrizferes@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0001-5854-2898>

Patrícia Ferreira Neves Ribeiro** 

patricianeves@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0001-9532-0098>

Rosane Santos Mauro Monnerat*** 

rosanemonnerat@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0003-2523-9088>

Resumo

Neste artigo, propõe-se a análise de textos verbo-visuais – uma matéria de capa de jornal e uma publicidade veiculada em revistas – que apresentam, em comum, rostos femininos marcados, em alguma medida, por indícios da pandemia de covid-19. Essa análise tem como objetivo destacar recursos discursivos que implicam ideias, emoções e intencionalidades de acordo, sobretudo, com o imaginário sociodiscursivo partilhado pelos interagentes da troca propiciada por esses textos, no intuito de contribuir com um embasamento teórico-analítico para a elaboração de atividades de interpretação voltadas para a “Educação Midiática” proposta pela Base Nacional Comum Curricular. Tendo como fundamento a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso em interface com outros estudos, serão explorados, inicialmente, os conceitos de *imagem como signo*, *imagem-sintoma* e *intericonicidade*. A seguir, tomando mais especificamente os textos em tela, será observada a construção do *ethos* e da *visada patêmica* na discursivização.

* Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, Brasil; Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Campus Gragoatá, Niterói, RJ, Brasil.

** Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, Brasil; Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Campus Gragoatá, Niterói, RJ, Brasil.

*** Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, Brasil; Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Campus Gragoatá, Niterói, RJ, Brasil.

Palavras-chave: Verbo-visualidade; Ethos; Patemização; Mídia; Recursos discursivos.

Abstract

In this article, we propose the analysis of verb-visual texts – a newspaper cover story and an advertisement disclosed in magazines – which have in common marked female faces, to some extent, by evidence of the covid-19 pandemic. This analysis aims to highlight discursive resources that imply ideas, emotions and intentionalities in accordance, above all, with the sociodiscursive imaginary shared by the interactants of the exchange provided by those texts, in order to contribute with a theoretical-analytical basis for the elaboration of activities of interpretation focused on “Media Education” proposed by the National Common Basis. Based on the Semiolinguistic Theory of Discourse Analysis in liaison with other studies, the concepts of image as a sign, image –symptom and intericonicity will be initially explored. After that, taking the texts under analysis more specifically, the construction of the ethos and the controversial target in discursivization will be observed.

Keywords: *Verb-visibility; Ethos; Patemization; Media; Discursive Resources.*

Para ler imagens, palavras e a mídia

Imersos em um oceano virtual, navegando em redes digitais que aceleram a comunicação, a profusão de gêneros discursivos hipermediáticos exige dos leitores (aqui em sentido amplo: interpretadores), além da celeridade própria do ciberuniverso, aptidão para compreender textos sintéticos, bastante complexos e, cada vez mais, multimodais. Esse novo ambiente social virtual acostuma-nos a leituras rápidas e, se não houver cuidado, superficiais, que podem contaminar nossa maneira de apreender a realidade e de enunciar. Nas redes sociais, o “textão” é, quase sempre, envolto por uma avaliação negativa – e preguiçosa –, que, de certa maneira, deixa evidenciar a preferência por um modo de comunicação mais “enxuto”.

Assim, apostando nessa “economia textual”, portais de notícias apresentam fatos em listas e fotos; em um primeiro clique, apenas título e subtítulo referentes à cena mostrada como prova, mas, conseguindo captar o leitor, em um segundo clique, ele terá o *lead* e outras informações. Também no jornalismo impresso, capas-cartazes, como as dos jornais populares, muitas vezes monotemáticas, apresentam uma formatação centralizada em imagens impactantes, títulos coloridos e enormes, com duplo sentido, humor e crítica (GUIMARÃES, 2020). É no curto espaço dessa capa que a notícia principal do dia é fornecida aos leitores, por meio da verbo-visualidade, em um conjunto complexo de formas e sentidos, em um texto rápido, ainda que exigente de muitos saberes partilhados e muito trabalho inferencial. A publicidade já sabia dessa necessária celeridade de captação do consumidor, investindo em peças sempre mais impactantes, que mexem com o afeto e com sua necessidade de pertença social. Nesta atualidade globalizada, em rede, de fácil participação e anonimato, surgem, então, novos gêneros, como o meme, e outros, antigos, ratificam um modelo comunicativo baseado, sempre mais, na compactação e no impacto.

LINHA D'ÁGUA

É esse modelo compacto e impactante de muitos gêneros digitais aos quais estão expostos os leitores nas variadas mídias – sobretudo nas digitais, mas também nas de suporte impresso – desse mundo globalizado que este artigo pretende problematizar. Mais do que atentar para os objetivos comunicativos e persuasivos que direcionam esse modelo, pretende-se aqui, na perspectiva do leitor, observar “pistas” interpretativas que ajudam a tornar a leitura menos superficial e fragmentada. Para isso, foram selecionados dois textos oriundos de mídias de massa – um jornal e uma revista de grande circulação, tanto no ambiente virtual quanto no “real” – a fim de analisar alguns recursos discursivos de que esses textos se valem não só para informar o leitor, mas, especialmente, para captá-lo, seduzi-lo e convencê-lo. Com essa problematização, acredita-se contribuir para o embasamento teórico-analítico de professores-mediadores de leitura, preocupados com o desenvolvimento da competência leitora dos “interpretadores” de uma sociedade carente de crítica e de profundidade.

Soma-se a essa problematização a mais recente diretriz para o ensino no Brasil, expressa pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 70). Ainda que haja muita discussão em torno da BNCC, seja em função de possíveis objetivos de um documento que preza a centralização curricular em um país continental e pluricultural como o Brasil, que pouco valoriza a docência, seja em função dos possíveis interesses em um modelo “privatista” de Educação (SELLES, 2018), o fato é que os professores precisam incorporar saberes e métodos para trabalhar, dentre outros aspectos, a “reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” e a “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2017, p. 72 e 73).

Ainda a respeito desse documento, é preciso salientar que

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72).

Afinado a essa concepção de leitura, então, este trabalho desenvolverá três tópicos vinculados à interpretação de textos multissemióticos como aqueles que serão analisados: a imagem como signo; o *ethos* como estratégia de captação; e o *pathos* como efeito. A conceituação utilizada estará pautada prioritariamente na Teoria Semiológica de Análise do Discurso, formulada por Patrick Charaudeau (2013, 2010, 2008, 2006), em interface com outras teorias. O *corpus* será composto pela matéria de capa do jornal *O Globo* de 14 de maio de 2020¹, na qual a fotografia do rosto de uma médica aparece machucado pelo uso dos

¹ Disponível em <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=202020200514>. Acesso em 29 out 2020.

Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) no embate na “linha de frente” contra a covid-19, e uma publicidade da joalheria HStern, veiculada em revistas como a *Veja*, na qual a estilista Constanza Pascolato, elegantemente vestida e adornada com vários anéis, cobre parcialmente o rosto, deixando à vista somente os olhos².

Justifica-se a escolha dessas peças por se tratar de dois textos verbo-visuais de larga circulação pela mídia de massa (ainda que endereçados a públicos bastante específicos e não à população em geral), de domínios discursivos – jornalístico e publicitário – que oscilam entre o espaço virtual e o “real”. Acredita-se que essa escolha possa sustentar interpretações comprometidas com o letramento midiático e com a análise crítica, tão necessária para a formação de cidadãos ativos em sua inserção social, seja ela em qualquer nível social ou esfera de atuação.

1 A imagem como signo

Como se propõe aqui a análise de dois textos multimodais compostos verbo-visualmente, nesta seção, a atenção estará fixada na conceituação mesma de *imagem como signo* e de alguns aspectos relativos à discursivização próprios desse meio semiótico.

Em primeiro lugar, é preciso distinguir *imagens mentais* de *imagens visuais (materiais)*: aquelas, próprias de um domínio imaterial, concretizam-se em visões, fantasias, imaginações, enfim, em representações mentais; estas, de um domínio material, concretizam-se em desenhos, pinturas, fotografias, imagens televisivas, infográficas, enfim, em representações exteriores à mente, apreendidas por meio da visão humana (SANTAELLA; NÖTH, 2005). Esses domínios estão inextricavelmente ligados. As imagens visuais, ou materiais, produzidas por meio de artefatos, se originam em imagens mentais que, muitas vezes, espelham a experiência visual direta no mundo “real” e, outras vezes, em memórias de outras imagens, antes, vistas, e agora, guardadas na mente. Já as imagens mentais, além de permitirem o armazenamento, na memória, de imagens apreendidas pela visão, também podem se originar em imaginações, em modificações de imagens já conhecidas, operadas na mente pela criatividade. Salienta-se, aqui, que as imagens mentais, *como primeiro enquadramento do mundo*, “resultado da percepção direta que um sujeito tem do mundo físico” (CHARAUDEAU, 2013, p. 383), constituem um relevante repertório mnemônico, impregnado de crenças e valores referendados socialmente, que podem ser acionados nas interpretações que fazemos das imagens materiais com as quais nos defrontamos, constituindo importantes modelos de processamento cognitivo.

Em segundo lugar, é preciso frisar que as imagens são *signos*, isto é, estão substituindo e indicando um dado do mundo (“real” ou imaginário); em outras palavras, não são

² Disponível em <https://www.facebook.com/hsternbrasil>. Acesso em 29 out 2020. Na página do Facebook da HStern, é essa imagem que aparece como capa, embora a campanha publicitária seja composta por várias fotografias de Constanza Pascolato em situações diversas. A publicidade também está disponível no site da Revista *Veja* de 16 de setembro de 2020 em <https://veja.abril.com.br/acervo/#/edition/186185?page=10§ion=1>. Acesso em 30 out 2020.

efetivamente os elementos do mundo, mas substitutos que se referem a esses elementos e podem, ao mesmo tempo, simbolizar ideias convencionais partilhadas por um grupo social. Além disso, quando o sujeito capta e representa o mundo físico por intermédio de um artefato (em uma fotografia, por exemplo, por meio de uma câmera), ele produz uma imagem material em uma perspectiva própria, isto é, como reenquadramento do mundo físico (CHARADUEAU, 2013, p. 384). A materialidade dessa imagem produz, portanto, um efeito imediato de semiotização, já que passou por uma construção de sentido, permeada pelos recursos da aparelhagem utilizada para a apreensão da realidade física a partir do olhar daquele que a produz.

Além disso, segundo Barthes (1990), como signo, a imagem opera um sentido propriamente denotativo, literal (ainda que jamais em “estado puro”, já que orientada pela perspectiva do produtor), indicial, mas também conotativo, simbólico, codificado socialmente. Mesmo em uma fotografia, que traz em si a credibilidade alcançada pela semelhança com a realidade que representa, seu “conteúdo” é passível de interpretação em função dos vínculos que mantém com sua “fonte física”, com os saberes acumulados a respeito dela e com a percepção de possíveis recursos que acrescentam sentidos e efeitos à materialidade da imagem fotografada. Quando se trata de fotografia “profissional”, seja da imprensa, seja da publicidade, somam-se à sua materialidade aspectos próprios de sua manipulação, como ângulo; luz; distância; foco; escolha, preparação e pose do objeto; edição etc., tornando-a acentuadamente “preparada” para a conotação.

Considerando, então, o papel da imagem material como signo, é possível pensar no papel do “leitor”:

Se nos colocamos do lado do processo de recepção da imagem, temos um sujeito que olha a imagem como mundo representado, através de um determinado modo de representação que desempenha um duplo papel de substituição (uma imagem é dada por um objeto físico do mundo) e de mostração (este objeto é exibido). Outro sujeito se encontra, então, em um lugar de recepção da imagem no qual ele é convidado a desenvolver uma dupla atividade: o sentimento dos efeitos da imagem de acordo com sua própria sensibilidade e a interpretação da imagem segundo sua própria inteligibilidade. (CHARAUDEAU, 2013, p. 384)

Dessa forma, para além do “sentimento dos efeitos da imagem”, quase sempre tomado como uma impressão imediata no momento da apreensão visual daquele texto, o sujeito que olha a imagem passa à sua interpretação, isto é, faz inferências a respeito daquele signo-texto de acordo com sua memória discursiva, com seu repertório imagético armazenado na mente e com o entorno dessa imagem. Pode-se afirmar, então, que muitas inferências realizadas pelo leitor se baseiam em informações extratextuais, guardadas na memória, seja quanto a aspectos discursivos relacionados à forma ali representada, seja quanto a aspectos avaliativos. Segundo Charaudeau (2018), essas são as *inferências centrífugas*, que se baseiam em dados interdiscursivos e situacionais. Outras inferências, como veremos, dizem respeito à relação estabelecida entre a imagem e uma parcela verbal com a qual ela se relaciona no conjunto do qual participa. No caso das imagens fotográficas, um dos alvos de nosso interesse, Barthes

(1990) já adiantava que a palavra teria a função de *fixar, ancorar a cadeia flutuante de significados* oferecida pela imagem com a qual está vinculada. Em termos de interpretação, essa ancoragem estaria, em primeiro plano, no terreno das *inferências centrípetas* (CHARAUDEAU, 2018) realizadas, nesse caso, entre os elementos verbal e visual, observados na organização “sintática” do texto, que obriga o leitor a uma leitura em um “círculo hermenêutico”, que parte do todo para os detalhes, e vai da imagem à palavra e vice-versa.

Como Charaudeau (2013, p. 385), pensamos que “a imagem é toda opacidade que obriga a ver o processo da reenquadramento do mundo” e, portanto, propícia à análise e à interpretação. Na mesma direção, também concordamos que a fotografia atua, concomitantemente, na *semelhança* que guarda com o mundo, como “autenticadora” da realidade que representa, e na *dessemelhança* percebida pelo sujeito “olhante”, justamente por causa da consciência que ele tem de ver apenas parte da realidade, aquela enquadrada na fotografia. Aliás, o enquadramento é, para Charaudeau, um recurso discursivo bastante produtivo, sendo responsável por determinar o que estará *visível* (enquadrado), *passível* de um *efeito de focalização e de dramatização*, e o que estará *não visível* (fora do quadro). Mostrar, portanto, uma parcela da realidade e deixar seu entorno, por exemplo, de fora, é um recurso discursivo relevante, com potencial para a manipulação do “leitor”, que pode subentender – ou não, por causa da ausência no enquadramento – sentidos e associações.

Por exemplo, no caso de uma das imagens que são objeto da análise aqui proposta, o rosto de uma mulher jovem, completamente machucado, marcado por linhas vermelhas que indicam a utilização de EPIs (indício reforçado pelo jaleco azul como aqueles que se usam nos hospitais, elemento imagético guardado em nossas memórias), *Band-aid* no nariz, olheiras, rabo-de-cavalo desmanchado, olhar fixo na câmera que a fotografou, é prova de uma realidade que se enquadra³. Imaginamos, ao redor, o não visível, provavelmente o ambiente em que, no hospital, os profissionais de saúde retiram o equipamento e roupas contaminados, como faz crer a reportagem em um jornal de referência como *O Globo*. Já em outra situação, o entorno de um estúdio de gravação de uma série televisiva que tivesse essa mulher apenas como personagem ficcional poderia estar fora desse enquadramento, embora o visível estivesse preparado para impor, em função dos índices que aqui descrevemos, a associação do visível com um não visível relativo a *frames* cognitivos. No segundo caso, a não visibilidade de um hipotético estúdio corresponderia a um tipo de trucagem – que seria desmascarada se fosse possível ver o prolongamento da imagem, deixando visível por completo o ambiente com luzes, câmeras em tripés, fotógrafos, maquiadores.

Charaudeau (2013) também distingue que, na comunicação imagética, como na verbal, alguns efeitos são programados, visados, na textualização, de acordo com a intencionalidade do produtor – embora nem sempre sejam atingidos, isto é, efetivamente produzidos. No uso da

³ Infelizmente, precisamos optar pela descrição das imagens, em virtude da dificuldade para obter autorização para seu uso. Entretanto, os links em que as imagens podem ser recuperadas estão indicados em nota de rodapé na introdução deste artigo, para aqueles que desejarem maior compreensão das reflexões aqui propostas.

imagem da profissional de saúde machucada pelos EPIs, é possível interpretar uma visada bastante dramatizante (como será analisado mais detalhadamente nas seções subsequentes), que se relaciona à realidade dos hospitais em tempos de covid-19 e, sobretudo, à atuação dos profissionais de saúde, muito sacrificados no combate à doença.

À esquerda da foto e no alto, aparece o título da reportagem, que é “Medo e exaustão: a jornada sem fim dos médicos de CTIs”, especificando o sentido que o leitor deve dar à pessoa ali retratada na fotografia, já interpretando aquilo que pode ser inteligível na imagem. Essa parcela verbal tem seu *sentido sensível* altamente ampliado em função da imagem, que conduz à intensidade daquilo que, dito, parece não mostrar a gravidade da situação. Nesse ponto, quase sempre anteriormente ao próprio reconhecimento (racional, inteligível) do conteúdo da imagem, ainda preso ao impacto do visto, ocorre (ou tem potencial para que ocorra) o *efeito de sideração*, ou seja, “uma impressão inexplicável, um sentimento insondável diante de outra coisa (representada) que acaba de nos tocar imediatamente pela potência de sua significância sem fala, sem decifração” (CHARAUDEAU, 2013, p. 391). Em outras palavras, somos levados ao irrepresentável, ao *invisível*. Essa reação emocional se soma à inferência sobre a gravidade à qual todos nós, médicos e pacientes, estamos expostos durante a pandemia. Somos levados pela emoção e pela interpretação a reter na memória essa imagem, tão difundida, como outras que simbolizam a atuação dos profissionais da saúde. Agora ela faz parte de nosso repertório mnemônico, marcada pelo afeto e pela empatia, e vai servir, futuramente, para novas interpretações, como uma *imagem-sintoma* já vista, “que remete a outras imagens por uma analogia” (CHARAUDEAU, 2013, p. 399).

Ainda em relação à pandemia, pode-se dizer que a máscara de proteção, tão insistentemente propalada como meio para evitar a covid-19, já se tornou símbolo dessa realidade, principalmente depois de ter sido colocada até em estátuas em vários locais do mundo, em um esforço de ampliação da campanha para seu uso. Na mesma revista *Veja*⁴ em que se encontra a publicidade, a capa apresenta, no centro, uma máscara amarela, com um sorriso desenhado, à guisa de um *Smile*, um *emoticon* bastante conhecido, que representa alegria relacionada à queda no número de internações e mortes pela covid. Também personagens de quadrinhos, artistas famosos em memes e *posts*, letrados e lojas, marcas, nomes de jornais ganharam um máscara de proteção com o mesmo intuito, tornando-a não só difundida, mas também marcada como representante dessa experiência coletiva. A máscara, desde então, está presente no nosso dia a dia, não mais somente relacionada aos profissionais de saúde, mas a todo cidadão que se compromete a combater a disseminação da doença. A imagem da máscara, portanto, já pode ser tomada com um ícone repetido e carimbado, que provoca automaticamente inferências interdiscursivas.

Assim, a foto em close de Constanza Pascolato na publicidade da joalheria HStern, elegantemente penteada e maquiada, deixando à mostra as mãos com os anéis que pretende

⁴ Disponível em <https://veja.abril.com.br/acervo/#!/edition/186185?page=1§ion=1>. Acesso em 30 out 2020.

anunciar, ao cobrir a boca e o nariz com parte da roupa em tom de prata, permite ao leitor não só uma reação emocional diante do gesto, como também uma interpretação que vincula essa imagem ao momento pandêmico, justamente por causa da sugestiva referência à máscara, ainda que de forma aparentemente improvisada, ou disfarçada. A foto ocupa quase a totalidade da página, tendo como âncoras apenas, em forma de legenda, a logo da joalheria, em letras maiores, e seu nome, em letras menores, na parte inferior da página (que, por causa dessa diagramação, serão percebidos e lidos após a apreensão da imagem). Apesar de não ser possível afirmar que esse sentido relacionado ao uso da máscara tenha sido *visado*, programado pelo enunciador (pela agência de publicidade, ou pelo fotógrafo, ou pela própria Constanza), em função da intericonicidade (COURTINE, 2013; CHARAUDEAU, 2013) que nos leva às máscaras da pandemia, é esse o sentido produzido.

Quando Courtine (2013) analisa fotografias impactantes tiradas por militares (incluindo mulheres) de torturados na prisão de Abou Ghraib após o fatídico 11 de setembro – fotos que se assemelham a souvenirs de viagem –, a relação que estabelecemos entre a imagem que vemos e outras, armazenadas na memória, se iguala ao interdiscurso implícito na linguagem verbal. Diz ele:

Porque existem imagens *debaixo* destas imagens: na escolha de seus temas, na apresentação destes em quadros, na construção de um olhar pelos enquadramentos e pelas montagens que elas operam, na lógica do discurso que as ordena implicitamente em sequências, elas repetem o mais frequentemente, sem sabê-lo, outras imagens. Da mesma forma que existe o “sempre já” do discurso, existe *o sempre já da imagem*. (p. 156. Grifos do autor)

Assim, justifica-se a leitura do rosto coberto de Constanza Pascolato como uma sugestão de referência ao momento que vivemos justamente por causa de nossa lembrança de tantas imagens com máscara, que povoam nossa visão e nosso imaginário. O impacto dessa imagem no leitor pode ocorrer por várias vias: pelo reconhecimento de uma mulher proeminente na elite do país que participa, em função de sua identidade social, em uma campanha publicitária; pela singularidade de figurar, em uma campanha como essa, comumente ocupada por mulheres fiéis a um padrão de beleza, sempre jovens, uma senhora de cabelos brancos; ou, sobretudo, por essa pessoa que, surpreendentemente, participa da campanha, fazer um gesto que torna sua imagem semelhante a outras na pandemia.

A imagem fotográfica, então, além de ter um alto poder referencial para indicar, recoberta de fidedignidade, recortes da realidade em um enquadramento dado, alcança, também, tanto pelos recursos discursivos próprios desse tipo de semiótica quanto pelos conteúdos que comunica, sempre imersos em História, em cultura e em experiência individual, a memória dos “leitores”, além de fisgar-lhes a atenção e a emoção em textos da mídia, muito compactos e impactantes, como dissemos anteriormente. Sua leitura, portanto, precisa começar na observação dos suportes, dos gêneros discursivos nos quais aparecem dispostas, na possível relação com a palavra, para, então, ser possível realizar inferências sobre a intencionalidade que subjaz o enunciado.

Segundo a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, a intencionalidade atravessa todo ato de linguagem, construindo pontes entre os interlocutores em uma encenação em que papéis linguageiros são postos em prática como um jogo de máscaras na interpretação teatral, de acordo com um determinado contrato de comunicação. Assim, o sujeito se apresenta ao outro construindo sua imagem discursiva, seu *ethos*.

2 O *ethos* como estratégia de captação

Todo ato de enunciação implica, para o locutor, a construção de uma imagem de si próprio. Os episódios da história que cada um conta têm sua unidade a partir do pressuposto de que cada indivíduo desenvolve certo conceito de si, ou seja, “a imagem de si não é senão uma convenção narrativa para unificar uma história⁵” (HARRÉ, 1999, p. 155, tradução nossa).

Essa imagem de si, projetada pelo locutor por meio de seu discurso, é designada, na Retórica tradicional, como *ethos*. Está mais em jogo a capacidade de transmitir credibilidade, de persuadir o alocutário, do que o caráter propriamente dito do locutor. Um dos segredos da persuasão tal como é analisada a partir de Aristóteles é, para o orador, dar de si mesmo uma imagem favorável, imagem que seduzirá o ouvinte e captará a sua benevolência.

Na Retórica, Aristóteles propõe dividir os meios discursivos que influenciam o auditório em três categorias: de um lado, o *logos*, que pertence ao domínio da razão e que concerne à argumentação ou ao conteúdo em si dos argumentos, o que torna possível convencer; de outro, o *ethos* e o *pathos*, que pertencem ao domínio da emoção e tornam possível emocionar. O *pathos* é voltado para o auditório, quando a persuasão ocorre a partir da disposição dos ouvintes e concerne ao afeto e à paixão, já o *ethos* é voltado para o orador, relacionando-se à virtude e ao caráter, aos atributos deste, isto é, aos traços de caráter que o orador mostra ao público.

Vale observar, no entanto, seguindo Auchlin (2001, p. 204), que “o *pathos* designa as emoções vividas pelo auditório, mas o *ethos* também mobiliza as disposições afetivas do auditório”. O *ethos* não se constrói naquilo que se diz, mas na maneira de dizer, no que o orador transmite, ou seja, trata-se do que ele apresenta, e não do que representa, já que se firma nas marcas da enunciação.

O homem, segundo Aristóteles, é um animal (*pathos*) político (*ethos*) capaz de falar e pensar (*logos*). Sua maneira de atuar, apoiando-se nessas três dimensões de seu ser, constitui, de acordo com Eggs (2005, p. 42), seu *ethos*. Assim, “todo *ethos* constitui uma condensação específica dessas três dimensões”.

Essas categorias da Retórica foram deixadas de lado por um tempo, sendo exploradas, a partir do século XVIII, pela Estilística. Reapareceram recentemente, sobretudo, com o desenvolvimento dos estudos relativos à argumentação. A ideia de *ethos* foi, então, retomada e

⁵ “le soit n’est q’une convention narrative pour unifier une histoire.” (HARRÉ, 1999, p. 155)

redefinida por alguns pesquisadores da Análise do Discurso, principalmente, por Dominique Maingueneau, a partir da década de 1980.

Assim, a noção de *ethos* passa a ser trabalhada em direções que ultrapassam o quadro da argumentação na tradição retórica, permitindo refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a certa posição discursiva.

Maingueneau assim caracteriza o *ethos*:

o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à sua fala; o *ethos* é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro; é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

No caso das duas imagens em análise, fica clara a conjuntura socio-histórica e a situação comunicativa em que se inscrevem, no ano em que o mundo foi assolado pela pandemia do coronavírus, tornando-se evidente a intencionalidade dos enunciadores, no processo iterativo de influência sobre o público receptor, ao mobilizarem as marcas evidenciadas nas imagens como estratégia de captação desse público.

A esse respeito, é importante salientar quem são esses sujeitos enunciadores que idealizam e constroem essas imagens discursivas como *ethos mostrado* por essas mulheres, ou seja, um *ethos pré-construído* por esses sujeitos enunciadores para instanciar a participação dessas mulheres na cena enunciativa. Na verdade, trata-se de um sujeito enunciator compósito, resultante do amálgama de mais de um sujeito comunicante⁶ – o jornalista, o publicitário, o fotógrafo – que se mostra pelas mulheres fotografadas. Por outro lado, pode-se pensar que as instâncias compósitas abrem espaço para que as personagens femininas projetem suas imagens. No caso de *O Globo*, podemos flagrar a construção do *ethos* da mulher pelo dito em discurso direto: trata-se uma imagem de si construída pelo que ela diz – “A máscara machuca o rosto; são muitas horas”. E a fotografia aponta exatamente para esse *ethos* projetado por ela em dimensão verbal. Ao escolher projetar essa fala e essa imagem, a instância midiática revela a pertinência de tratar desse *ethos* feminino.

Já em relação à publicidade, parece-nos que a empresa (HStern) pretende assumir a face de Constanza, elegante, com muito bom gosto e consciente, pois, pela projeção do *ethos mostrado* da estilista, a HStern projeta uma imagem de si.

Vale destacar que o *status* social do locutor e a legitimidade que detém permitem ao auditório construir uma imagem antes mesmo que se inicie o texto – seria o *ethos prévio* (ou *pré-discursivo*). Por outro lado, as reconfigurações estabelecidas pelo locutor, a partir do momento da interação, podem transformar essa imagem, já que é uma estratégia confirmar esse *ethos* pré-discursivo ou modificá-lo, segundo as intenções do próprio orador – esse seria o *ethos discursivo*.

⁶ Para aprofundamento das noções de sujeito comunicante e sujeito enunciator, ver CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

Nesse sentido, a noção de *ethos* se aproxima da noção de “representação de si mesmo”, postulada por Goffman (1999), segundo a qual em cada circunstância da vida cotidiana, o indivíduo apresenta uma imagem de si (voluntária ou involuntariamente) em função do objetivo da interação. Utiliza-se o autor de uma metáfora, tomando, do teatro, o termo *representação*. A representação seria, então, a totalidade da atividade desempenhada por um sujeito, em uma dada ocasião, para influenciar o outro, o que implicaria a definição de uma posição social a ser ocupada por esse sujeito. A isso, Goffman denomina “fachada”. A caracterização da “fachada” pode ser visualizada tanto do ponto de vista do que se considera como “fachada social” – para especificar o que é comum aos sujeitos pertencentes a um mesmo grupo específico, representando o que é permitido e o que é obrigado a todos (“representação coletiva”) – quanto do ponto de vista do que é considerado como “fachada pessoal” – para referir-se a tudo o que, de maneira mais íntima, identifica o próprio sujeito, ou seja, as formas egocêntricas da territorialidade.

Dessa forma, nesse modelo, considera-se que todo indivíduo possui duas *faces*: uma *face positiva*, que corresponde à “fachada” social, à nossa própria imagem valorizada, que pretendemos apresentar aos outros e uma *face negativa*, que corresponde ao “território” de cada um – seu corpo, sua intimidade (GOFFMAN, 1980).

Em uma acepção goffmaniana, portanto, todo ser humano, apreendido como sujeito, vive em um mundo social, no qual se encontra em contato com outros sujeitos. Por meio desses contatos, é levado a exteriorizar, por representações, uma imagem de si.

Seria interessante destacar que tanto na imagem da profissional de saúde, quanto na de Constanza Pascolato, essas duas “fachadas”, ou “*ethos* mostrado”, no dizer de Maingueneau (2008), parecem se mesclar, sobrepondo-se o social ao individual, frente à situação extrema por que o mundo passa neste momento.

O *ethos* de um discurso resulta, portanto, de uma interação entre diversos fatores: *ethos pré-discursivo*, *ethos discursivo* (*ethos mostrado*) e ainda de fragmentos de texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos dito*) direta ou indiretamente, e, nesse último caso, por meio de metáforas, alusões a outras cenas.

Percebe-se, dessa forma, que as imagens projetadas pelo *ethos* são governadas, no contexto extralinguístico, pelos *imaginários sociodiscursivos*, ou, na interpretação de Moscovici (2013) na Psicologia Social, pelas *representações sociais* de uma dada coletividade. Assim, o real não é apresentado a partir de uma descrição objetiva, mas por meio de representações veiculadas pelo enunciador a fim de induzir seu interlocutor a construir, a partir dos fragmentos apresentados, um mosaico que ele tomará como verdade, sendo todo esse processo intermediado pela linguagem, seja verbal, seja não verbal.

A esse respeito vale destacar a importância da relação locutor/alocutário na construção do *ethos*. Charaudeau (2006, p. 115) assinala que o *ethos* é resultante do cruzamento de olhares – “olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre o modo como ele pensa

que o outro o vê”. O sujeito aparece ao olhar do outro com uma identidade psicológica e social que lhe é atribuída e se mostra conforme a identidade discursiva que ele mesmo constrói para si e, assim, as identidades discursiva e social se fundem no *ethos*.

Por outro lado, não se pode perder de vista que o sujeito enunciador pode jogar com máscaras, escondendo o que realmente é por trás das palavras que diz, ao mesmo tempo em que seu interlocutor o interpreta pelo que ele diz e não pelo que efetivamente é.

Nesse sentido, Charaudeau comenta que:

Várias máscaras são possíveis, e, portanto, várias identidades são possíveis: mudamos a situação de troca, e o outro, que também o sabe, sabendo-o pode-se jogar com as máscaras, e o outro, que também o sabe, entrará no jogo. Tiramos a máscara e o que encontramos sobre ela? Outra máscara, depois outra e depois mais outra. A máscara é o que constitui a nossa identidade em relação ao outro. (CHARAUDEAU, 2006, p. 8)

Como já observado, Constanza Pascolato cobre o rosto com a roupa que veste e simula o uso de uma máscara, o que é bastante sintomático na conjuntura atual. A profissional de saúde, ao contrário, tem o rosto livre da máscara (ou do *shield* que deve ter tirado), mas pleno de marcas, que constroem a sua identidade, forjando seu *ethos* mostrado.

Que nos dizem essas imagens? Como nos afetam? Tiramos as máscaras e o que encontramos? Muitas outras máscaras que se vão sobrepondo em uma (re)construção sem fim constitutiva de nossa marca identitária.

3 O *pathos* como efeito visado

Nas diversas situações-contratuais, a sobreposição de máscaras é sempre possível e, portanto, as diferentes identidades assumidas a cada troca também o são. Isso porque, modificando-se a situação comunicativa, substituem-se as máscaras. Uma vez que o sentido, oriundo de todo ato de linguagem, resulta do encontro entre quem enuncia e quem interpreta em função do que um imagina do outro, salienta-se que as identidades/máscaras projetadas são verdadeiras co-construções resultantes desse encontro. Dessa forma, nas diversas relações contratuais intersubjetivas, cada sujeito é para o outro tão somente uma imagem.

Não se trata, contudo, da projeção de uma aparência falsa, não sendo a máscara tomada aqui como um artifício dissimulador, tão caro, por vezes, à ficção, no mundo ocidental, como ilustram as pessoas mascaradas de Zorro ou de Batman⁷. Faz-se referência aqui à máscara/imagem constitutiva do próprio sujeito em sua verdade de troca, a designar, portanto, um *ser presente*, apartado de dissimulações, na relação sempre atualizada diante do outro.

⁷ Zorro e Batman são dois personagens de ficção, tendo sido criados em 1919 e 1939, respectivamente. Os dois têm em comum o fato de terem uma identidade secreta (Don Diego de La Veja e Bruce Wayne), usarem roupas escuras e projetaram suas assinaturas ao final de cada ação heroica.

E, se as trocas sociais estão sempre mesmo em atualização, os sujeitos atualizam, inevitavelmente, também, suas identidades. Assim, podem assumir variadas máscaras: “mudamos a situação de troca, substituímos as máscaras” (CHARAUDEAU, 2006, p. 8).

Caso emblemático dessa sobreposição de máscaras está no que se apresenta em decorrência da fotografia publicada na capa de *O Globo* de 14 de maio de 2020, já mencionada neste artigo. Se a troca contratual típica da relação médico-paciente, em um hospital de combate à covid-19, impõe o uso da máscara (*shield*), segundo as restrições situacionais da troca, constituindo a identidade da pessoa que a utiliza como um/uma profissional de saúde responsável e atuante na linha de frente no combate à doença, sua retirada nos dá a ver uma outra máscara. Sob a primeira máscara, está uma outra identidade, desvelada agora pela instância midiática diante de seu público-alvo. A nova máscara fotografada por *O Globo* corresponde à imagem de uma profissional que está para além da atuação médica responsável; por detrás do equipamento facial de proteção individual, emerge uma identidade feminina (trata-se de fotografia de uma mulher) que atua no limite de suas forças (as marcas/feridas deixadas pelo EPI sobre a face da mulher traduzem o longo, árduo e doloroso tempo de trabalho da profissional, como comprova, inclusive, a fala reportada por *O Globo*: “A máscara machuca o rosto, são muitas horas”) em pleno contexto de uma epidemia planetária.

Das duas situações-contratuais descritas – do domínio médico-hospitalar e do domínio jornalístico –, constata-se o fato de que, a cada máscara utilizada, estabelece-se um novo jogo comunicativo entre os parceiros da troca. Em cada um dos domínios citados, atribui-se, notadamente, ao leitor uma grade de leitura do signo imagético “máscara”. Frente a essa imposição, delinea-se uma posição particular do leitor diante da ação de consumi-lo (o signo). Particularmente, diante do jornal *O Globo* de 14 de maio de 2020, o receptor é instado a identificar-se a um leitor afetado plenamente pelas ações sacrificantes dos médicos no combate à covid-19.

Em outra direção, retomando a imagem já aqui referenciada de Constanza Pascolato, exibindo, elegantemente, sua “máscara prateada” enquanto apresenta as joias que porta, o signo “máscara” atribui ao leitor de antemão um outro lugar. Tratando-se de uma imagem que figura na propaganda da HStern, veiculada em revistas diversas, como *Veja*, o leitor é solicitado, agora, a consumir o signo “máscara” sob as exigências do contrato publicitário.

Assim, pode-se afirmar que os diferentes contratos, seja o jornalístico – correspondente ao que se estabelece frente à capa de *O Globo* –, seja o publicitário – relativo à publicidade da HStern, publicada em *Veja* –, sobredeterminarão os sentidos construídos pelo leitor. E esses sentidos devem ser considerados, sobretudo, em relação aos visados ou supostos “efeitos patêmicos do discurso”, assim denominados, por Charaudeau (2010, p. 26), no quadro de uma problemática discursiva das emoções.

No âmbito da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, a categoria retórica do *pathos* é retomada, de fato, como uma importante estratégia dos discursos sociais a suscitar

emoções sobre os sujeitos. Sob esse enquadramento teórico, há que se ressaltar que as emoções são evocadas na perspectiva de um *efeito* e não como realidade manifesta, vivenciada efetivamente por um sujeito. Daí, Charaudeau (2010, p. 35) preferir os termos “patêmico” e “patemização” ao vocábulo “emoção” e salientar que, na análise do discurso, a emoção deve ser considerada “fora do vivenciado, e apenas como um possível surgimento de seu ‘sentido’ em um sujeito específico, em situação particular” (2010, p. 34). Esse é um esclarecimento importante para justificar que, na análise aqui proposta, a emoção – como efeito – será, justamente, examinada de acordo com aquilo que a desencadeia, sempre na dependência da situação contratual e sociocultural em que a troca comunicativa se inscreve.

Em seu estudo da patemização das mídias, Patrick Charaudeau (2010) propõe uma estruturação do universo patêmico em torno de quatro grandes imaginários sociodiscursivos, ou tópicos, em relação aos quais se entrevê uma afetação polarizada em dimensão positiva e negativa, conforme o que se descreve a seguir: “a tópica da ‘dor’ e seu oposto, a ‘alegria’; a tópica da ‘angústia’ e seu oposto, a ‘esperança’; a tópica da ‘antipatia’ e o seu oposto, a ‘simpatia’; a tópica da ‘repulsa’ e seu oposto, a ‘atração’” (CHARAUDEAU, 2010, p. 48). Toda essa organização das categorias patêmicas ecoa da aplicação de três parâmetros bem delimitados, a saber: o que o sujeito percebe de um *actante-objeto* (pessoa ou situação) rumo à projeção de certo afeto; o que *sente* (em termos de estado mental) o sujeito na relação que estabelece com o actante-objeto; e que *comportamento enunciativo* o sujeito assume frente à percepção de dado actante-objeto e da sensação diante da relação estabelecida entre ambos.

Em outras palavras, se estamos diante de um universo discursivo patemizante, é porque a certa pessoa ou situação (actante-objeto), sobre a qual se centra a troca comunicativa, é atribuído um estatuto, no quadro de uma rede de crenças, instaurador de um afeto determinado. Esse afeto, considerado na encenação discursiva da emoção, acaba por desencadear determinado estado (de satisfação ou de insatisfação, em termos gerais) a ser expresso por um sujeito, dotado de intencionalidade, sob determinado comportamento enunciativo prevalente: seja de maneira elocutiva (pela revelação do ponto de vista do locutor); seja de modo alocutivo (para estabelecimento da posição do sujeito falante na relação com o outro); seja de forma delocutiva (pela remissão à fala de um terceiro).

Para exemplificar, retomemos a matéria de capa de *O Globo* de 14 de maio de 2020, intitulada: “Medo e exaustão: a jornada sem fim de médicos de CTI”, destacando-se, respectivamente, o texto verbal (i), que figura ao lado da imagem fotográfica da médica Roberta de Lima, em cuja face se identificam feridas pelo uso prolongado do equipamento de proteção hospitalar, e a legenda (ii) da foto:

- (i) “Imagens de aglomerações na cidade assustam os médicos intensivistas que atuam no Rio. Eles sabem que a baixa adesão ao isolamento levará ainda mais doentes aos hospitais já saturados, onde disputarão leitos em CTIs. E temem que o pico de casos já alcançado se torne o padrão;
- (ii) Sem descanso. Roberta Lima: ‘A máscara machuca o rosto; são muitas horas’”.

Do que se lê, depreende-se que a encenação discursiva ali proposta pauta-se, principalmente, sobre os imaginários sociodiscursivos da “angústia/medo” e da “dor”.

Relativamente à primeira tópica, da “angústia/medo”, há que se considerar que ela:

- a) em nome de uma rede de crenças que associa representações negativas a epidemias e à desobediência sanitária, é desencadeada pela *situação* de trabalho de *médicos* atuantes em CTIs cariocas durante a pandemia da covid-19, frente às insistentes aglomerações na cidade do Rio.
- b) traduz-se por um estado de espera por algo ainda mais negativo (aumento do número de casos de pacientes infectados), a representar um perigo para o sujeito, no caso, os médicos intensivistas que trabalham nos hospitais cariocas.
- c) enuncia-se de maneira delocutiva, conforme o que se pode depreender, por exemplo, dos trechos que se seguem a pontuar a angústia daqueles que assumem a posição de quem se sente sob ameaça: “Imagens de aglomerações na cidade *assustam* os médicos intensivistas que atuam no Rio” e “E *temem* que o pico de casos já alcançado se torne padrão”.

A respeito da segunda tópica, da “dor”, é válido ressaltar que ela:

- a) em relação a uma rede de crenças que coloca os médicos em posição de vítimas colaterais da epidemia, é desencadeada pela situação adversa vivida pelos médicos intensivistas em contexto pandêmico;
- b) traduz-se por um estado de insatisfação do desejo do sujeito (de mal-estar e abatimento), o que se entrevê, sobretudo, pela imagem abatida da médica Roberta de Lima publicada pelo jornal;
- c) enuncia-se de maneira tanto delocutiva, quanto elocutiva, em conformidade com o que se pode comprovar pelos trechos a seguir transcritos, respectivamente: “A jornada *sem fim* dos médicos de CTI” e “Roberta Lima: ‘A máscara *machuca* o rosto, são *muitas horas*’.”

Corroborando a análise proposta a explicitação, no texto verbal de *O Globo*, de uma abundância de palavras e expressões pertencentes, claramente, ao universo emocional da ‘angústia’, como: “Medo”; “assustam”; “temem”. Por seu turno, os termos “exaustão”; “sem fim”; “sem descanso” produzem também um efeito patêmico, agora relacionado à tópica da ‘dor’.

Diante dos exemplos aqui apresentados, relativos ao funcionamento da materialidade verbal das emoções, há que se ponderar que os signos assumem tão somente o papel de produzir efeito patêmico na convergência com as determinações socioculturais e os raciocínios inferenciais mobilizados pelos interagentes. Nesse sentido, o efeito patêmico suposto depende não apenas dos signos empregados na troca, mas também das inferências produzidas pelos parceiros do ato comunicativo, dependentes do conhecimento que eles podem ter da situação enunciativa (CHARAUDEAU, 2010, p. 38).

Particularmente, diante do caso em tela, verifica-se que a exposição do fato é feita sob a situação enunciativa midiática. Sob o polarizado contrato da comunicação jornalística, a instância midiática de produção (informador profissional) se coloca, idealmente, no papel de encenar o fato com vistas a “fazer o outro saber” (informar) sobre o espetáculo do mundo na sua atualidade, em vista de seu compromisso com a credibilidade. Quando esse espetáculo da informação é encenado também sob uma visada (finalidade) dramatizante, em razão de seu compromisso com a captação, o discurso da informação passa a ser ainda portador de patemias, como, por exemplo, a “angústia” e a “dor”. Isso fica bem evidente, no *corpus* sob análise, pela exposição do espetáculo do “sofrimento” vivenciado por médicos intensivistas (vítimas colaterais) em CTIs e, em particular, pela médica Roberta de Lima.

A menção jornalística à médica, em sua singularidade verbo-visual, evita que o jornal encene o acontecimento pela amostragem de uma “máscara neutra”, com a qual o leitor não pode se identificar. O apontamento do privado (no jogo de relação com o espaço público) pelo discurso midiático potencializa a emersão de efeitos patêmicos sobre o leitor na direção de uma humanização da cena (pela menção ao caso singular da médica Roberta de Lima) e de uma identificação catártica (pelo ingresso na intimidade dolorosa da médica citada) ou mesmo de uma espetacularização do ato heroico de salvamento do outro (pela citação ao fato de que, diante da saturação, os médicos intensivistas cumprem sua “jornada sem fim”) (CHARAUDEAU, 2010, p. 47).

A respeito da humanização da cena construída discursivamente, parece válido destacar uma ideia de Ellsworth (2001) para quem, a fim de que um filme dê certo frente a um determinado auditório, o espectador deve tecer uma relação particular com a história. Acerca disso, Gomes destaca que, entre as estratégias possíveis de criação desse efeito, está a da humanização do relato, calcada, com certa predominância, em “enquadramentos em close e planos fechados que *evidenciam os ‘rostos’* muitas vezes anônimos” (2005, p. 14, grifos nossos).

Vale complementar essa ideia mencionando ainda, junto com Charaudeau (2010, p. 47), que “o surgimento do privado tem uma função de compaixão-ação” diante do acontecimento encenado. No exemplo extraído de *O Globo* e aqui examinado, é possível salientar que o acontecimento encenado pelo discurso é projetado tanto como uma verdadeira “desordem social”, com suas vítimas colaterais – os médicos intensivistas e suas angústias/medos – quanto como uma espécie de “reparação”, com seus heróis – os médicos intensivistas, com suas dores físicas e morais.

Para arrematar esta seção, há que se ressaltar que, na utilização bastante referencial da face fotografada da profissional de saúde ferida pelo EPI, em diálogo com o texto verbal que a acompanha, vislumbra-se a intencionalidade de se colocar o leitor em uma dupla posição. Ao mesmo tempo em que é instado a compartilhar do “medo” sentido pelos médicos, é também posto no papel de testemunha impotente frente à atuação sacrificante (de “dor”) dos profissionais da saúde que estão na linha de frente do combate à doença. Assumindo essa dupla

posição, atesta-se que o sujeito é passível de ser afetado pateticamente em razão do potencial de referencialidade do contrato midiático. Segundo Charaudeau, esse contrato “se justifica pela sua referencialidade e é esta referencialidade que é garantia do efeito de patemização: preciso saber que o sofrimento é realmente vivido por meu outro-eu-mesmo para que eu possa me sentir emocionalmente concernido” (CHARAUDEAU, 2010, p. 45).

Aliás, residiria justamente nisso a diferença entre o contrato publicitário e o contrato midiático. Conforme pontua o professor Charaudeau (2010, p. 45), a narrativa publicitária, sendo pura invenção, não necessitaria do apoio de uma realidade. Disso decorre que o interlocutor acaba por não se projetar gratuitamente nos personagens desse tipo de narrativa. No caso particular da publicidade da HStern, parece ter havido, contudo, uma brecha para a colocação da referencialidade em cena, relacionada à realidade pandêmica. Como já examinado nas seções precedentes, a imagem fotográfica de Constanza Pascolato mostra que, além de ela exibir as joias que traz nos dedos, simula também o uso de uma máscara, signo de uma realidade realmente vivida pela audiência. Isso acaba por deixar em evidência um efeito patêmico, programado pela instância publicitária, correspondente à sensibilização do consumidor para o uso do equipamento, e não somente das joias, na proposição de um espelhamento da modelo – reconhecida por sua elegância e bom-gosto – nos atos do(a) consumidor(a). Em suma, da análise dessa publicidade, depreende-se a inegável ideia de que se fala de um acontecimento “real” (a pandemia da covid-19 e suas restrições) com a intencionalidade de exaltação de um produto comercial (as joias da HStern).

Escrever com mão alheia, de mãos dadas com o mediador

Affonso Romano de Sant’Anna (2011), em uma de suas notáveis crônicas, afirma que “ler é uma forma de escrever com mão alheia”. Nesse texto, ele discorre sobre o fato de que lemos tudo ao nosso redor: lemos o corpo dos outros (assim como leem o nosso); as paisagens; os desfiles das escolas de samba; uma partida de futebol; a história antiga em ruínas; a natureza; as cartas... E completa: “Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Ou não, porque nem sempre deciframos os sinais à nossa frente” (SANT’ANNA, 2011, p.10). Essa leitura-decifração pode estar, muitas vezes, contida na leitura (em sentido estrito) de outros textos, aqueles que efetivamente estão em jornais, livros, revistas, ou nas fotografias que vemos, sempre acompanhando o ponto de vista de quem os produziu. Lemos, vemos, compreendemos aquilo que nos é mostrado por alguém de acordo com sua perspectiva.

No caso dos textos da “grande mídia”, como os que são veiculados por jornais e revistas impressos e *on-line*, pode-se pensar em um “primeiro estágio” de leitura, feita pelo próprio produtor em relação à realidade que vê; ele recorta o mundo a partir de suas escolhas e o oferece, parcial e direcionadamente, ao outro, leitor “acostumado” com os veículos de massa com os quais se depara. O leitor dos jornais e revistas, então, em um “segundo estágio”, interpreta essa realidade já recortada e significada, devendo considerar o recorte como estratégia de

significação altamente potente. Essa habilidade para perceber a intermediação do produtor do texto, do dispositivo que permite sua veiculação, a situação comunicativa que envolve esses dados e os organiza, é desenvolvida ao longo das leituras cotidianas; é uma habilidade estreitamente ligada à crítica, que dota o leitor da capacidade para não considerar “natural” tudo o que lê e vê nas revistas, mas sim um constructo social, baseado nas interações e nas hierarquias estabelecidas na ação recíproca dos indivíduos em seus grupos.

Esse aspecto é suficiente para pensarmos na importância de uma “educação leitora”, a partir de uma mediação, provavelmente do professor, que possa acompanhar o ato de ler do estudante, a fim de levá-lo a perceber as estratégias de implicação de conteúdo e de valores utilizadas pelos produtores – sobretudo os da “grande mídia”. O jornalismo e a publicidade, portanto, de fácil acesso por parte do público em geral, além das expectativas automaticamente criadas pela natureza mesma dos veículos de comunicação e dos gêneros discursivos em si, precisam ser “lidos” em sua inteireza, em sua intencionalidade própria. E esse refinamento na leitura pode e deve ser desenvolvido ao longo do processo de letramento, quase sempre de responsabilidade da escola. O professor-mediador, então, na consciência de seu papel como aquele que vai despertar o olhar crítico do estudante, precisa de embasamento para realizar atividades de capacitação leitora, nas quais pode “dar a mão” para o aluno e conduzi-lo pelas estratégias de leitura com as quais vai adquirir autonomia para leituras vindouras. A própria BNCC orienta os educadores em relação a isso, como vimos na introdução deste trabalho.

De acordo com os conceitos e com as análises aqui apresentados, podemos considerar viável, por exemplo, uma atividade de leitura no Ensino Básico que coloque um holofote sobre alguns aspectos, no intuito de despertar essa leitura crítica de que falamos. Em relação à análise das imagens em si, pode-se partir da simples identificação das personagens ali representadas, não simplesmente em sua singularidade, mas, sobretudo, naquilo que significam para a sociedade. Descreve-se, portanto, em um primeiro momento, a denotação das imagens, sua referencialidade, observando a superfície da parcela visual das fotografias em relação à verbalidade que as ancora. É a fase das inferências centrípetas de que trata Charaudeau (2018), como discutiremos a respeito. Da apreensão dessa imagem material, parte-se para um segundo momento, no qual é possível fazer inferências centrífugas e observar a conotação das imagens, aquilo que se superpõe ao enquadramento propiciado pela fotografia, de natureza “realística” e menos ficcional, composta por “elementos do mundo” igualmente interpretáveis.

Um possível comando para uma atividade direcionada aos anos finais do Ensino Médio, com o objetivo de observar e interpretar as imagens que participam dos textos aqui analisados, poderia ser configurado da seguinte maneira: *Descreva a fotografia que compõe a notícia/a publicidade em tela, associando-a às informações dadas pelo texto verbal que a cerca. A que parcela da realidade a fotografia faz referência? Conclua: de acordo com a intencionalidade do gênero discursivo ao qual pertence o texto, o que justifica a escolha da personagem ali figurada? O que ela representa em nossa sociedade para ter sido escolhida?* Um comando nesses moldes pode conduzir o leitor da materialidade da imagem à interpretação de sua

significação de acordo com o grupo social no qual circula o texto. A passagem da denotação à conotação se dá na observação de traços concretos presentes nas fotografias (rosto machucado, o *Band-aid*, o jaleco azul; o rosto maquiado, a elegância da senhora, a riqueza dos ornamentos) na direção daquilo que esse conjunto de índices pode deixar implícito (o sofrimento dos profissionais de saúde; a elegância e a credibilidade conquistada pela célebre estilista, além da referência à pandemia), que está a serviço dos objetivos daquele gênero discursivo. O comando, então, conduz o leitor à interpretação, passando por estratégias variadas até que se alcancem as inferências centrífugas que possibilitam finalizar a compreensão.

Em relação ao *ethos* como estratégia de captação, um comando plausível poderia ser constituído assim: *Considerando o gênero discursivo ao qual se filia a notícia/a publicidade, o fato de uma mulher figurar como representante da ideia que se veicula tem uma motivação. Qual? Como a escolha de uma mulher – e dessa mulher – pode influenciar a identificação do leitor com o texto?* Dando continuidade ao processo de interpretação, esse tipo de comando focaliza especificamente o papel do *ethos* mostrado pelas personagens, criando uma identidade na qual o leitor pode se espelhar, seja na sugestão da máscara e dos EPIs utilizados pela médica na fotografia da reportagem (em função das marcas no rosto), seja na sugestão da máscara na fotografia da estilista famosa da publicidade (em função do gesto), ambas estreitamente ligadas ao momento histórico da pandemia que vivenciamos. A captação do leitor se funda no impacto da imagem, ocupando um espaço bastante relevante na página, atraindo o olhar para o sofrimento coletivo, no primeiro caso, e para a elegância, mas também para o vivido coletivo, no segundo caso.

Em paralelo, relativamente ao *pathos* como efeito visado, outra questão poderia ser assim comandada: *Em vista de um dos gêneros discursivos em tela (a notícia), constata-se a presença de estratégias linguístico-discursivas que colocam em tensão a dupla finalidade do texto: a credibilidade e a captação do leitor. Que expedientes seriam esses? Como tais recursos afetam o leitor? Em comparação ao gênero publicitário, verifica-se também a dupla finalidade de credibilidade e de captação no texto em questão? As estratégias vinculadas a esse duplo compromisso afetam o leitor do mesmo modo que a notícia?* No processo de interpretação, o comando sugerido solicita, primeiramente, uma tomada de consciência relativa ao compromisso que a instância jornalística tem com a credibilidade. Tal compromisso pode ser materializado pela exposição a fatos do mundo em sua atualidade, neste caso relacionados à pandemia da covid-19, à situação atinente à “baixa adesão ao isolamento” e à “jornada de médicos de CTI”. Além disso, focalizando, especialmente, o *pathos* como um efeito visado, o comando proposto possibilita também que se entreveja que a mídia está comprometida com a captação do público-alvo. Esse compromisso ganha materialidade, por exemplo, pela exposição dos fatos do mundo sob signos da dramatização, flagrados pelo emprego do caso particular da médica “Roberta de Lima” e de sua explícita *dor* (“A máscara machuca”) ou ainda pela temerosa (“Medo”) e longa (“Exaustão”) jornada enfrentada pelos heroicos médicos dos CTIs. Todos esses recursos, estrategicamente empregados, encenam uma realidade que produz a ideia de que o sofrimento é mesmo vivido. Nesse sentido, afetam em cheio o leitor que se sente

LINHA D'ÁGUA

emocionalmente capturado seja pelo medo ou pela impotência frente à dor sentida pelos profissionais da saúde. Por sua vez, diante do gênero publicitário também explorado no comando supracitado, a afetação do leitor parece estar a cargo do potencial de referencialidade (credibilidade) inesperadamente inscrito no texto. A referência à pandemia pelo filtro metonímico de uma “máscara prateada” – joia em tempos de doença epidêmica – é mecanismo explícito sedutor colocado a serviço da finalidade pragmática da publicidade, de fazer o outro comprar.

Entre rostos, afetos e intencionalidades, no que diz respeito à imagem como signo, ao *ethos* como estratégia de captação e ao *pathos* como efeito visado dos discursos sociais, as análises semiolinguísticas aqui propostas, concernentes aos contratos jornalístico e publicitário, dão margem ainda para uma última reflexão importante no contexto da educação linguística. A nosso ver, é ação necessária para a educação geral de um povo dar-lhe consciência de que há encenações discursivas que são mais dramatizantes do que outras. Nesse sentido, encorajá-lo a resistir aos afetos, cuja face apresenta-se, por vezes, excessiva e ardilosa – não na direção de apagá-los, mas de controlá-los – parece uma necessidade no quadro da formação de cidadãos mais críticos e atuantes.

Referências

AUCHLIN, A. *Ethos e experiência do discurso: algumas observações*. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELO, R. (Org.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. Ministério de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017

CHARAUDEAU, P. Compréhension et interpretation: interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. In: ACHARD-BAYLE, G.; GUÉRIN, M.; KLEIBER, G.; KRYLYCHIN, M. (org.). *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Limoges, Les Éditions Lambert-Lucas, 2018. p. 21-55. Disponível em português em: <https://ciadrj.letras.ufrj.br/2019/11/21/novo-artigo-de-patrick-charauveau-traduzido>. Acesso em 16 jun. 2020.

CHARAUDEAU, P. Imagem, mídia, política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. In: MENDES, E. (coord.); MACHADO, I. L.; LIMA, H.; LYSARDO-DIAS, D. (orgs.). *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383-405.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (orgs.) *As emoções no discurso*. v. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso – modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

COURTINE, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Petrópolis: Vozes, 2013.

LINHA D'ÁGUA

- EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.
- GOFFMAN, E. *A representação do Eu na vida cotidiana*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOFFMAN, E. A elaboração da face. Tradução Jane Russo. In: FIGUEIRA, S. A. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- HARRÉ, R. Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1999.
- GOMES, I. M. M. et al. Modo de endereçamento no telejornalismo do horário nobre brasileiro: o Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM*, 28, 2005, Rio de Janeiro. Congresso... Rio de Janeiro: [s.n.], 2005. Trabalho apresentado ao NP 07 – Comunicação Audiovisual.
- GUIMARÃES, R. N. *Estratégias de captação em capas-cartazes do Jornal Popular Meia Hora*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14565>. Acesso em 09 nov 2020.
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes. 2013.
- SANT'ANNA, A. R. *Ler o mundo*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2011.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 4.ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- SELLES, S. E. A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. In: *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 35, n. 2, p. 337-344, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n2p337>. Acesso em 29 out 2020.

Recebido: 07/12/2020.

Aprovado: 05/03/2021.

Artigo / Article

Audiências de conciliação: determinações legais e interação

Conciliation Hearing: Legal Framework and Interaction

Marise Adriana Mamede Galvão* 

marisemamede@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2690-0966>

Anderson Souza da Silva Lanzillo** 

adv.andersonss@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1737-9307>

Resumo

Este estudo é uma reflexão direcionada à interação em audiências de conciliação realizadas em um Fórum Cível no Estado do Rio Grande do Norte. Buscamos discutir algumas dimensões dessas audiências, guiados pelo que define a legislação (Código de Processo Civil e Lei dos Juizados Especiais), observando de que forma as regulações normativas influenciam os aspectos linguístico-discursivos. Nesse sentido, privilegamos as evidências da organização geral da interação e as escolhas lexicais que permeiam as audiências, do ponto de vista da Conversação Institucional. Seguimos a orientação da Análise da Conversação para a construção do corpus de investigação, constituído por duas audiências de conciliação gravadas em vídeo e transcritas conforme o sistema adotado pelos estudos de textos orais. A análise dos dados das audiências nos possibilitou reconhecer algumas regularidades na interação, marcadas pelo que é definido institucionalmente, haja vista o cumprimento de leis e orientações que se manifestam no plano linguístico-discursivo, a partir do léxico identificado nos dados da presente pesquisa.

Palavras-chave: Interação; Conversação institucional; Organização geral; Escolha lexical; Vocabulário profissional.

Abstract

This study is a reflection concerning the interaction in conciliation hearings held in a Civil Forum in the State of Rio Grande do Norte. We discuss some dimensions of those hearings, guided by what defines the legislation (CPC and the Law of Special Courts), observing how the normative regulations influence the linguistic-discursive aspects. Thus, we privilege the evidences of the overall structural organization of the interaction and the lexical choices

* Professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN, Brasil.

** Professor doutor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN, Brasil.

that permeate the hearings, from the point of view of the Institutional Talk. We followed the Conversation Analysis orientation for the construction of the investigation corpus, consisting of two conciliation hearings, recorded on video and transcribed according to the system adopted by the studies of oral texts. The analysis of the audience data allowed us to recognize some consistency in the interaction, marked by what is institutionally defined, given the compliance with laws and guidelines that are embodied in the linguistic-discursive level, based on the lexicon identified in this research data.

Keywords: Interaction; Institutional talk; Overall Structural Organization; Lexical Choice; Professional Vocabulary.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a interação em audiências de conciliação, com relação a aspectos constitutivos do evento instituído oralmente e a evidências linguístico-discursivas materializadas em cada uma de suas etapas ou fases, com base nos dados coletados. Inicialmente, na seção 1, focalizamos a legislação brasileira (Código de Processo Civil e Lei dos Juizados Especiais) que regulamenta as audiências de conciliação, a partir de trabalhos e manuais que definem conceitualmente e fornecem orientações e boas práticas com relação a essas audiências. Em segundo lugar, na seção 2, detemo-nos nos estudos da interação face a face, privilegiando a conversação no âmbito institucional, a partir das discussões de Heritage (2005, 2013), Garcia (2013), Kerbrat-Orecchioni (2006), além dos estudos de Carapinha (2018). Assim sendo, as ideias desses autores nos fornecem bases para refletir acerca de interações com algum grau de planejamento prévio, as quais seguem normas institucionais. Nesse âmbito, enfocamos duas dimensões da interação institucional: a organização geral e a escolha lexical. Na sequência desta pesquisa, analisamos excertos das audiências, tendo como categorias de análise as etapas da interação e as escolhas lexicais que são realizadas pelos envolvidos. Por fim, apresentamos as considerações finais, com base na discussão realizada e nas evidências no *corpus* compreendidas como dimensões da interação institucional, conforme as categorias selecionadas.

A metodologia deste estudo seguiu as orientações da Análise da Conversação, com relação à obtenção do *corpus* de análise. Para tanto, utilizamos os dados de duas audiências gravadas em vídeo, das quais transcrevemos apenas as falas dos participantes, a fim de preservarmos suas identidades. Essas transcrições seguiram as normas para transcrição adotadas pelo Projeto de Norma Urbana Culta - NURC (PRETI, 2013, p. 15).

1 Audiências de conciliação: aspectos conceituais e legais

Nesta seção, explicitamos alguns aspectos conceituais e legais definidos para as audiências de conciliação, relevantes para a organização interacional do evento.

Conforme Buitoni (2010, p.1), o poder judiciário no Brasil vem enfrentando problemas para “resolver as controvérsias sociais, econômicas, familiares, empresariais, políticas, criminais e afins, por meio do consagrado e tradicional Processo Judicial”. Na tentativa de encontrar soluções para esses problemas, o judiciário tem buscado desenvolver métodos extrajudiciais para solucionar conflitos, entre os quais nos interessa a conciliação.

A busca de métodos extrajudiciais na solução de conflitos insere-se num movimento mais amplo de acesso e aproximação da justiça ao cidadão, já de alguns anos, no qual se percebeu a necessidade de democratização do acesso ao Poder Judiciário para a realização de uma justiça mais plena. Nas palavras de Cappelletti e Garth (1988),

[...] o direito ao acesso efetivo tem sido progressivamente reconhecido como sendo de importância capital entre os novos direitos individuais e sociais, uma vez que a titularidade de direitos é destituída de sentido, na ausência de mecanismos para sua efetiva reivindicação. O acesso à justiça, pode portanto, ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humanos – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 11-12).

As audiências de conciliação, de mediação, entre outros métodos autocompositivos, foram estabelecidas para tentar solucionar um conflito definido no Manual de Mediação Judicial “como um processo ou estado em que duas ou mais pessoas divergem em razão de metas, interesses ou objetivos individuais, percebidos como mutuamente incompatíveis” (CNJ, 2016, p. 49).

No que concerne à conciliação, Habermann (2016, p. 43) define o método como “um relacionamento meramente circunstancial, pois inexistente uma relação contínua que envolva as partes, motivo pelo qual não há necessidade em se aprofundar no conflito”. Assim, o conciliador poderá sugerir propostas para dirimir o problema entre os envolvidos, os quais poderão encontrar as soluções.

As audiências de conciliação possuem duas bases de tratamento legal no âmbito civil no Brasil: uma mais geral, concernente aos diversos processos na ordem civil, que é o Código de Processo Civil (Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015); e outra mais específica, para as causas de pequeno valor (40 vezes o salário mínimo vigente), que é a Lei dos Juizados Especiais (Lei nº. 9.099, de 26 de Setembro de 1995).

O atual Código de Processo Civil mudou a orientação de uma justiça baseada na solução estritamente judicial e conflituosa para uma orientação que estimula formas de autocomposição e soluções baseadas na cooperação, colaboração e consenso¹. Essa orientação mostra-se presente em outros momentos do desenvolvimento do processo comum civil, como no apontamento da opção pela audiência de conciliação na formulação da petição inicial².

¹ “Art. 3º [...] § 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juizes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.” (BRASIL, 2015).

² “Art. 319. A petição inicial indicará: [...] VII - a opção do autor pela realização ou não de audiência de conciliação ou de mediação.” (BRASIL, 2015).

No tangente à audiência de conciliação em si, o Código de Processo Civil regula a questão no artigo 334. A audiência de conciliação é designada pelo juiz da causa, não acontecendo se a situação não comportar autocomposição ou se autor e réu não manifestarem interesse em solução autocompositiva. A autocomposição pode ocorrer de forma presencial ou eletrônica. As partes devem estar acompanhadas de advogados ou defensores públicos, e o resultado da autocomposição (se houver) na conciliação é reduzido a termo e homologado por sentença.

Apesar da introdução dos instrumentos autocompositivos como forma ideal a ser buscada no processo comum, a Lei dos Juizados Especiais resguarda ainda hoje o papel de prover uma justiça mais simples e desburocratizada, com acesso mais amplo ao cidadão. Isso fica claro no seu intento de trazer soluções para causas de menor complexidade, ou seja, quando a causa não exceder o valor de quarenta salários mínimos. Ademais, a referida lei permite que as partes estejam desacompanhadas de advogados quando o valor da causa não ultrapassa vinte salários mínimos³. Deve ser tratada especificamente a Lei dos Juizados Especiais, em razão do *corpus* que é analisado no presente trabalho.

Conforme a Lei nº. 9099/1995, os processos sob suas diretrizes serão orientados pelos critérios de “oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando, sempre que possível, a conciliação ou a transação” (BRASIL, 1995). Assim sendo, na conciliação, o conciliador deverá promover condições para que as partes, durante as interações, possam construir um resultado com base em seus interesses.

Interessa-nos, especificamente, focar a forma de realização da audiência, razão pela qual tratamos da seção sob o título “Da Conciliação e do Juízo Arbitral”. Nesse quesito, a lei estabelece elementos mínimos para a ocorrência da audiência de conciliação, como os interactantes na audiência de conciliação e suas etapas mínimas. Aborda a lei os interactantes – juiz togado ou leigo e as partes (e seus representantes) e conciliador. Trata a lei do início e do término da audiência de conciliação (1. Abertura de sessão, com esclarecimento das vantagens e dos riscos; 2. Obtenção da conciliação, com redução a termo do acordo e homologação pelo juiz; 3. Não obtenção da conciliação, podendo haver ou a instauração do juízo arbitral ou o prosseguimento do processo para a fase de audiência de instrução e julgamento), bem como do ambiente da conciliação (presencial ou não presencial por meio tecnológicos digitais)⁴.

³ “Art. 3º O Juizado Especial Cível tem competência para conciliação, processo e julgamento das causas cíveis de menor complexidade, assim consideradas: I - as causas cujo valor não exceda a quarenta vezes o salário mínimo;”; “Art. 9º Nas causas de valor até vinte salários mínimos, as partes comparecerão pessoalmente, podendo ser assistidas por advogado; nas de valor superior, a assistência é obrigatória” (BRASIL, 1995)

⁴ “Art. 21. Aberta a sessão, o Juiz togado ou leigo esclarecerá as partes presentes sobre as vantagens da conciliação, mostrando-lhes os riscos e as conseqüências do litígio, especialmente quanto ao disposto no § 3º do art. 3º desta Lei. Art. 22. A conciliação será conduzida pelo Juiz togado ou leigo ou por conciliador sob sua orientação. § 1º Obtida a conciliação, esta será reduzida a escrito e homologada pelo Juiz togado mediante sentença com eficácia de título executivo. § 2º É cabível a conciliação não presencial conduzida pelo Juizado mediante o emprego dos recursos tecnológicos disponíveis de transmissão de sons e imagens em tempo real, devendo o resultado da tentativa de conciliação ser reduzido a escrito com os anexos pertinentes. Art. 23. Se o demandado não comparecer ou recusar-se a participar da tentativa de conciliação não presencial, o Juiz

As disposições legais aludidas chamam atenção para o fato de que as orientações para a realização das audiências do ponto de vista da legislação do judiciário vão obviamente influenciar a organização da interação face a face. Nessa direção, as questões institucionais são observadas na construção discursiva, evidenciando suas marcas durante o desenvolvimento do evento.

É relevante também explicitarmos as orientações do Guia de Conciliação e Mediação Judicial para instalação de Centros Judiciários de solução de conflitos e cidadania (CNJ, 2015):

Atualmente, com base na política pública preconizada pelo Conselho Nacional de Justiça e consolidada em resoluções e publicações diversas, pode-se afirmar que a conciliação no Poder Judiciário busca: i) além do acordo, uma efetiva harmonização social das partes; ii) restaurar, dentro dos limites possíveis, a relação social das partes; iii) utilizar técnicas persuasivas, mas não impositivas ou coercitivas para se alcançarem soluções; iv) demorar suficientemente para que os interessados compreendam que o conciliador se importa com o caso e a solução encontrada; v) humanizar o processo de resolução de disputas; vi) preservar a intimidade dos interessados sempre que possível; vii) visar a uma solução construtiva para o conflito, com enfoque prospectivo para a relação dos envolvidos; viii) permitir que as partes sintam-se ouvidas; e ix) utilizar-se de técnicas multidisciplinares para permitir que se encontrem soluções satisfatórias no menor prazo possível (CNJ, 2015, p. 36-37).

Há, assim, uma preocupação do Conselho Nacional de Justiça para que os conflitos não se prolonguem, o que muitas vezes favorece condições para que os problemas se tornem mais profundos no dia a dia das pessoas envolvidas. Desse modo, conciliar possibilita que a paz ocorra, mediante a resolução de conflitos anteriormente instaurados, cedendo espaço à compreensão, ao entendimento, ao ganho, à aproximação.

No trabalho de Rios (2014) sobre as audiências de conciliação no campo da linguística, há um capítulo que enfoca os Métodos Extrajudiciais de Solução de Conflitos (MESCS) na literatura jurídica. A autora esclarece que a conciliação “conta com ação de um terceiro interventor, o conciliador, que apazigua as questões e interfere, se necessário, nos conceitos e interpretações dos fatos com utilização de aconselhamento legal ou de outras áreas [...]” (RIOS, 2014, p. 20). Na visão da pesquisadora, a conciliação é uma forma mais célere de atingir um acordo, pois colabora para que as partes evitem ou desistam da jurisdição, chegando a um denominador comum.

Nesta discussão, é importante explicitar o que estabelece o Código de Processo Civil (BRASIL, 2015), no artigo 165, acerca das audiências de conciliação e de mediação:

Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação e

togado proferirá sentença. Art. 24. Não obtida a conciliação, as partes poderão optar, de comum acordo, pelo juízo arbitral, na forma prevista nesta Lei. Art. 27. Não instituído o juízo arbitral, proceder-se-á imediatamente à audiência de instrução e julgamento, desde que não resulte prejuízo para a defesa.” (BRASIL, 1995).

pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição (BRASIL, 2015).

Com essa determinação, é possível encontrar soluções mais rápidas para problemas que poderiam se arrastar por um tempo mais extenso. Antes de ser apenas uma questão de desafogar o judiciário, teria alcance social, pois, tanto na conciliação quanto na mediação, o objetivo pretendido é o fim dos conflitos de forma amigável, sem que se estabeleçam ganhadores e perdedores, de modo que as partes, ao final da audiência, sintam-se contempladas com os resultados obtidos. No entanto, isso não significa que nas conciliações as partes sempre encontrem soluções durante o desenvolvimento do evento. É possível que um acordo não seja alcançado, como já detalhado anteriormente.

Para que possamos esclarecer as etapas da audiência, o trabalho de Marques (2017) se refere aos conciliadores e mediadores como auxiliares da justiça que necessitam desempenhar os papéis requeridos pela instituição. Esse fato implica, diretamente, o modo como a interação se desenvolve e os papéis interacionais dos participantes, gerenciados pelos conciliadores e mediadores. Essas audiências são constituídas pelas seguintes etapas, de acordo com o autor:

- a) preparação do ambiente e dos mediadores/conciliadores;
- b) recepção das partes;
- c) declaração de abertura;
- d) reunião de informações;
- e) resumo;
- g) provocação de mudanças;
- h) negociação; e
- i) encerramento. (MARQUES, 2017, p. 63)

No tocante a cada uma das etapas, buscamos as explicações de Arlé, Badini e Borges (2015) acerca de cada uma dessas fases, conforme resumimos a seguir:

A preparação (do ambiente e recepção das partes) corresponde ao cuidado para que o ambiente possa ser confortável e seguro e haja uma recepção cordial.

Na etapa de declaração de abertura, o mediador (ou conciliador) deve explicitar os procedimentos que serão utilizados, de modo enfático, para que a desconfiança relacionada ao método não seja estabelecida entre os participantes. Ressalta-se, ainda, que as pessoas devem assegurar o respeito à igualdade de oportunidades e à sinceridade.

Na etapa de reunião de informações, “iniciam-se os relatos dos envolvidos e a escuta ativa, para que seja possível entender as perspectivas, questões, interesses e sentimentos de cada um dos envolvidos”. (ARLÉ; BADINI; BORGES, 2015, p. 257). Assim sendo, o mediador ou conciliador procede à escuta das falas para levantamento de questões que representem os interesses das partes. No caso da conciliação, o conciliador deve orientar o diálogo e explicitar os pontos de convergências e de divergências.

O resumo diz respeito à recontextualização do que foi dito, por meio de linguagem que atenda ao princípio da neutralidade. O mediador, ou o conciliador, poderá estimular as partes,

de modo que essas percebam o que cada uma expôs, relatou, argumentou. “[P]orém deverá recontextualizar por uma perspectiva com ênfase em pontos positivos” (SOUZA, 2011, s/p).

A etapa de provocação de mudanças direciona para a compreensão do conflito. Souza (2011) salienta que o diálogo com o mediador propicia a compreensão do problema pelas partes. Com essa ampliação da visão, o conflito pode ser resolvido a partir de formulações desenvolvidas por alternativas dos próprios interlocutores ou sugeridas por um terceiro neutro e imparcial.

O encerramento da audiência corresponde à etapa de formalização do acordo realizado, na qual deverão constar as negociações feitas, claramente explicitadas.

Feitas essas considerações que orientam a perspectiva jurídica do desenvolvimento de uma audiência de conciliação, na seção a seguir, na busca de compreender como as audiências ocorrem em seus aspectos de organização interacional e de utilização do léxico, inspiramo-nos nas discussões sobre a interação institucional.

2 A interação institucional

Os pressupostos dos trabalhos a seguir orientam esta reflexão, que tem como ponto de partida as interações conversacionais, as quais fornecem bases para autores que discutem as interações em instituições sociais, entre essas as que circulam no âmbito jurídico.

Algumas pesquisas na perspectiva da Análise da Conversa etnometodológica, entre essas as de Garcia (2013), fornecem a compreensão da fala em contextos formais e informais. Nessa abordagem, a autora menciona: “[a]s teorias que os analistas desenvolvem são baseadas na análise aproximadas [close] de interações reais em vez de hipóteses que são atribuídas antes do exame dos dados [...]”. (GARCIA, 2013, p. 27). Assim, a pesquisadora argumenta que, na interação, as pessoas constroem uma gramática de procedimentos de suas condutas sociais, de modo que entendemos formas ordenadas e compartilhadas das ações das pessoas em eventos.

Heritage (2005) situa a questão da “Conversação Institucional”, explicitando algumas diferenças entre a conversação comum e as interações institucionais. O autor argumenta:

Primeiro, a interação conversacional comum envolve o desenvolvimento de uma série de regras e práticas interacionais. A fala em vários cenários institucionais, em comparação, envolve restrições do uso de práticas particulares [...]. Segundo, a conversação comum é a forma predominante de interação no mundo social: outras formas de interação institucional são praticadas em meios ‘nichos’ mais restritos. Terceiro, as práticas conversacionais comuns são historicamente primárias na vida de uma sociedade. A interação conversacional precede o discurso legal ou pedagógico, por exemplo. Quarto, a conversação é biograficamente primária na vida do indivíduo; a socialização na linguagem procede através da conversação [...]. Quinto, a conversação ordinária é caracterizada por uma relativa estabilidade no tempo, enquanto a conversação institucional pode sofrer rápidas mudanças históricas [...]. E finalmente, enquanto as normas e práticas conversacionais são

como as da gramática, tacitamente aprendidas e implementadas, as normas e práticas das interações institucionais são os objetos de discussões explícitas, justificativas e propósitos de mudanças ativas. (HERITAGE, 2005, p. 4)

Nessa reflexão do autor, fica patente a existência de condutas sociais nos diferentes eventos interacionais, o que incide nos usos da língua, nas restrições impostas institucionalmente, no que é dito e na forma de dizer.

No trabalho publicado em 2013, Heritage questiona “o que é ‘institucional’ em relação à interação institucional?” (HERITAGE, 2013, p. 5). Nessa discussão, ele se baseia em trabalhos de analistas da conversação, como Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), Drew e Heritage (1992) e Garcia (1991), para abordar as seguintes dimensões de análise: a organização da tomada de turno, a estrutura geral da interação, a organização da sequência, o esboço de turno, a escolha lexical, a assimetria epistêmica e outras formas. Neste trabalho, vamos nos deter em duas dessas dimensões: na organização geral da interação e na escolha lexical.

2.1 A organização geral da interação

Ressaltamos que o controle institucional influencia o nível mais abrangente do evento, o da interação, e o nível das contribuições dos participantes, o das trocas, durante o processo de sequenciação de suas falas. Assim sendo, as exigências de uma legislação específica direcionam, de antemão, a organização dos eventos, desde a sua seção de abertura até o momento do seu fechamento, quando normalmente o interlocutor que exerce o poder institucional da fala procederá em termos das ações sob sua responsabilidade.

São relevantes para este trabalho a caracterização de Kerbrat-Orecchioni (2006) sobre os diferentes tipos de interações: “conversações familiares, as conversas de todos os gêneros, as entrevistas, os debates, as transações comerciais, as trocas didáticas, os encontros científicos, as reuniões de trabalho, as sessões de tribunal, as conferências diplomáticas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 13). Assim, a autora ressalta que é preciso, inicialmente, observar a tipologia, considerando o lugar em que se realiza, os participantes, o objetivo e o grau de formalidade da língua, o estilo.

A discussão de Garcia (2013) direcionada à conversação em contextos legais coloca em relevo a organização de seções de mediação e argumenta que essas, às vezes, se aproximam de estruturas conversacionais usuais e se diferenciam de interações em julgamentos em tribunais, pela forma de organização em cadeias de perguntas e respostas. Nas mediações, “os mediadores abrem a sessão, explicam o processo de mediação, apresentam os participantes e então normalmente iniciam solicitando a uma parte para falar primeiro” (GARCIA, 2013, p. 255). Dessa forma, esse participante poderá discorrer sobre o problema que o levou àquela sessão de audiência. Também, é possível que um modo mais aproximado do estilo conversacional possa ocorrer, fato que será admitido pelo mediador. Conforme Garcia (2013), essa etapa inicial pode revelar frequentemente a estrutura de uma história estendida, conforme apontado em Garcia (2010).

Para Komter (2013), a preocupação dos participantes nos tribunais é com “o estabelecimento dos fatos, com a determinação da seriedade do feito e com a atribuição da culpa ou inocência do acusado” (KOMTER, 2013, p. 612). Nessa direção, os participantes são orientados por limites especiais em relação às contribuições que devem ser dadas em um momento determinado. A fala em tribunais, especificamente, é moldada pelas injunções das leis, pelas regras existentes, embora o gerenciamento seja localmente realizado. Os participantes realizam inferências que resultam de ações e efeitos na instituição, por exemplo, o que é dito com aparente neutralidade por uma testemunha pode ser compreendido como acusação por outros participantes no âmbito judicial.

“A interação envolve os participantes em orientações específicas para o objetivo” (HERITAGE, 2005, p. 106), conforme observamos em situações diferenciadas. Esses objetivos englobam limites que definem as contribuições dos interactantes na negociação, o que torna necessário lançar mãos de *frames* como conjuntos de procedimentos que nos levam a entender as questões de cada um desses eventos específicos.

A discussão de Kerbrat-Orecchioni (2006) sobre a organização das conversações ressalta a existência de dois níveis: um global e outro local. Com relação ao global, a autora esclarece: “Trata-se, nesse nível, de reconstituir o **cenário** (ou script) que embasa o desenvolvimento do conjunto da interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 54). Isso implica o reconhecimento do tipo de interação em desenvolvimento, se é uma entrevista, um debate, uma conferência, uma sessão no tribunal, uma conversação, circunscrevendo-se em um quadro espacial e temporal organizado conforme as características de seus participantes.

A organização estrutural geral da interação também integra a reflexão de Robinson (2013), a qual inicia com a discussão de Schegloff (2007), com uma pergunta feita por aquele autor: “como a constituição geral de uma ocasião de interação se estrutura, que estruturas são essas e como a localização na estrutura geral informa a construção e compreensão da fala como turnos, sequências, etc?” (ROBINSON, 2013, p. 275). Para Robinson (2013), as interações, normalmente, “(i) começam com uma *abertura* [...], mesmo mínima, como as chamadas telefônicas para 911 [...], (ii) terminam com um *fechamento* [...]; e (iii) e têm ‘alguma coisa’ entre as *aberturas* e *fechamentos* que irei referir como tópicos” (ROBINSON, 2013, p. 275).

Robinson (2013) salienta que as interações apresentam variações em suas rotinas, dependentes dos contextos em que ocorrem. Dessa forma, as aberturas de interações variam conforme a natureza dessas, como acontece em conversas telefônicas e em visitas médicas. Esse autor cita um trabalho anterior (ROBINSON, 2003), para ressaltar que a organização geral da interação é construída conforme os objetivos, turno a turno. Por exemplo, uma consulta médica de atendimento básico é diferente de vistas para manutenção de tratamento, entre outros tipos.

Heritage (2005) também assegura que a organização geral da interação institucional é composta de fases ou atividades, como ocorre em atendimentos de emergência, em que há uma sequência de abertura, seguida por momento em que um interlocutor explicita o problema, o

qual funciona como um pedido de assistência. Na sequência da interação, há uma série de questionamentos; logo após, o falante que atende à solicitação garante o atendimento à emergência, há os agradecimentos de quem fez a solicitação, seguindo-se o final da chamada.

Consultas médicas (consultas gerais) apresentam fases ritualizadas caracterizadas pela abertura, apresentação do problema, constituição da história e exames físicos, diagnóstico, recomendações de tratamento e fechamento, conforme sugere Heritage (2013). Sendo assim, em cada fase, há orientações relativas ao que precisa ser dito e realizado, haja vista os papéis desempenhados, nesse caso, por médico e paciente na interlocução.

Heritage (2013) salienta:

no 'corpo' de uma conversação usual as questões são comparativamente mais fluidas e livres para variar, conforme a vontade dos participantes. Em contraste, algumas espécies de conversas institucionais têm uma forma interna ou organização estrutural geral que é construída de fases ou atividades (HERITAGE, 2013, p. 8).

Desse modo, atentamos para o fato de que as interações são diferentes, de acordo com objetivos dos participantes, lugar de realização, etc. Por exemplo, segundo Garcia (2013), na realização de julgamentos, advogados podem interrogar testemunhas que se limitam a responder às perguntas feitas por eles. Há também regras que são seguidas pelo advogado da parte adversária, com relação ao momento em que ele pode interromper e as razões para isso. Assim sendo, em uma sessão de interrogatório, as cadeias de perguntas e respostas demarcam o evento.

Heritage (2013, p. 9) apresenta um quadro proposto por Zimmerman (1984, 1992), com o objetivo de explicitar a estrutura de um Serviço de Atendimento de Emergência, o que serve de parâmetro para análises de outras interações face a face, como é o caso das audiências de conciliação.

Quadro 1. The Overall Structure of Emergency Service Calls (ZIMMERMAN, 1984; 1992)

Phase	Activity	
1	Opening	1 911 Midcity Emergency::, 2 (.) 3 U:: yeah (.)
2	Request	4 Clr: somebody just vandalized my car, 5 (0,3)
3	Interrogative series	6 911: what's your address. 7 Clr: three oh one six maple 8 911: Is this a house or an apartment 9 Clr; I:::t's a house 10 [...]
4	Response	14 911: we'll send someone out to see you. 15 Clr: Thank you. = 16 911: =Mhmm=
5	Closing	17 911: =bye. = 18 Clr: =bye. =

No quadro apresentado, a abertura do evento (fase 1) é materializada pelo atendimento à chamada, especificando o nome da instituição “Emergência Midcity”. Na fase nomeada solicitação, o interactante de quem procede o chamado informa “alguém acabou de destruir meu carro”, o que é um pedido de assistência. Perguntas e respostas ocorrem nas séries interrogativas, que são solicitações de informações e atendimentos a essas. A fase da resposta é materializada pela fala do atendente de telefone “eu vou enviar alguém [...]”, a quem é direcionado “obrigado”. A fase de fechamento é iniciada pelo par despedida-despedida “tchau” - “tchau”.

Em outras interações, como por exemplo entrevistas jornalísticas, somente as aberturas e fechamentos são claramente definidos, conforme sugere Heritage (2013). Isso deixa evidente que a fala nas instituições não apresenta a mesma organização interna, ainda que possa ser identificada nelas uma estrutura geral que permite a transposição do esquema apresentado para outras interações, o que é feito aqui, no caso das audiências de conciliação.

A seguir, acompanhando o enfoque de Heritage (2013), abordamos a escolha lexical, uma das dimensões que o autor discutiu ao questionar o que é ‘institucional’.

2.2 A escolha lexical

Abordar a escolha lexical evidencia a importância do léxico nas formulações em uma audiência de conciliação. Trata-se de, conforme expressa Heritage (2013), considerar essa escolha como indicativa da atitude dos participantes em determinada interação, particularmente, o engajamento deles com as questões particulares.

Uma das observações de Heritage (2013) é com o uso do “eu” ou do “nós” na interação, o que implica se as pessoas referem a si mesmas ou se falam do lado da instituição da qual fazem parte. Nessa visão, lembramos que, em eventos institucionais, como as audiências, os auxiliares do direito – os conciliadores – naturalmente se expressam conforme as orientações recebidas para o exercício da função. Já advogados representantes dos participantes deverão selecionar o léxico em função tanto das necessidades de seus clientes, quanto para cumprir o que é previsto institucionalmente.

Aquino (2003, p. 199), em estudo do léxico no discurso político, no debate televisivo, assegura: “[ao] tomarmos a escolha lexical como ferramenta que define situações em que os falantes criam o contexto no qual irão interagir, então poderemos entendê-la não como algo que ocorre fortuitamente no discurso, mas concatenada aos demais elementos que o organizam”. Essa escolha lexical delinea a interação, dimensiona o espaço entre os interlocutores, de modo que deixa evidentes os temas enfocados e a relação com o campo de atuação dos participantes, nesse caso, a economia.

As escolhas lexicais implicam a seleção de itens disponíveis representativos de determinada instituição para referenciar. Conforme Heritage (2013, p. 14), “vocabulários especializados são característicos de quase todas as ocupações e subculturas ocupacionais e frequentemente são usados para indicar graus de acesso epistêmico ao conhecimento institucional privado”. Por exemplo, em interações no âmbito do direito, reconhecemos um léxico específico nas audiências, juris, tomada de depoimentos, entre outros.

Heritage (2013) também reflete sobre o eufemismo institucional, que possibilita, por exemplo, o uso de ambiguidade pelo representante institucional no que se refere à escolha lexical para caracterizar eventos e objetos. A título de explicitação, esse autor se refere aos termos selecionados para descrever a dor na medicina: “dolorido” (sore), e “desconfortável” (uncomfortable), em vez de “dor” (pain) e “agonizando” (agonizing). Sobre essa questão específica, o pesquisador menciona um questionamento feito a uma jovem mãe que necessitou levar pontos. Perguntou-se se ela estava dolorida (sore). A resposta dela foi relacionada às condições em que se encontrava e em que os pontos tinham sido necessários.

Assim, essas considerações nos possibilitam observar o léxico usado em uma audiência de conciliação ou em outro evento em que o discurso jurídico circula. Naturalmente, o conciliador deverá selecionar termos que possam favorecer a compreensão entre os participantes, sejam eles representados por seus advogados ou não. No entanto, o que ocorre, muitas vezes, é o uso de um vocabulário especializado, conhecido por alguns e pouco ou quase nada por outros. Como faz notar Carapinha (2018),

Um dos traços mais salientes na caracterização desse gênero jurídico é o que diz respeito ao léxico. [...] Uma dessas particularidades é a ocorrência de lexemas que são de pertença jurídica exclusiva e que exprimem noções jurídicas precisas, sendo improvável encontrá-los fora deste domínio. [...] O mesmo problema de inteligibilidade se pode colocar relativamente às expressões que, provenientes da variedade comum, nela têm um determinado significado e, ao serem usadas no âmbito jurídico, ganham um outro sentido, diferente e mais especializado, [...] Como variante do traço anterior, podemos indicar também a existência de palavras frequentemente consideradas sinonímicas pelo falante comum, mas que o não são no domínio jurídico, [...] (CARAPINHA, 2018, p. 99).

Desse modo, as discussões realizadas nesta seção servem de norte para a realização da análise dos dados, audiências de conciliação, com enfoque em duas dimensões já citadas: a organização geral do evento e a escolha lexical. Com relação à primeira dimensão, é possível observar dados de uma interação institucional, produzida oralmente, sua organização geral; na segunda, as escolhas de vocabulário específico para essas interações.

3 Análise de audiências

De acordo com a discussão realizada, as audiências são propostas para tentar promover a conciliação. Sendo assim, a audiência, do ponto de vista legal (Lei nº. 9099/1995), deve

acontecer em etapas, como mencionam Marques (2017) e Arlé, Baldini e Borges (2015), o que significa a preparação do ambiente até o encerramento.

Perpassa à organização do evento a escolha lexical proposta por Heritage (2013), o que propicia caracterizar a linguagem utilizada pelos participantes da interação, principalmente, no que se refere ao engajamento de questões particulares da audiência. Desse modo, enfocamos essa categoria, ao passo que comentamos as fases que são organizadoras da audiência de conciliação⁵.

Os dados do *corpus* obtidos a partir de gravações de audiências de conciliação em Juizado Especial no Estado do Rio Grande do Norte, em combinação com as considerações sobre o marco conceitual, legislativo e as categorias adotadas, possibilitaram a sistematização de critérios propostos em um quadro (Quadro 2), o que revela a estrutura das interações em foco, atendendo à dimensão da organização geral. Com base nas ocorrências da interação institucional, guiados pelos dados, propomos as seguintes fases: de declaração de abertura, de questionamento, de negociação, de resultado da negociação, de encerramento da audiência.

Quadro 2. Organização geral das audiências de conciliação

FASES	
1	Fase de declaração de abertura
2	Fase de questionamento
3	Fase de negociação
4	Fase do resultado da negociação
5	Fase de encerramento da audiência

Seguindo o que os dados apontam, a primeira fase da audiência - *Declaração de abertura* ocorre no momento inicial do evento, quando o conciliador se apresenta e explicita a função que exerce na instituição, quem são os participantes e quais os objetivos propostos. Nas duas audiências (A1 e A2), Exemplo 1, essas ocorrências da organização geral se evidenciam na fala do conciliador, como a seguir analisamos.

⁵ As fases que são descritas estão de acordo com a organização estrutural geral do evento interacional. Não significa que essas fases traduzem a sequência necessária da audiência de conciliação em termos jurídicos, uma vez que, se não houver pelas partes intenção de conciliar, não haverá algumas fases do evento interacional, como a negociação.

Exemplo (1)

A1 (danos materiais)

- 1 ((C. vai à porta da sala destinada às audiências e chama os participantes do processo nominando-os. Após se certificar que estes se fazem presentes, faz o convite para que eles ocupem os lugares à mesa)),
- 2 **meu nome é C ... sou conciliador do juizado especial nesta comarca**
- 3 [...]
- 4 [...]
- 5 [...]
- 6 C. Essa é uma **conciliatória** aqui do juizado especial ... cível ... da **comarca**
- 7 de S . C ... estamos aqui com os **representantes das partes** doutor TF ... que é
- 8 representante de dona MEPG ... né isso? ... e estamos do outro lado o
- 9 banco X ((cita)) consignado representado por doutora P ... advogada do
- 10 banco e :: por ((não consegue pronunciar o nome da representante do banco))
- 11 banco e :: por ((não consegue pronunciar o nome da representante do banco))
- 12 Advl ((cita o nome da representante))
- 13 C. ((fala o nome da representante com o olhar voltado para ela))
- 14 RB. ((faz movimento de confirmação com a cabeça))
- 15 C. a preposto do banco ...

A2 (danos morais)

- 1 ((O conciliador vai à porta da sala destinada às audiências e chama os
- 2 participantes da interação, nominando-os. Após se certificar que eles se
- 3 se fazem presentes, convida-os a ocuparem os lugares à mesa. Em seguida
- 4 inicia a audiência.))
- 5 [...]
- 6 C. tribunal da comarca de SC **eu sou o conciliador C** ... nomeado por
- 7 portaria 2217 da juíza D ... juíza de direito desse lugar. trata-se de
- 8 um processo de **reparação por danos morais** tendo por parte da autora X e
- 9 de XX ... contra Y ... pela parte requerida Dona Y. a princípio o juizado
- 9 especial preza pela conciliação.

Na audiência A1 (Exemplo1), o conciliador declara que fala em nome da instituição: “sou o conciliador do juizado especial nesta comarca” (linha 2); caracteriza o evento: “uma conciliatória” (linha 6); apresenta os participantes: “doutor TF que é representante de dona MEPG” (linhas 7 e 8) e “banco X [...] representado por doutora P” (linha 9).

Em A2, de forma similar, observamos que o conciliador declara seu papel institucional: “eu sou o conciliador XX” (linha 6); quem são os participantes na audiência: “parte X e XX contra Y” (linhas 8 e 9); além de definir o objetivo do evento: “a conciliação” (linha 9).

Assim sendo, a *escolha lexical* durante toda a audiência ressalta o uso de vocabulário especializado no âmbito do direito, o qual, nos trechos destacados, demarca os interactantes no seu papel, lugar de realização da fala institucional e o tema da interação institucional. Nos dois excertos em análise, é visível em: “conciliador”, “conciliatória”, “juizado”, “comarca”, “consignado”, “representantes das partes”, “danos morais”, “preposto”, entre outros. Reconhecemos, desse modo, a atitude dos envolvidos na interação em referência à fala institucional, o que coloca em relevo o objetivo da interação na instituição.

Em resumo, essa primeira fase da organização geral cumpre um papel relevante na audiência, qual seja: o de orientar a interação em desenvolvimento na instituição e como as pessoas têm estabelecidos seus papéis institucionais naquele espaço específico, com vistas a cumprir o que estabelece uma determinada lei, nesse caso, a Lei dos Juizados Especiais com complementação do Código de Processo Civil.

Observamos, também, nos dados em análise, as evidências de uma fase subsequente na organização geral (Exemplo 2), por nós denominada *Fase de questionamento*, materializada pela pergunta feita pelo conciliador, cuja função é deixar clara a disposição dos envolvidos no processo para aceitar ou não uma proposta para a resolução do conflito.

Exemplo (2)

A1 [...]		
16	C	[...] nesse primeiro momento a gente tá aqui pra
17		abrir um acordo entre as partes ... saber ::se existe uma possibilidade ...
18		de acordo (..) e:::h a primeira pergunta que a gente sempre faz de praxe nas
19		audiências conciliatórias é saber se a parte requerida ... trouxe proposta de
20		acordo para a parte autora ((??))
21	Adv2	nesse caso sim ... nós temos uma proposta
22	Adv1	[opa
23	Adv2	[de um mil seiscentos e dez
24		reais:: em vinte dias úteis ...
25		[...]
A2 [...]		
1	C	nós estamos aqui com vocês para abrir
2		uma possibilidade de acordo entre as partes. a pergunta que a gente
3		sempre faz no início das audiências é se a parte requerida dona YY tem
4		alguma proposta de acordo para as duas partes autoras. ((dirige-se à
5		acusada))
6	Rq	não tenho não
7	C	não há proposta de acordo.
8	Rq	((gesto de negação com a cabeça)) não
9		[...]

Em A1, C cumpre a função de gerenciar a audiência quando anuncia: “e a primeira pergunta que a gente sempre faz de praxe nas audiências conciliatórias é saber se a parte requerida trouxe proposta de acordo para a parte autora” (linhas 16 a 20). Em A2, essa fase de questionamento também ocorre pela ação de C, em cumprimento de exigências institucionais: “a pergunta que a gente sempre faz no início das audiências é se a parte requerida dona Y tem alguma proposta de acordo para as duas partes autoras”. Nesse momento, cabe ao participante a quem a pergunta é dirigida respondê-la, como acontece nos dois excertos: em A1, “nós temos uma proposta” (linha 21); e em A2, “não tenho não” (linha 6).

Com relação à escolha lexical, apontamos os termos “acordo”, “pergunta” e “proposta”, que evidenciam as necessidades de referenciar uma determinada etapa na conversação institucional. Nesse caso específico, os termos em uso são de demasiada relevância, uma vez

que se espera que, na continuidade do evento, ele resulte em um acordo (o fim almejado na conciliação). Se não há a possibilidade de acordo, não se pode definir em que termos ele será estabelecido.

Nas interações analisadas, também foi possível identificar uma *Fase de negociação* (Exemplo 3), etapa em que os participantes apresentam proposta, contraproposta, discutem, defendem pontos de vista em relação ao problema que deu origem à audiência e ao fato de haver possibilidade de acordo. Nesse momento, é possível compreender as perspectivas, o conjunto de questões evidenciadas, como também os interesses dos participantes.

Exemplo (3)

- A1
[...]
45 Adv1 doutora **a gente oferece** uma **contraproposta** de seis mil e oitocentos ...
46 cinco mil de dano moral e mil e oitocentos de restituição em dobro
47 Adv2 **certo** ... mais o **dano material** dá quanto?
48 Adv1 mil e oitocentos ... EI não ((corrigi)) novecentos ... EM DOBRO é mil
49 e oitocentos
50 Adv2 [novecentos reais] **dano material** ... novecentos reais vezes dois e a
51 contraproposta eh:: seis
52 Adv1 [cinco mil reais do **dano moral** no caso
53 seis mil e oitocentos?
53 PR [seis mil e oitocentos]
54 Adv1. [isso ... total?
55 Adv2 NESse caso aqui ... eu eu eu **tenho autorização** pra ligar pedindo uma
56 [majoração
57 Adv1 **[certo**
[...]
58 [...]
[...]
- A2
[...]
20 Adv1. na verdade eh::: eu vejo aqui ... certo? lendo a peça inicial [...]
21 C. [sim]
22 Adv1. que o material probatório que minha constituínte me encaminhou
23 **supostos crimes** ... inclusive um deles **nepotismo** ... não querendo discutir o
24 mérito (certo) não é? ihhh não tive muito tempo de conversar com minha
25 constituínte ... mas vejo aqui quem são as partes adversas ... né? que hoje
26 vejo inclusive que é uma figura pública do município de JJ (...) SEM o
27 consentimento dela ... **eu sugeria** ... entendeu? **aqui ... o encerramento**
28 **desse processo. e as partes se respeitassem mutuamente** [(...) entendeu?
29 C. [certo
30 Adv1. **e seguissem a vida se respeitando** ... porque no caso contrário eh ...
31 frustrado disso infelizmente eu vou ter que pedir a **instrução processual** e
32 inclusive a oitiva das partes certo?
33 [...]

Na audiência A1, a fase de negociação é estabelecida em um diálogo entre as partes, representadas pelos advogados. Observamos que há uma contraproposta⁶, “a gente oferece uma contraproposta de seis mil e oitocentos cinco mil de dano moral e mil e oitocentos de restituição em dobro” (linhas 45 e 46), que vai sendo explicada ao longo dessa fase por meio de perguntas, “mais o dano material dá quanto?” (linha 47), “seis mil e oitocentos?” (linha 53), e respostas, “mil e oitocentos ei não novecentos” (linha 48), “novecentos reais dano material novecentos reais vezes dois e a contraproposta eh seis” (linhas 50 e 51).

Em A2, a fase de negociação é caracterizada pela apresentação de motivos constantes no “material probatório que minha constituinte me encaminhou [...]” (linha 22), a qual justifica a proposta do advogado representante de uma das partes. Nessa direção, ele sugere “o **encerramento** desse processo e as partes se respeitassem mutuamente” (linha 27).

Como observamos nos dados, nessa fase da interação, os termos que fazem parte da escolha lexical chamam atenção para a “contraproposta”, “dano material”, “dano moral”, “material probatório”, “encerramento do processo”, “as partes se respeitassem”, “instrução processual”. Tal escolha também colabora para que os participantes reconheçam o objetivo dessa interação institucional: chegar a um resultado esperado, de acordo, dando término ao processo.

A fase seguinte da audiência, por nós denominada *Fase do resultado da audiência*, apoiados nas ocorrências dos excertos (Exemplo 4), é caracterizada pela não concordância em relação às propostas apresentadas, nesse caso específico, nas falas dos advogados representantes dos participantes diretamente envolvidos no conflito.

Exemplo (4)

A1
[...]
112 Adv2 e::h:: não uh::: o ((cita o nome do banco)) ... lançou a contraproposta de dois
113 mil reais
114 Adv1 e::h ... [infelizmente num corresponde ...
115 C **[a senhora não aceita dona M. E.?**
116 Pa ((faz **sinal negativo** com a cabeça))
117 C ((faz sinal com o dedo indicador para Adv 1 que Pa recusa a proposta
118 através de um movimento negativo de cabeça)) **não aceita?**
119 Pa ((responde novamente a contraproposta, através de **movimento negativo**))
[...]

⁶ Na interação, os participantes se referem à contraproposta. Desse modo, é possível que uma proposta tenha sido apresentada mediante alguma documentação anteriormente disponibilizada aos interessados.

A2
[...]
107 Adv2. pronto ... pronto ... tá ótimo ((fala mais rápido))
108 mas vocês ((dirige-se a Aut1 e Aut2)) por favor ... **mas vocês têm interesse**
109 **em continuar com o processo?**
110 Aut1. **TEM interesse em continuar o processo** ((faz gesto afirmativo com a
111 cabeça))
112 Aut2. ((acena com a cabeça que não tem acordo))
113 Adv2. **então não tem acordo** C. ((dirige-se ao conciliador))
114 Adv1. ((dirige-se a Aut1)) tá pretendendo continuar? então pronto ...
115 não tem problema nenhum certo?
[...]

Em A1, observamos a materialização do resultado da audiência, quando o Conciliador lança mão da pergunta “a senhora não aceita dona M. E?” (linha 115), já que havia sido realizada uma contraproposta na conciliação. A resposta a essa pergunta é uma negativa (linha 116) que desencadeia outra pergunta também por iniciativa do Conciliador: “não aceita?” (linha 118). Novamente, a participante que é autora da causa por danos materiais confirma a resposta negativa por meio de movimento de cabeça.

A *fase do resultado* na A2 é também caracterizada pela não aceitação da sugestão do representante de uma das partes de não prosseguir com o processo. A fala de Adv2 materializa a pergunta “mas vocês têm interesse em continuar o processo?” (linhas 109 e 110), cuja resposta em relação à continuidade é duplamente afirmativa, já que a verbalização é acompanhada de gesto também afirmativo. Nesse caso, dar prosseguimento ao processo é não aceitar qualquer proposta explicitada durante a interação.

Quanto ao léxico escolhido, traduz o posicionamento dos participantes, frente às questões institucionais, o uso de vocabulário condizente com os encaminhamentos realizados durante o desenvolvimento da audiência. Nesse caso, apontamos, de acordo com os excertos: “contraproposta”, “não aceita”, “continuar o processo”, “não tem acordo”.

A última fase da interação é a *Fase de encerramento da audiência*, etapa em que observamos o cumprimento de uma ação específica, a assinatura da ata da audiência. Os dados mostram que se trata de um momento de organização da finalização do evento, sob o gerenciamento do Conciliador.

Exemplo (5)

A1
1 C. ok ... posso consignar no termo ... e::h ah ah contestação será
2 constada até audiência de instrução ... e vai e::h pleitear o pedido ...
3 [de instrução e julgamento
4 Adv2: [instrução e julgamento
5 C. [certo?] aqui já tá implícito mesmo certo? pronto ...
6 assim eu vou redigir o termo e as partes assinarão todos os ter// e::h
7 tudo que foi discutido em audiência
8 ((Todos assinam os termos e saem)) A2

A2		
1		((fálas sobrepostas Adv1 e Ac))
2	C.	então vou só abrir os prazos pra vocês
3	Adv2	ótimo
4		((C. disponibiliza as atas para assinatura e todos saem, sem despedidas))

Em A1, observamos que o anúncio que encaminha para o fechamento do evento, “assim eu vou redigir o termo e as partes assinarão [...] tudo o que foi discutido em audiência” (linhas 6 e 7), antecede à assinatura. Na audiência A2, “então vou só abrir os prazos pra vocês” (linha 2) também fornece pistas para o que ocorrerá em seguida, ou seja, o final da audiência.

Nessa fase de finalização das audiências, o léxico escolhido evidencia o uso interacional da linguagem institucional concernente ao evento: “consignar no termo”, “instrução e julgamento”, “partes”, “abrir prazos”, entre outras. Como referimos anteriormente, a ausência de uma verbalização no final da audiência é talvez uma característica de eventos de conciliação. Nessa etapa, observamos apenas as ocorrências de assinaturas da documentação comprobatória das decisões as quais os participantes chegaram, que no caso em questão foi pela inexistência de acordo e continuidade do processo na fase de instrução e julgamento.

Conclusão

Neste trabalho, objetivamos analisar as audiências de conciliação do ponto de vista das determinações e orientações relativas ao funcionamento de uma instituição jurídica e como essas questões são observadas, tomando-se os critérios da organização geral da interação conversacional em uma instituição e o uso do léxico.

Inicialmente, consideramos as orientações do Ministério da Justiça, no sentido de que conflitos sejam resolvidos pelos envolvidos, nesse caso as partes, por métodos autocompositivos, entre eles a conciliação, que deve ocorrer sem que o conciliador influencie as decisões dos interessados, os cidadãos comuns.

Dissemos, apoiados na discussão de Marques (2017) e de Arlé, Baldini e Borges (2015), que as audiências de conciliação se caracterizam pelo estabelecimento de fases ou etapas de preparação do ambiente e dos mediadores/conciliadores, recepção das partes, declaração de abertura, reunião de informações, resumo, provocação de mudanças, negociação e encerramento.

Inspirados nessas observações, as fases da audiência foram analisadas na perspectiva interacional da Análise da Conversação. Partindo de um critério mais amplo no que concerne à organização geral do evento, as interações apresentaram fases ou etapas ritualizadas, seguindo-se as considerações dos autores que nortearam a discussão, entre esses Heritage (2013). No *corpus* obtido, explicitamos as ocorrências de fases que denominamos de declaração de abertura, questionamento, negociação, resultado da negociação e fechamento. As

audiências foram iniciadas com a participação dos conciliadores, na declaração de abertura; prosseguindo com o estabelecimento de perguntas, também pelo conciliador, cujas respostas das partes envolvidas evidenciam a não concordância com a proposta apresentada; uma negociação para o estabelecimento de um resultado e o fechamento observado no momento de assinatura das atas.

Do ponto de vista da escolha lexical, em cada uma das etapas é visível o uso de um vocabulário característico de um evento institucional. Justificamos, desse modo, a escolha de um léxico em que foram explicitados os termos que demarcam os interactantes, o evento interacional, as fases do evento e o tema do evento (“conciliador”, “conciliação”, “partes”, “proposta” contraproposta”, “dano moral”, “dano material”, material probatório”), entre outros. Tratando-se de eventos interacionais institucionais, ficou patente, prioritariamente, que o léxico referenciado nas falas do conciliador e dos representantes das partes – os advogados - estão sob o influxo das disposições das leis analisadas, haja vista o cumprimento de lei específica e as orientações em manuais, cartilhas e materiais destinados ao método autocompositivo – conciliação, ainda que se admita variações em razão dos temas que são objeto dos eventos analisados.

Sendo assim, entendemos que a interação conversacional institucional discutida neste trabalho pode ser estudada tendo-se como exemplo outras interações em diferentes situações, como é o caso da interação entre médico-paciente, em entrevistas jornalísticas, chamadas de emergência, entre outras. Cada uma possibilita, conforme orienta Kerbrat-Orecchioni (2006), o reconhecimento do tipo de interação que ocorre, a fim de que possamos realizar o seu inventário.

Por fim, cada interação deixa transparecer a instituição a partir da qual as pessoas se adequam, evidenciadas por meio de suas falas e ações coordenadas, o que ficou bem demarcado no léxico jurídico utilizado e no momento em que esse léxico aparece ao longo do curso temporal das situações analisadas.

Referências

ARLÉ, D. G. G; BALDINI, L.; BORGES, V. M. G. Técnicas de negociação no âmbito do Ministério Público. In: *Manual de negociação e mediação para membros do Ministério Público*. CNMP, 2015, p. 165-234.

AQUINO, Z. G. O. de. O léxico no discurso político. In. PRETI, D; *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas, Projetos Paralelos, v. 6, 2003, p. 195-210.

BRASIL. *Lei nº 9.099*. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.105*. Código de Processo Civil. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13105.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

LINHA D'ÁGUA

- CARAPINHA, C. A linguagem jurídica. Contributos para uma caracterização dos Códigos Legais *Redis*: Revista de Estudos do Discurso, n.º. 7, p. 91-119, 2018.
- CAPPELLETTI, M.; GARTH, B. *Acesso à justiça*. Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. In: AZEVEDO, A. G. de (Org.) *Manual de Mediação Judicial*. Brasília/DF: CNJ, 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>.
- DREW, P; HERITAGE, J. *Talk at work*. Social Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- GARCIA, A. C. *An Introduction to interaction: understanding talk in formal and informal settings*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.
- HABERMANN, R. T. *Mediação e conciliação no Novo CPC*. Leme: Habermann Editora, 2016.
- HERITAGE, J. Conversation analysis and institutional talk. In: FITCH, K. L; SANDERS, R. E. *Language and social interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc Publishers, 2005.
- HERITAGE, J. Language and social institutions: the conversation analytic view. *Journal of Foreign Languages*, v. 36, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.cnki.net>. Acesso em: 08 ago. 2016.
- KERBRAT-ORECCHIONI, K. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOMTER, M. Conversation analysis in the courtroom. In: SIDNELL, J; STIVERS, T. *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013, p. 612-629.
- MARQUES, H. da C. Os conciliadores e mediadores judiciais como auxiliares da justiça (ART. 149 do CPC). *Revista FONAMEC*, v. 1, n.1, p. 157-170, 2017.
- PRETI, D.; QUADROS, M. Normas para transcrição. In: PRETI, D; QUADROS, M. *Comunicação na Fala e na Escrita*. São Paulo: Humanitas, Projetos Paralelos, v. 12, 2013.
- ROBINSON, J. D. An interactional structure of medical activities during acute visits and implications for patients' participation. *Health Communication*, v. 15, n. 1, p. 27-57.
- ROBINSON, J. D. Overall structural organization. In: SIDNELL, J; STIVERS, T. *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013, p. 257-280.
- RIOS, R. F. *Resolução de conflitos em audiências do PROCON: sequências de discordância com correção pelo outro e recursos de agravamento*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4763>. Acesso em: agosto de 2017.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 699-733, 1974.
- SACKS, Harvey. *Lectures on conversation*. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

SCHEGLOFF, Emanuel. *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SOUZA, J. M. de. As técnicas de conciliação e mediação nos juizados especiais cíveis. *Jurisway*, 2011. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5829. Acesso em: 03 nov. 2017.

ZIMMERMAN, D. H. Talk in its occasion. The case of calling the police. In: SHIFFRIN, D. (Ed.). *Meaning, form and use in context: linguistics application*. Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics. Washington DC: Georgetown University Press, 1984. p. 22-43.

ZIMMERMAN, D. H. The interactional organization of calls for emergency assistance. In: DREW, P; HERITAGE, J. (Eds.) *Talk at work: social interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 418- 469.

Recebido: 12/01/2021.

Aprovado:03/02/2021.

Artigo / Article

Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor

Reading, Teaching Portuguese Language and Teacher Training

Sandoval Nonato* 

sandovalnonato@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>

Resumo

Este estudo propõe discutir o estatuto da leitura como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira. Para tanto, apresenta, inicialmente, um panorama dos modos com que a leitura emerge no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa. Em seguida, contrasta esse estatuto historicamente construído com práticas de ensino de língua portuguesa atuais mediadas por estudantes de licenciatura em Letras, por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil). A descrição e a análise do processo de implementação de um projeto de ensino destinado à leitura de contos da literatura marginal, por um estudante, conforme registrado em seu relatório de estágio, permitem problematizar alguns desafios que a prática de leitura em sala de aula coloca para o ensino e para a formação do professor de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Formação docente; Leitura; Relatório de Estágio.

Abstract

This study proposes to discuss the status of reading as a curricular component of the Portuguese language as a subject in the Brazilian school. Therefore, it presents, initially, an overview of the ways in which reading is approached in the historical course of the constitution of the Portuguese language teaching. Next, this historically constructed status of reading is contrasted with the current Portuguese language teaching practices mediated by students for licentiate in Language and Linguistics during an internship in schools of the public system in São Paulo (Brazil). The description and analysis of the implementation process of a teaching project for reading stories from marginal literature, by a student, as

* Professor doutor da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil; Faculdade de Educação, Campus Butantã, São Paulo, SP, Brasil.

recorded in his internship report, allow us to problematize some of the challenges that the reading in the classroom approach poses to teaching practices and to the training of the Portuguese language teacher.

Keywords: *Portuguese Language Teaching; Teacher Training; Reading; Internship Report.*

Introdução

O vínculo entre leitura e escola é reconhecido por um conjunto de estudos que tematizam a história da constituição da escola, das disciplinas escolares e dos processos de escolarização (CHERVEL, 1990; 1998; LAHIRE, 2008; VIDAL; HILSDORF, 2001; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). A especificidade desse vínculo no que se refere à história do ensino de língua portuguesa na escola brasileira aparece problematizado em um conjunto não menos significativo de outros estudos, nas áreas de linguística aplicada, de didática ou metodologia de língua e literatura, de crítica e de historiografia literária (ABREU, 2000; BATISTA, 2005; BATISTA; GALVÃO, 2005; BUNZEN, 2011; FREDERICO, 2014; MORTATTI, 1989; OLIVEIRA, 2013; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2000; ROJO, 2008; SOARES, 1997; 2002; 2003), entre outras.

A contribuição teórica desses e de outros estudos permite clarificar diferentes aspectos do estatuto que a leitura adquire no processo histórico de gênese e consolidação da escola. A leitura se constitui em dispositivo central dessa forma social, uma vez que permite engendrar as duas grandes finalidades em que se assenta sua invenção histórica – instruir e socializar –, determinando tanto o pertencimento inicial do indivíduo à instituição, quanto as condições de incremento e os efeitos duradouros desse pertencimento. Por um lado, a leitura é dispositivo que permite o acesso ao mundo da escrita, no que se refere tanto ao sistema de escrita alfabética, quanto ao repertório de textos em que se objetiva o capital cultural configurado conforme normas e regras de legitimação e oficialização (HANKS, 2008).

Por outro lado e complementarmente, é nessa condição de dispositivo de inserção no mundo de letras e textos que a leitura produz modos de socialização específicos condicionados por atividades que se vão sedimentando na cultura escolar. O exercício ou a tarefa escolar de leitura – de que são espécie a leitura em voz alta, a leitura expressiva, a leitura silenciosa ou a leitura compartilhada – é a figura mais proeminente desse dispositivo que tanto dá acesso ao saber, quando produz formas sociais de acesso, no interior e conforme as normas de funcionamento da própria instituição.

Essa dupla finalidade da leitura como dispositivo capaz de gerar, ao mesmo tempo, instrução e socialização, encontra sua motivação central, como observa Lahire (2008) em sua discussão em torno do conceito de *forma* ou *razão escolar*, no exercício de poder implicado na possibilidade de engendrar processos de subjetivação do sujeito, disposições para agir, subjetividades constituídas e atuantes na economia da prática escolar: estaria nessa propriedade

LINHA D'ÁGUA

sua dimensão política¹. É nesse estatuto de dispositivo de materialização das finalidades da escola que a leitura pode ser considerada também um *dispositivo didático*, tal como supõem os estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009)². No quadro de uma teoria didática do trabalho docente como a desenvolvida pelos autores, a leitura pode ser considerada dispositivo didático que, acionado pelo professor, busca promover o acesso a um saber sobre a linguagem, sobre a língua escrita: qual a natureza do saber a que a leitura dá acesso? Por quais gêneros textuais ganha corpo nas práticas didáticas?

Com base nessas questões e nas considerações arroladas, proponho, neste texto, discutir o estatuto da leitura como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira. Para tanto, apresento, inicialmente, um breve panorama dos modos com que ela é abordada no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa na escola brasileira, no que se refere aos currículos e programas de ensino e aos materiais didáticos propostos. Em seguida, descrevo e analiso o processo de implementação de um projeto didático focado na leitura de contos da literatura marginal, por ocasião de estágio de regência em uma turma de Ensino Médio. O exame do tratamento didático dispensado a esse objeto de ensino permite problematizar alguns desafios que a prática de leitura em sala de aula coloca para o ensino e para a formação do professor de língua portuguesa.

1 Leitura e ensino de língua portuguesa: elementos de um panorama histórico

Zilberman (2005) assinala o estatuto propedêutico que a leitura assume no processo histórico de constituição da escola brasileira e, mais especificamente, do ensino de língua portuguesa, entre meados do século XIX e meados do século XX. Para a autora,

A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo do ensino mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da prosa em língua portuguesa, a partir dos anos 30, fornecidos pela ficção nacional. Nem leitura, nem literatura, contudo, têm consistência suficiente para se apresentarem como disciplinas autônomas. No século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica, ainda dominante na escola. Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus

¹ Para Agamben (2009, p. 46), “o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo”.

² Schneuwly (2009) conceitua dispositivo didático como o princípio que ordena o arsenal de instrumentos didáticos usados pelo professor, justificando o emprego da expressão nos seguintes termos: “Empregamos este termo relativamente amplo porque ele permite englobar situações de perguntas-resposta ou o discurso do mestre, bastante frequentes, acompanhados, em geral, de materiais que tornam presente o objeto, mas também de situações em que a atividade do aluno escapa, não está sob o controle direto do professor (...)” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34).

companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor, que vem depois. (ZILBERMAN, 2005, p. 79-80)

O estatuto instrumental ou propedêutico em que é investida a leitura na escola adquire existência objetiva não apenas pela seleção dos repertórios culturais a que esse dispositivo dá acesso, como também pelo desenvolvimento de um conjunto de artefatos materiais suscetíveis que dá visibilidade a esses repertórios e de fazê-los circular na sala de aula. Entre tais artefatos encontram-se os *livros de leitura*, destinados às práticas de leitura na escola primária. Batista; Galvão; Klinke (2002), em estudo que busca descrever a morfologia dos livros de leitura utilizados na escola brasileira entre o fim do Império e por todo o período republicano, até meados do século passado, assinalam o papel central que esses artefatos da cultura material da escola assumem na instanciação do ensino simultâneo, estratégia central no esforço de consolidação da escola como forma social destinada à constituição da modernidade brasileira³.

No que se refere às práticas de leitura nas séries mais avançadas de escolarização, no ensino secundário, o estudo seminal de Razzini (2000) reconstitui o lugar central das antologias (especialmente da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895) como artefatos textuais constitutivos do processo mais amplo de invenção da disciplina Português nos currículos e programas do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir de meados do século XIX. Ao compilarem um conjunto de textos, conferindo-lhes unidade e os conformando em um *cânon* escolar legítimo, as antologias asseguram e recrudescem uma concepção de língua como instrumento de expressão estética ou representação do pensamento, traço central da vocação beletrista em que é investido o ensino de língua portuguesa no período a que se refere a autora.

Do ponto de vista das finalidades ideológicas mais amplas do ensino de língua portuguesa (no interior daquelas da própria escolarização brasileira), a leitura oral ou silenciosa dos textos dos livros de leitura, bem como o comentário ou a análise dos textos das antologias constituem-se em um arsenal de instrumentos que dão corpo ao processo de aquisição do capital cultural na escola. Nessa direção, tanto na escola primária, quanto no ensino secundário, a leitura é o dispositivo de produção do aluno falante de português, do aluno-leitor, cuja subjetividade como sujeito brasileiro civilizado é forjada na própria engrenagem de produção da identidade moderna da nação brasileira (BOTO, 2003; FARIA FILHO, 2005).

É esse modelo clássico ou beletrista que vai sendo reconfigurado ao longo de toda a primeira metade do século XX, passando a ser tensionado mais particularmente na virada dos anos 1960 para os anos 1970 e ao longo desses, com a ampliação de acesso da população à

³ Segundo os autores, “Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexistiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827 prescreve-o), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. (...) É só a partir da segunda metade do século XIX que começaram, com mais frequência, a surgir, no país, livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais de escolarização (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 28-9).

escola e conseqüente mudança do perfil do alunado, bem como pela intensificação do processo de depreciação e precarização do trabalho docente. Os princípios e orientações curriculares do ensino de língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos do governo militar são institucionalizados pela Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 (BRASIL, 1971).

Com a mudança do currículo, alteram-se o corpo de saberes e o conjunto de seus dispositivos de distribuição e consumo. Soares (2002) indica como tais alterações afetam materialmente os livros didáticos, para os quais é transferida a incumbência de preparar aulas e exercícios, em coerência com o prestígio adquirido pelo tecnicismo pedagógico em voga na época. Quanto às concepções e às referências teóricas em que se apoia o currículo da disciplina língua portuguesa, vai-se dando um progressivo esmaecimento da referência clássica e do *cânon* textual em que ela se materializa historicamente (a tradição literária), sobretudo quanto à sobredeterminação desse *cânon* e ao lugar de autoridade que ocupa até então (FREDERICO, 2014).

O início dos anos 1980 representa um ponto de inflexão determinante no percurso de constituição do ensino de língua portuguesa, marcando o início do processo de redefinição curricular desse ensino. A crítica que se esboça em torno da crise da leitura na escola (ZILBERMAN, 1982), a partir desse momento, encontra seu cerne, sob diversos aspectos – didáticos, científicos, políticos – no problema central de qual leitor ou quais processos de subjetivação do sujeito-leitor estaria exigindo a conjuntura social do Brasil que então buscava retomar relações institucionais democráticas após o intervalo de regime de exceção instaurado desde 1964 no país. Nessa conjuntura, o ineditismo da proposta curricular ancora-se, em grande medida, na incorporação de aportes teóricos novos, advindos dos estudos do texto e do discurso, dos estudos em linguística aplicada, em história e teoria literária, entre outros.

Na esteira desse processo de reinvenção do ensino de língua portuguesa iniciado nos anos 1980, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais escritos, orais e multimodais como objetos de ensino. Para o Ensino Médio, o currículo integra a disciplina Língua Portuguesa em uma grande área chamada de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 1999). Ora, tanto a opção por gêneros textuais orais e escritos, quanto a noção de multissêmico explicitamente marcada na pluralização da nomeação *Linguagens*, colocam a multiplicidade de textos e de práticas sociais como o desafio para o ensino de língua portuguesa na virada dos anos 1990 para os anos 2000.

No que diz respeito ao estatuto da leitura nesse percurso de busca e construção de uma alternativa para o ensino de língua portuguesa, o que retorna como base comum do debate em torno do que é ensinar a ler na aula de língua portuguesa reencontra, entre outros aspectos, o duplo componente estruturante do trabalho didático na tradição escolar – o saber e o método de ensino –, reconfigurados na perspectiva de um modelo interacionista com base no qual se busca problematizar:

LINHA D'ÁGUA

- i) a natureza dos repertórios culturais (a língua escrita, o *cânon* literário, a cultura afro-brasileira, a cultura marginal, os textos multissemióticos) selecionados como objetos de ensino, incluídas as mídias, suportes e recursos com que eles são instanciados nas práticas sociais atuais com a emergência e o avanço, por exemplo, das tecnologias digitais;
- ii) os modos de distribuição e consumo desses repertórios na escola, o que implica a transição não-óbvia do primado da imitação do modelo na concepção clássica e beletrista do ensino de língua portuguesa para a instanciação de gestos de interpretação (ORLANDI, 1988), segundo uma concepção interacionista ou discursiva desse ensino fundada no questionamento, por exemplo, da posição do aluno na construção do sentido – inferência, compreensão, réplica ativa etc. são conceitos que buscam qualificar de diferentes maneiras essa concepção (cf. FREIRE, 1989; MARCUSCHI, 1996; ROJO, 2002).

A consideração desta dupla dimensão estruturante do trabalho de ensino – saber e método de ensino – pode subsidiar a compreensão de como lógicas ou concepções construídas na tradição de ensino de língua portuguesa produzem efeitos em práticas de ensino atuais, particularmente naquelas mediadas por futuros professores de língua portuguesa, licenciandos em processo de formação acadêmica, por ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede pública de ensino de São Paulo (SP, Brasil), como são as de que trato na próxima seção.

2 Leitura e formação do professor de língua portuguesa

Nesta seção, procuro ilustrar o conjunto de considerações apresentadas pelo recurso a registro escrito de práticas de ensino conforme representadas em um relatório de estágio elaborado como produto final do Curso de Metodologia de Ensino do Português/2 (EDM 0406), por um estudante do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O relatório selecionado para a discussão proposta nesta seção apresenta um projeto de ensino focado na leitura da literatura marginal e é implementado em uma turma de 3.º ano do Ensino Médio. O Quadro 1, abaixo, condensa dados de identificação do projeto de ensino, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos dispositivos didáticos (incluída a coletânea de textos) empregados em sua implementação.

Quadro 1. Dados dos relatórios selecionados – Leitura

Descritor/Título	Leituras de leituras de mundo: a compreensão textual de contos da literatura periférica por alunos do Ensino Médio	
Sumário do relatório	Introdução 1. O contexto escolar 2. O planejamento do ensino de língua portuguesa 3. O planejamento de ensino implementado no trabalho docente em observação 4. O projeto de ensino elaborado 5. O projeto de ensino implementado Considerações finais Referências bibliográficas Anexos	
No. de páginas	[48 páginas]	
Escola	Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP, Brasil), bairro de Vila Carioca, região Sul da capital	
Ano e Nível de Ensino	3º ano do Ensino Médio	
Faixa etária dos alunos	Entre 17 e 18 anos de idade	
Período – Duração	2º Semestre de 2013 – 10 (dez) aulas	
Objetos ensinados	❖ Literatura marginal: conto contemporâneo ➤ Tema social e posicionamento ideológico ➤ Recursos de interlocução entre autor/narrador e leitor no conto	
Dispositivos didáticos	Coletânea de textos	✓ Conto “Muribeca”, de Marcelino Freire. ✓ Conto “Chão”, de Allan da Rosa. ✓ Crônica “Cultura é poder”, de Preto Ghóez.
	Instrumentos didáticos e formas de trabalho escolar	▪ Discussão coletiva em torno de imagem (fotografia) ▪ Leitura oral compartilhada seguida de audição de música, discussões ou comentários orais em torno do texto ▪ Exposição oral ▪ Produção escrita em duplas e individualmente ▪ Reescrita

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pelo autor.

Vejamos, a seguir, como estes dois ingredientes do projeto de ensino (objetos ensinados e instrumentos didáticos) ganham corpo nas práticas de ensino representadas no relatório⁴. Retomando a hipótese de que a leitura, na prática escolar, é o dispositivo que dá acesso a repertórios culturais materializados em coletâneas de textos, interessa-me, na abordagem do relatório em tela, mais particularmente, interpretar os modos pelos quais a leitura é incorporada ao processo didático, o que implica considerar, por um lado, a natureza do saber ensinado (a *literatura marginal* materializada em contos de autores brasileiros de produção atual) e, por outro lado e complementarmente, os dispositivos didáticos (incluídas as formas de trabalho

⁴ Para a caracterização do percurso de implementação do projeto de ensino, recorro, na descrição e análise do relatório, à contribuição dos estudos sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática desenvolvidos por Bernard Schneuwly, Joaquin Dolz e seus colaboradores (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

escolar) pelos quais se busca promover o engajamento do aluno no processo de recepção dos repertórios culturais em jogo na situação didática.

2.1 A leitura do conto marginal: a formulação de uma Questão de Vestibular

O relatório intitulado *Leituras de leituras de mundo: a compreensão textual de contos da literatura periférica por alunos do Ensino Médio* expõe o processo de implementação de um projeto de ensino cujo foco é a “recepção de contos de escritores da literatura periférica/marginal produzida no Brasil” (RCS_Leitura_2013, p. 1), tendo como unidade de trabalho uma coletânea de textos composta por dois contos – “Muribeca”, de Marcelino Freire, e “Chão”, de Allan da Rosa – e uma crônica – “Cultura é poder”, de Preto Ghóez. No que se refere aos objetos de ensino implicados nesse propósito, há delimitação de um tópico de natureza temática (tema social e posicionamento ideológico explícito) pelo foco no modo de configuração da interlocução entre autor/narrador e leitor no tecido textual do conto.

O projeto de ensino é implementado junto a alunos do 3.º ano do Ensino Médio, em um percurso de 10 (dez) aulas, no segundo semestre de 2013. O dispositivo didático acionado ao longo desse percurso ancora-se globalmente na forte mediação do professor visando à orientação da atenção do grupo de alunos para os tópicos de conteúdo delimitados e seus modos de configuração na materialidade dos textos: o *design* da sequência de ensino combina centralmente o uso da leitura compartilhada com o comentário ou explicação de textos. Essa última, um instrumento sedimentado na cultura escolar e no ensino de língua portuguesa, adquire um papel estruturante do trabalho didático em questão. Nos termos do licenciando,

Em todas as aulas de leitura e discussão dos textos (8 das 10 aulas), a sala foi organizada em semicírculo, estabelecendo já de início outra dinâmica de relação entre alunos e com o espaço de aula – nos dois primeiros dias, os alunos estranharam um pouco o fato de modificarmos o espaço de aula, no entanto, a partir do terceiro, quando chegávamos à sala de aula, esta já se encontrava organizada na forma circular. Nestas aulas, a lousa foi utilizada para anotar informações ditas pelos alunos que ajudariam na interpretação dos textos. [RCS_Leitura_2013, p. 17]⁵

A mediação didática do acesso dos alunos à coletânea de textos selecionada e de sua apreensão consiste em um movimento que parte da ação de tornar presente (*gesto de presentificação*, nos termos de Schneuwly [2009]) os tópicos de conteúdo por meio centralmente da tarefa compartilhada de leitura dos textos. Combinada com outros instrumentos – por exemplo, a audição de música –, a leitura compartilhada é suscetível de catalisar modos de confronto com o capital cultural considerados pouco frequentes na prática escolar, como aquele em que a execução da tarefa por uma aluna constitui-se em uma reação físico-corporal,

⁵ A inserção entre colchetes remete à codificação do relatório de estágio considerado no *corpus* do projeto de pesquisa “Formação inicial e letramento do professor de língua portuguesa: conceber, implementar e avaliar projetos de ensino” (GOMES-SANTOS, 2015).

na ocasião de leitura do conto *Chão*, uma narrativa em terceira pessoa que descreve uma roda de capoeira com a apresentação dos nomes dos golpes, de alguns trechos dos cantos e dos movimentos dos participantes. O licenciando assinala

(...) a surpresa dos alunos quando reproduzi o áudio de algumas cantigas de capoeira referidas no texto e também a descoberta de uma aluna que há anos joga capoeira e que, conforme os golpes da dança eram lidos no texto, ela os reproduzia corporalmente de modo que visualizávamos o golpe aplicado na luta do conto. [RCS_Leitura_2013, p. 20]

Desse gesto de presentificação parte-se rumo à sistematização (*gesto didático de institucionalização do conhecimento*, nos termos de Schneuwly [2009]) dos tópicos de conteúdo, pela instrumentos que promovem a transição de um gesto didático a outro – da inserção do objeto na experiência de leitura compartilhada para a construção de um saber institucionalizado sobre ele –, destaca-se a tarefa de produção escrita quase no fim do percurso de ensino, na sétima aula. A produção escrita assume a função de registro material das ações de leitura realizadas pelos alunos, permitindo gerar um produto suscetível de indiciar os modos com que se configuraram essas ações e, nessa direção, de apontar para os eventuais efeitos do dispositivo didático no processo de apropriação ou aprendizagem do aluno⁶.

A tarefa propõe fixação de certo saber sobre a literatura marginal tornado comum ao grupo de alunos. Entre os

a formulação escrita de uma *Questão de Vestibular*, gênero textual com que os alunos, cursando o último ano do Ensino Médio, têm especialmente contato, inclusive por meio do manual didático por eles utilizado. O propósito didático é “conhecer a leitura dos contos realizada pelos alunos e a capacidade de transferir esse conhecimento para um gênero textual que lhes é familiar” [RCS_Leitura_2013, p. 20]. As instruções da tarefa são apresentadas oralmente aos alunos e os orientam a:

(...) criar uma questão de vestibular de múltipla escolha apontando a alternativa certa e uma questão dissertativa com resposta. Podem nas duas questões relacionar os dois textos ou em cada uma tratar de um texto, mas vocês devem escrever sobre os dois textos. A atividade pode ser feita individualmente ou em dupla e é para entregar. [RCS_Leitura_2013, p. 20]

A potência dessa tarefa parece estar em promover o acesso ao repertório cultural pela alocação do aluno na posição de formulador de uma questão sobre o texto, o que é suscetível de indiciar suas estratégias de compreensão ou processamento textual. A proposição e o uso desse instrumento de ensino buscam-se ancorar em um princípio didático que, na percepção do

⁶ Marcuschi (1996) propõe um conjunto de outros meios que podem assumir, no ensino de língua, a função de registro da leitura do aluno, entre os quais, a produção de resumos, a transmutação do gênero do texto lido etc. Do ponto de vista didático, esse suposto da leitura como produção, ou seja, de que à leitura subjaz constitutivamente a produção de uma resposta ao lido, é relevante por eventualmente tornar mais explícita a progressão das aprendizagens dos alunos com base em produtos materiais suscetíveis de apreciação ou avaliação, pelo professor e pelos próprios alunos.

licenciando, corresponde a um desafio atual para o ensino de língua portuguesa: a formação do aluno crítico.

(...) uma proposta de Projeto de Ensino atualizada deve tomar como pressuposto que o ensino da língua propicie ao aluno a capacitação para refletir criticamente, questionando “verdades” impostas e elaborando um sentido próprio (coletivo ao grupo com que dialoga) sobre o texto analisado. [RCS_Leitura_2013, p. 10-11]

Considerações finais

Este texto buscou levantar alguns elementos de qualificação do estatuto da leitura como componente curricular no ensino de língua portuguesa, discutindo os modos com que esse estatuto, construído em uma tradição escolar centenária, reconfigura-se ou ecoa em práticas de ensino de língua portuguesa atuais, mediadas por estudante de Curso de Licenciatura em Letras na ocasião de realização de estágio de regência em escola da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil). Traço histórico constitutivo desse estatuto é a função que a leitura assume como dispositivo por excelência de objetivação das finalidades de instrução e de socialização da escola, uma vez que promove tanto o acesso ao capital cultural, quanto modos determinados de acesso conforme matrizes ideológicas historicamente situadas.

De um ponto de vista didático, a instanciação da leitura como dispositivo do trabalho docente materializado em um arsenal de instrumentos didáticos (associados a diferentes formas de trabalho escolar), adquire, no projeto de ensino de que tratei, a função de promover o engajamento do aluno em ações de acesso a, e de apreensão de um repertório textual supostamente distante da prática escolar (a literatura/o conto marginal). Curiosamente, no projeto de ensino, a abordagem desse repertório opera-se, entre outros instrumentos didáticos, pela tarefa de produção escrita de um gênero textual reconhecido e legitimado na cultura de ensino de língua portuguesa – a Questão de Vestibular. Considerando as questões propostas no início deste texto (Qual a natureza do saber a que a leitura dá acesso? Por quais gêneros textuais ganha corpo nas práticas didáticas?), esse cruzamento não parece desprezível: por hipótese, pode-se pensar que a natureza pouco escolarizada do conhecimento em jogo é atenuada pelo recurso à tarefa de produção de um gênero textual próximo à experiência escolar dos alunos (a Questão de Vestibular), o que assegura, de certo modo, as condições de seu engajamento na tarefa proposta.

Mas há mais a se considerar acerca dessa hipótese: caberia pensar, por exemplo, como a natureza do objeto de saber em jogo, de algum modo, pressiona o redimensionamento de instrumentos didáticos tradicionais e, reciprocamente, como esses últimos podem reinvestir um objeto de ensino fracamente escolarizado no estatuto de objeto legítimo da aula de língua portuguesa, um objeto sobre o qual se pode falar e pensar e sobre o qual se pode agir (SCHNEUWLY, 2009).

Se todo dispositivo gera determinados processos de subjetivação do sujeito, a questão a ser perseguida é qual visão de aluno-leitor está suposta tanto nos saberes ensinados quanto nos

instrumentos didáticos empregados quando da implementação do projeto de ensino de leitura em tela. A esse propósito, notemos que, no percurso didático implementado, o protagonismo dos alunos nas atividades escolares parece ser condição da apropriação dos repertórios textuais por meio da leitura. Com base nesse princípio, pode-se dizer que o projeto de ensino busca-se inscrever em uma concepção de linguagem como ação e de ensino como incorporação de repertórios socioculturalmente condicionados, na esteira da frente de força que se vem construindo, como mencionado, desde os anos 1980, como alternativa ao modelo tradicional de ensino de língua portuguesa na escola brasileira.

É no conjunto complexo de desafios – de natureza epistemológica, didática e política – colocados por essa frente de força que se inscrevem os licenciandos, atualmente, quando confrontados com a tarefa de mediar práticas de ensino dos diferentes componentes curriculares da disciplina língua portuguesa (leitura, produção escrita, produção oral, conhecimentos gramaticais etc.) por ocasião da implementação de seus projetos de ensino no estágio de regência, no contexto institucional particular de que tratei neste estudo e talvez em vários outros contextos de formação docente inicial pelo país afora. No que respeita particularmente ao estatuto da leitura no ensino de língua portuguesa, o desafio central de sua abordagem em sala de aula, no Brasil destes nossos dias, parece ser aquele relativo tanto à natureza dos repertórios culturais a que se busca dar visibilidade nas práticas didáticas (cf. NONATO, 2019), quanto à mediação didática dos processos de recepção-produção-edição-distribuição desses repertórios na escola, o que supõe, entre outras, a disputa em torno das próprias condições de possibilidade de atribuição de sentido nas relações sociais que se reconstituem no espaço escolar.

Referências

- ABREU, M. (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 25-51.
- BATISTA, A. A. G. Papeis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: ABREU, M. ; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.). *Cultura letrada no Brasil – objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB – FAPESP, 2005, p. 87-116.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livro - Leitura, Prática, Impressos, Letramentos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, no. 20, p. 27-47, 2002.
- BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.
- BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o. e 2o. graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, 1999.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 11, p. 885-911, 2011.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire – une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, no. 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.
- FARIA FILHO, L. M. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX. In: GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Leitura – práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 143-164.
- FREDERICO, E. Y. O lugar da literatura. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 351-359, 2014.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GOMES-SANTOS, S. N. *Formação inicial e letramento do professor de língua portuguesa: conceber, implementar e avaliar projetos de ensino (Bolsa de Produtividade em Pesquisa Processo 310898/2015-3)*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2015.
- HANKS, W. Texto e textualidade. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 118-168.
- LAHIRE, B. *La raison scolaire – école e pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69), 63-82, 1996.
- MORTATTI, M. do R. L. *Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 1282-1309, 2019a.
- OLIVEIRA, G. R. de. Ensino de literatura e história da literatura. In: OLIVEIRA, G. R. *O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 43-82.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 70-83, 2010.
- RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002, p. 31-51.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy A. M. Evangelista, Heliana Maria B. Brandão & Maria Zélia V. Machado (orgs.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p. 17-48.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

SOARES, M. Prefácio. In: BATISTA, A. A. G. *Aula de português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. VII-XV.

VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livro – Leitura, Prática, Impressos, Letramentos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p. 71-87.

Recebido: 01/09/2020.

Aprovado: 14/01/2021.

Artigo / Article

Texto e construção de sentidos: propostas para leitura e interpretação

Text and Construction of Senses: Proposals for Reading and Interpretation

Maria Aparecida Lino Pauliukonis* 

aparecidalino@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-8057-9961>

Claudia Assad Alves** 

claudia.alvares@upe.br
<http://orcid.org/0000-0001-6631-4430>

Resumo

Discute-se a análise de inferências em textos, com o objetivo de demonstrar que todo sentido, mesmo o literal, inclui implícitos discursivos em diferentes graus. O ato de compreensão/ interpretação desses enunciados envolve vários processos inferenciais, o que significa dizer que o leitor crítico deve estar atento não só às questões lógicas ou linguísticas *stricto sensu*, como também às discursivas e/ou retórico-argumentativas que ocorrem nos diversos gêneros de textos e que são fundamentais para a construção dos sentidos de uma produção textual. Um dos objetivos deste artigo consiste em apresentar propostas didático-pedagógicas para o ensino de leitura e de interpretação textual.

Palavras-chave: Semântica; Pragmática; Implícito Textual; Pressuposição; Inferências.

Abstract

Analysis of inferences in texts, with the objective of demonstrating that the sense, even the literal one, includes implicit informations in the discourse in different degrees. The comprehension/interpretation of these texts indicates operations of inference, what it means that the reader must have attention to the logical questions or to the linguistic sense and to the discursive or argumentative ones in different kinds of texts and that they are important to the construction of the sense of a text. On of the objectives of this paper consists on the presentation of didactic proposals for the teaching of textual reading and interpretation.

Keywords: Semantic; Pragmatic; Textual Implicit; Presupposition; Inferences.

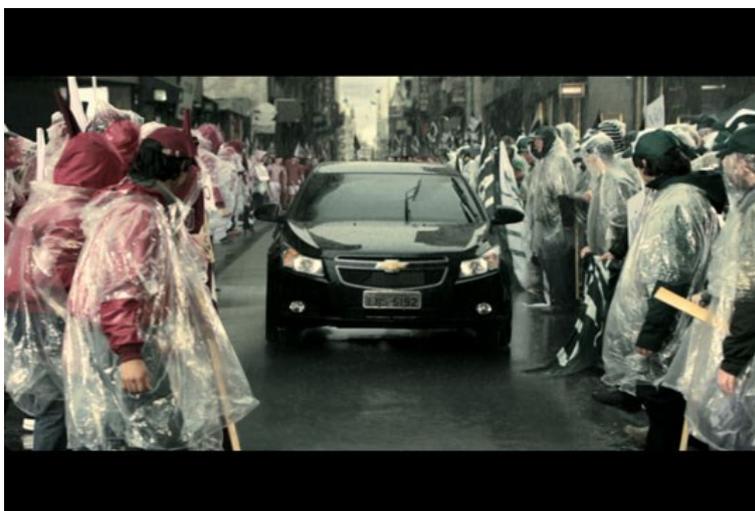
* Professora Doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Estadual de Pernambuco -UPE, Pernambuco, Brasil, Faculdade de Letras, Colegiado de Letras, Petrolina, Pernambuco, Brasil.

Introdução

Este trabalho objetiva analisar estratégias utilizadas para leitura e interpretação do texto que ora confirmam o *dito*, ou as informações explicitamente enunciadas, ora apontam para outras que ficam subentendidas, o *não-dito*. O desvendamento desses processos contribui para a significação do texto como um todo linguístico-discursivo. Em todos os atos interativos, os interagentes necessitam fazer suposições para desvendar diferentes graus de implícitos nas sequências linguísticas. Esse preenchimento das lacunas no sentido do texto é realizado por meio de operações, com base em dados expressos linguisticamente ou que estão implícitos no discurso. É o que discutiremos neste espaço, por meio da análise de exemplos em diferentes gêneros textuais. Vejamos como se dá o jogo entre o sentido explícito e o implícito no texto apresentado a seguir [sic]:

Figura 1. Chevrolet apresenta a campanha de lançamento do Cruze - 20/09/11¹



Apresenta-se um plano de comunicação com ações em mídia on-line inspirado na rotina das pessoas. Essa foi a forma encontrada pela Chevrolet, em parceria com a WMcCann e a AG2 Publicis Modem, para divulgar o conceito que norteia o novo Chevrolet Cruze. Um carro diferente, completo e ao mesmo tempo ousado, que traz itens de série únicos na categoria de sedãs médios, com foco total na satisfação de seu proprietário. (...)

(...) O comercial, (...), mostra o novo Chevrolet Cruze e seus diferenciais passeando entre pessoas que agem sempre da mesma maneira. O *off* traz uma voz masculina que diz: "A gente queria pedir um favor para você, que compra sempre as mesmas coisas, que viaja sempre aos mesmos lugares, você que tem sempre as mesmas opiniões, por favor, dê passagem, o mundo precisa seguir em frente." Nessa última cena, as pessoas dão passagem e o carro segue veloz pelas ruas da cidade, quando o locutor finaliza: "Chevrolet Cruze. A Chevrolet fazendo o novo, de novo. (...)"²

¹ Disponível em: speedcal.blogspot.com/2011/09/chevrolet-apresenta-campanha-para-o.html. Acesso em: 12 mar 2021.

² Em 2017, o slogan do Chevrolet Cruze passa a ser "Seja a mudança", compatível semanticamente com seu precursor "Fazendo o novo de novo". Vale assistir à propaganda (Disponível em:

O texto, para alcançar seu objetivo – vender o carro a um número cada vez maior de pessoas –, faz uso de uma estratégia argumentativa que desafia o consumidor a tornar-se uma nova pessoa e comprar o carro, pois deixa implícito que somente pessoas comuns, sem qualquer originalidade no tipo de vida que levam, não têm esse carro.

A propaganda do carro incita o consumidor a deixar de ser *comum*; assim, o carro é o passaporte para o consumidor sair do *limbo* e passar a fazer parte do seletivo grupo dos que já pertencem à elite e estão sempre trocando de carro cada vez que é apresentado ao mercado um carro melhor. Como se pode observar, a estratégia mor aponta para uma interação entre o explícito e o implícito do texto.

Aceitando-se, como ponto de partida, que na construção de qualquer enunciado estão presentes termos que orientam a construção dos sentidos, pretende-se analisar como se dá o desvendamento inferencial do sentido de certos elementos implícitos ou subentendidos no texto. Nesse processo, consideram-se tanto os sentidos recuperados linguisticamente, isto é, a partir de certas palavras ou expressões contidas no enunciado (cotextuais), quanto os que dependem de informações contextuais ou extralinguísticas. Neste último caso, estão os implícitos sobredeterminados pela situação e por um *contrato* comunicativo, que se fundamenta em princípios derivados das condições sociais em que se dá o ato interativo.

Estes implícitos contextuais são identificados por meio do reconhecimento dos principais valores estabelecidos socialmente e detectados por operações que são de base cognitiva e sociodiscursiva. Essas operações recobrem um conjunto de premissas e presunções em relação ao mundo compartilhado, sem as quais os processos de leitura e de interpretação não podem ser realizados de forma satisfatória; o leitor proficiente não pode ignorar a situação de interlocução em que se dá qualquer discurso.

Tendo como uma das preocupações deste artigo o ensino da leitura de implícitos textuais, o trabalho busca focar o desenvolvimento do raciocínio a partir de pressupostos linguísticos e de inferências discursivas ou situacionais, também conhecidas por subentendidos, como foi tratado por muitos autores, como Kerbrat-Orecchioni (1986), e retomado com aplicações a textos de diversos gêneros por Angelim (2003).

É aceito, dessa forma, que a linguagem humana não objetiva fazer uma tradução direta do real, mas é o lugar de transformação de um mundo *a significar* para um mundo *significado discursivamente*. Isso se realiza por meio de estratégias que incluem regras advindas do Código e também da ação e interação social, tais como a constituição da identidade dos interagentes, o propósito de influenciar e a complexa negociação de sentidos em um texto.

<https://www.youtube.com/watch?v=U81-Z0EPMvQ>. Acesso em: fev. 2021); não obstante, o novo slogan contrasta com a seguinte manchete, já em 2020: “Chevrolet Cruze sai de linha no mundo inteiro, menos na América do Sul. Com fim da produção na China, modelo que já havia sido descontinuado em EUA, México e Coreia resiste na Argentina, mas com prazo para morrer. (Por Henrique Rodriguez 29 jan 2020, 19h04) Disponível em: <https://quatorrodas.abril.com.br/noticias/chevrolet-cruze-sai-de-linha-no-mundo-inteiro-menos-na-america-do-sul/>. Acesso em: fev. 2021.

Observe-se um diálogo³ entre dois empregados, surpreendidos pela chegada do patrão:

A – Você viu? Mal chegou e já saiu! Não precisa trabalhar...

B – Ah, é o filho do patrão...

C – O patrão: – Você está dizendo que meu filho não trabalha só porque é meu filho?

B (empregado): – De modo algum, senhor. Eu apenas disse que ele é seu filho, mas por que o senhor me pergunta isso? Por acaso ele não é seu filho?

Não dá para ignorar o refinado humor do interlocutor B com a chegada inesperada do patrão ao final da conversa. Explicitamente B apenas afirma: “Ah, é o filho do patrão...”, mas implicitamente “Ele não trabalha porque é filho do patrão”, o que o outro colega entendeu, mas o patrão não teve como comprovar e/ou retrucar⁴.

Observemos agora o diálogo pelo lado do implícito discursivo: não há nada que permita acusar B, a partir de palavras ou expressões que figuram ali. Pelos implícitos linguísticos, ele apenas afirma uma realidade: “Ah, é o filho do patrão...” mas, para captar o sentido implícito, temos de recorrer ao contexto situacional, uma vez que o nepotismo, o apadrinhamento está entranhado em nossa cultura; observe-se que ninguém poderia acusar o interlocutor B só por ter dito a frase “É filho do patrão” e, assim, ele pôde eximir-se da responsabilidade de ter dito algo comprometedor e continuar, tranquilamente, a conversar com seu colega A, como ocorreu.

A seguir, trataremos com mais detalhes dos implícitos pressupostos.

1 Implícitos pressupostos

São consideradas implícitas todas as informações veiculadas sem que o falante precise se comprometer diretamente; as que se baseiam em dados recuperados linguisticamente constituem os *pressupostos* e as que estão relacionados ao contexto e à situação *são os chamados subentendidos*. As informações recuperadas linguisticamente não podem ser negadas pelo emissor e nem desconsideradas pelo interpretante, pois estão inseridas na própria língua; por isso é fundamental que sejam *verdadeiras*, porque é a partir delas que se constroem as argumentações; se forem falsas, todo o raciocínio decorrente delas também será, o que inviabiliza a argumentação.

Ducrot (1981, p. 239), ao comentar como se processam os fenômenos lógicos da Semântica Linguística, chama a atenção para as relações entre valores de verdade, de ordem paradigmática, como as que ocorrem nos enunciados:

³ Os exemplos que não contêm referências foram criados pelas autoras.

⁴ Na hipótese de o patrão confrontar B e perguntar-lhe o porquê de associar o não trabalhar ao fato de X ser seu filho, ainda assim, B poderia responder que apenas disse que X era seu filho, da mesma forma que teria dito “ah, é o funcionário da secretaria” ou “ah, é o diretor dos recursos humanos”; por outras palavras, dizer “ah, é o filho do patrão” foi a primeira coisa que lhe ocorrera, e isto não tinha nada que ver com o não trabalhar. Lembremo-nos de que o patrão só pode afirmar com base no explícito, visto que este não pode ser negado, ao passo que o implícito pode; daí resulta a possibilidade de não comprometimento de B.

— *Porque se envenenou (causa), morreu rapidamente (consequência)*. Nesse caso, há uma implicação lógica: *Se tomar veneno, morre*.

— *Pedro está com cachumba. Pedro está doente*⁵.

O ato de compreensão/interpretação desses enunciados inclui considerar como verdadeiras tanto as causas quanto suas consequências, relações de ordem lógica que pertencem às ocorrências do enunciado em qualquer situação comunicativa. Esses casos se aproximam do processo de acarretamento da informação, o qual é válido para as relações de sentido entre hiperônimos e hipônimos, por exemplo, como se pode ver em: – *Na feira, comprei melão e abacaxi, mas achei as demais frutas muito caras*.⁶

Admitir o primeiro enunciado sem admitir o segundo é ignorar a própria lógica linguística pelo processo de acarretamento. Em outro trabalho, Ducrot (1989) analisou a questão do valor de verdade de enunciados, a partir do caráter referencial da linguagem (o tipo de raciocínio que se faz a partir da língua), mas admitiu, por meio da sua Teoria dos *Topoi*⁷, que há muitos sentidos lexicais que não estão definidos apenas literalmente. O autor apresenta sua teoria como um modelo alternativo a uma semântica baseada no conceito de *condições de verdade*, já definidos pelos lógicos. Entende-se, assim, que os *topoi* correspondem a *doxas*⁸, como relações complexas e como fonte de discursos, ou de possibilidades discursivas que comandam uma progressão de sentidos de caráter generalizante e gradual.

Nesse caso, pode-se afirmar que os enunciados encadeiam-se pelo menos, por meio de duas formas: uma relação inferencial *lógica* e outra inferencial *discursiva*, desdobrando-se o raciocínio em mais de uma fonte: um tipo de raciocínio que se aproxima do *real* ou científico, no sentido da demonstração e o que, segundo uma visão argumentativa, está ligado aos *topoi*, às crenças, aos valores. Em toda interpretação sempre haverá, portanto, um princípio lógico e demonstrativo e outro argumentativo e retórico, de cunho apreciativo. A seguir, observem-se como tais conceitos ficam mais claros a partir de exemplos:

⁵ Importa observar que cachumba é uma doença; portanto, se Pedro está com cachumba, então Pedro está doente. Trata-se aqui de uma relação de implicação lógica do tipo Se X, então Y.

⁶ – *Na feira, comprei melão e abacaxi, (A) mas achei as demais frutas muito caras (B)*. Há que se considerar que A (= melão e abacaxi, membros de uma classe, hipônimos) acarreta B (= frutas, indicador de classe, hiperônimo) porque melão e abacaxi são frutas; note-se que o inverso não é verdadeiro, isto é, B não acarreta A, pois em B o produtor do texto refere-se às *DEMAIS* frutas; naturalmente, ele só pode se referir a *OUTRAS* frutas porque ao menos algumas foram mencionadas anteriormente. Por outras palavras, B pressupõe A. Acrescente-se que a palavra *frutas* pode se referir a qualquer fruta que não necessariamente melão e abacaxi.

⁷ O termo *topos* (plural *topoi*, de origem grega) refere-se a verdades aceitas como base dos entendimentos que orientam as escolhas cotidianas; constitui um ponto de partida comum de uma argumentação. Ducrot (1989, p. 17) tratou do conceito como "lugar argumentativo", constituído de três propriedades: universalidade, generalidade e gradualidade.

⁸ O termo *doxa* foi definido por Roland Barthes (2003, p. 53) como opinião pública, consenso, como a voz do natural. Luiz Fiorin (2015, p. 107) considera que as *doxas* são crenças partilhadas numa dada sociedade, em determinada época.

Ao se dizer: *Patrícia não mora mais no Rio, ela agora reside em Paris*⁹, afirma-se que ela já morou no Rio e hoje reside na Europa. Tais conteúdos estão marcados pelos indicadores linguísticos: *não mora mais* e *agora está residindo em Paris* – que são recuperados a partir de componentes dados no enunciado. Como sabemos também que Paris é capital da França, país europeu, deduz-se que Patrícia mora hoje na Europa. Estamos diante de implícitos linguísticos ou semânticos, que são lógicos e que não se negam, os chamados pressupostos.

Cite-se o exemplo mencionado por Ilari (2004): *Meu carro nunca mais falhou depois que o mecânico fez uma revisão geral*¹⁰, supõe-se que ele já estava falhando e, mesmo que se negue a informação dada: *o carro não parou de falhar, com a revisão mecânica*, não se pode negar que já havia esse defeito anterior, isto é, quando certo conteúdo está presente tanto na sentença informativa como em sua negação, dizemos que há uma pressuposição. Em geral, também ocorrem pressupostos nos casos de acarretamento, em que a verdade de uma sentença implica a verdade de outra, que está nela implícita. Se digo que *o sabiá voou e fugiu da gaiola*, tenho que aceitar como verdade que ele é um pássaro e que estava preso; no caso da afirmação: *ele se casou*, essa pessoa não pode mais ser considerada solteira.

Ao lermos, entretanto, a seguinte notícia de jornal: *Todos estiveram presentes no enterro do bombeiro, até*¹¹ *o prefeito e o governador do Estado*, está implícita a ideia de que o enterro foi um evento importante (a presença das autoridades a uma cerimônia fúnebre pressupõe isso). Essa ideia pode ser ainda reforçada por informações recuperadas a partir também da situação em que ocorreu o fato, ou seja, imagine-se que o bombeiro tenha morrido heroicamente, tentando salvar os habitantes de um prédio em chamas. Dessa forma justifica-se o uso da expressão *até o prefeito e o governador*, por serem pessoas ilustres o que não se espera em qualquer acontecimento. No caso dado, a situação ou o *subentendido* não foram expressos, mas sua implicitude no texto funciona como um reforço argumentativo para a tese defendida pelo jornalista; ou seja, numa argumentação interativa concorrem frequentemente tanto os elementos pressupostos quanto os subentendidos.

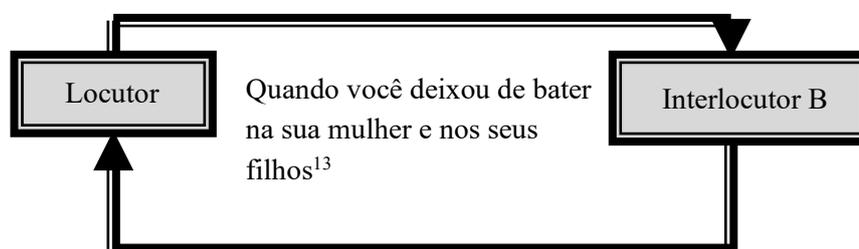
⁹ Os advérbios *mais* e *agora* respondem pelos traços de sentido do enunciado, senão vejamos: se Patrícia não mora *mais*, isto só pode significar que ela *já morou*; naturalmente, *hoje, agora* ela precisa morar *em algum lugar*, uma vez que saiu do Rio de Janeiro. Na sequência do enunciado, por meio da relação de acarretamento, sabe-se que ela mora na Europa, dado que esse hiperônimo contém entre seus hipônimos a França, cuja capital é Paris.

¹⁰ *Meu carro nunca mais falhou* (A) *depois que o mecânico fez uma revisão geral* (B); em A, temos uma hipérbole gramatical formada pela junção de dois advérbios em que o segundo (*mais*) reforça a negação contida no primeiro (*nunca*) e *ainda contém a informação pressuposta de que, em algum momento, o carro falhou*; em B, temos a segunda parte do enunciado encabeçada por uma locução temporal indicadora de tempo posterior, de modo que, em uma linha horizontal cujo limite é o infinito, A é o lugar onde os fatos ocorrem primeiro, isto é, *antes* da revisão geral do mecânico. Note-se que, se o carro continuou a falhar, voltou a falhar etc., a informação pressuposta se mantém preservada.

¹¹ Se tomarmos uma escala argumentativa, veremos que *até* introduz o argumento mais forte e está, portanto, no topo da escala; isso é o mesmo que dizer que não haverá novos argumentos depois daquele introduzido por esse operador argumentativo. Suponhamos que o bombeiro falecido haja sido um grande herói para os moradores de uma pequena cidade; uma forma de homenageá-lo seria justamente a presença de autoridades importantes no seu enterro, de modo que, quando dizemos “*até o prefeito e o governador foram ao enterro do bombeiro*”, todos os demais presentes só podem compor um grupo mais voltado para a base da escala argumentativa.

São muitas as palavras ou expressões que ativam os pressupostos, por exemplo, na sentença adaptada de Moura (1998) “o professor voltou¹² da viagem” — pressupõe que ele tinha viajado. O pressuposto nesta sentença permanece verdadeiro, mesmo que o professor ainda não tenha voltado da viagem. Em outro contexto, uma conversa entre pai (= Locutor A) e filho (= Interlocutor B):

Pergunta de A:



- Pressuposto contido na pergunta de A: B batia na mulher e nos filhos. (Afinal, como *deixar de fazer* o que nunca se fez?)
- Resposta de B: *Mas eu nunca bati nem na minha mulher nem nos meus filhos!*
- A resposta de B contesta o pressuposto- *você batia na sua mulher e nos seus filhos.*

Ao responder, B rejeita o pressuposto contido na fala de A; a partir desse ponto, temos dois possíveis desfechos para o breve diálogo entre pai (A) e filho (B): (1) B se sente injustiçado por A, pois nunca bateu na mulher nem nos filhos; (2) (B) se irrita com A por ter sido descoberto. No entanto, seja verdade – ou não – o pressuposto, contido na resposta de B, retruca o pensamento de A, que pode se ver desacreditado em sua própria fala.

2 Implícitos subentendidos

Implícitos subentendidos são informações que não estão marcadas linguisticamente, mas encontram-se *insinuadas* por trás de uma afirmação e podem ser recuperadas a partir da análise da enunciação de um texto. Já vimos essa recuperação de sentido em um exemplo anterior, ao tentarmos justificar a expressão *até o governador*, pela possibilidade de que o bombeiro tenha morrido heroicamente e a presença de uma autoridade maior vem confirmar esse raciocínio.

¹² VOLTAR (...) ‘vir ou ir (de um ponto ou local) para (o ponto ou local de onde partira ou no qual antes estivera); regressar, retornar’ (...) (HOUAISS, 2001); 1. ‘Chegar de volta; RETORNAR; REGRESSAR [int. : (...)] [ta. : *O bói ainda não voltou da rua/ao escritório*]’ (AULETE, C., 1964). Os traços semânticos do verbo *voltar* mostram que, voltando ou não de algum lugar, para voltar, *é preciso primeiro ter ido* (informação dada pelo semema do verbo); da mesma forma, não se pode descer uma escada sem antes tê-la subido.

¹³ Note-se que a negação preserva o pressuposto: *O quê? Você não parou/deixou de bater na sua mulher nem nos seus filhos?*; ou seja, *parando de bater ou não*, o pressuposto de que B batia na mulher e nos filhos se mantém, pois, se B *não* parou, então B *continuou a fazer o que já fazia antes*.

As mensagens linguísticas comportam, assim, implícitos que não podem ser previstos apenas com base no sentido literal ou no reconhecimento da estrutura linguística. Eles só podem ser entendidos por um trabalho de conjectura, a partir da análise de uma avaliação global da situação comunicativa, em que o ouvinte tenta recuperar a intenção do falante a partir de dados circunstanciais. Essas mensagens são tidas como indiretas, o que permite ao ouvinte indagar: *o que será que se quis dizer com isso?*

Suponhamos que alguém chegue a um escritório no centro da cidade, em pleno inverno e a pessoa o receba com o ar refrigerado no máximo; se o visitante disser: – *Está frio demais aqui, não ?* Pode-se concluir que ele não está querendo apenas fazer um comentário, mas um pedido para que desligue o ar, ou que diminua a refrigeração. O evento situacional é que vai determinar esse raciocínio. Mas a outra pessoa pode também retrucar: – *Não acho que esteja tão frio assim, você é muito friorento...* Ou seja, a polêmica pode ser instaurada, nesse momento, mas o visitante pode ignorar toda essa inferência contestatória e dizer: – *Não estou pedindo que você desligue o ar, estou mesmo de saída.*

Há uma diferença básica entre os dois tipos de raciocínio: enquanto nos pressupostos a informação é estabelecida como indiscutível, portanto não podendo ser negada e servindo de base para uma posterior argumentação, nos subentendidos, há raciocínios indiretos, que podem não ser aceitos ou reconhecidos pelo ouvinte.

Assim, o enunciador pode se esquivar de reconhecer um subentendido, que é da responsabilidade do ouvinte, e se proteger, fingir que não reconhece a conclusão a que chegou seu interlocutor, como fez o visitante mencionado, ao negar que estava querendo dizer o que seu amigo depreendeu. Trata-se de uma estratégia muito importante de raciocínio argumentativo, cuja decodificação mostra-se atuante em todo o processo de leitura e de interpretação, fundamental para se testar o grau de compreensão do *leitor experiente*, ou o que lê também pelas inferências. Vejamos mais alguns exemplos que ilustram o raciocínio baseado em implícitos subentendidos.

Diante da seguinte pergunta de um amigo a outro: – *Vai a minha festa?* Uma resposta como: – *A minha mãe está doente* – pode levar à conclusão de que ele não pode aceitar o convite. Como o amigo não respondeu à pergunta, mas apresentou um motivo para não ir, – tem que cuidar da mãe –, pressupõe-se que sua resposta negativa torna-se um indício que encaminha para uma determinada conclusão:

(...) “as relações que não figuram explicitamente” constituem as entrelinhas, que (...) correspondem ao que não está dito explicitamente e, por conseguinte, deve ser recuperado por meio de inferências. Aquilo que não está dito explicitamente, que transcende o significado convencional das palavras na sentença, (...), constitui o implícito discursivo, que deve ser resgatado por meio das pistas fornecidas pelos interlocutores em seu discurso. (...) (ALVARES ASSAD, 2008, p. 672)

Mas suponhamos que o amigo conheça a real situação e acrescente: – *Sua mãe está sempre com uma acompanhante, por isso acho que você deveria ir a minha festa.* Nesse caso,

o discurso está sendo refutado com o acréscimo de outro argumento: – *Sua mãe está doente, sim, mas hoje ela está com uma acompanhante e você poderá ir...* Logo, o argumento baseado no conhecimento da situação é que vai definir o novo sentido que deve ser, então, negociado.

Vejamos outro exemplo:

Figura 2. Pai examina lista de material escolar do filho – Material escolar¹⁴



Do confronto entre o dito e o não dito resulta o raciocínio de que as escolas estão exigindo materiais que não serão usados pelas crianças.

Para entender o discurso do pai do garoto, não podemos perder de vista que, no canto superior esquerdo do quadro, o produtor do texto contextualiza a situação em que se desenrola *aquele* texto: o dito e o não dito devem ser resgatados a partir do contexto *material escolar*; portanto, mesmo que o leitor não esteja acompanhando as críticas dos jornais às enormes listas escolares que os pais se veem obrigados a comprar, o contexto supracitado, ao delimitar a área em que devemos interpretar o discurso do pai, assume o papel social do jornal. Assim, a lista apresentada ao pai é, sim, da escola, e não do supermercado e, a menos que os alunos encontrem uma boa justificativa para usar copos descartáveis, guardanapos e envelopes, resta-nos tão somente concluir que parte da lista de materiais é *para uso das escolas, e não dos alunos*.

Observem-se, a seguir, algumas outras situações em que há implícitos subentendidos que correspondem a *transgressões* às chamadas leis do discurso, que foram estudadas por Ducrot (1981) e também sistematizadas por Grice (1982), que as denominou *regras conversacionais*.

A compreensão de uma transgressão de uma lei do discurso corresponde ao subentendido em sentido estrito e, como tal, permite que se perceba uma intencionalidade clara.

¹⁴ Disponível em <http://www.blogdogusmao.com.br/2010/02/02/charge-do-bello-2/>. Acesso em: 08 mar. 2021.

Se o sujeito A transgredir uma lei, ele deixa claro que sua intenção é fazer com que o outro tire uma inferência derivada da nova situação em que se encontram.

Quando alguém diz: – *A sopa está sem sal!*, indiretamente, pede-se mais sal para a sopa. Mas, ao receber de volta uma informação como essa: – *Dr. Jorge, seu cardiologista, vai ficar feliz com esta notícia*, isso já indica uma negativa de colocar mais sal na sopa, pois se sinaliza que a pessoa tem problemas em ingerir sal. Essas conclusões, porém, derivam de insinuações, de indícios e podem ser refutados pelo outro como argumento definitivo.

Angelim (2003, p.18) cita o caso de alguém que pede a indicação de um bom médico cirurgião e recebe como resposta: – *Meu amigo João teve um aneurisma e a Dr.^a Maria Clara cuidou muito bem dele*, o que pode ser um bom indício para a recomendação da médica. Se fosse o contrário, o de que o amigo morreu durante a operação, o fato mencionado já poderia levar à conclusão de que ele não a estava recomendando.

Em suma, o enunciado subentendido *sugere*, mas não *diz* e, muitas vezes, o raciocínio precisa ser explicitado, em todos os casos sempre com recorrência ao contexto.

A esse respeito, cabe-nos colocar uma questão: os implícitos subentendidos podem ser caracterizados, sabendo-se que dependem de circunstâncias contextuais específicas? É o que vamos tentar responder, com base em Platão e Fiorin¹⁵ (2006, p. 310), que indicam algumas características do raciocínio implícito subentendido, que resumiremos a seguir: 1) depreende-se sempre a partir de um contexto particular bem delimitado; 2) decifra-se segundo um cálculo ou uma inferência do interpretante; 3) o próprio enunciador pode, a qualquer momento, ignorar ou negar o raciocínio subentendido feito pelo interlocutor e buscar se refugiar no sentido literal do enunciado.

Como decorrência dessa estratégia própria de construção do sentido implícito, o enunciador pode sempre *dar* ou *deixar a entender* alguma coisa a mais, mesmo que esta não seja sua primeira intenção consciente e, por esse mesmo motivo, pode também negá-la simplesmente, o que constitui mais uma estratégia de interlocução.

Como se está observando, diante de implícitos, os sentidos dependem da interpretação das circunstâncias sociais e contextuais, por meio de inferências feitas pelos locutores em interação. Esses implícitos subentendidos pertencem à ordem pragmática e não dependem apenas de expressões linguísticas e de suas *moléculas sêmicas*, como lembra Charaudeau (2018; 2019).

Vejamos mais exemplos com comentários, a seguir, sobre a charge *Fome zero*¹⁶.

¹⁵ Trata-se de um manual didático muito útil aos professores de qualquer nível do ensino, devido à linguagem clara e ao arcabouço teórico amplo e consistente.

¹⁶ “**Fome Zero** foi um programa criado em 2003, pelo governo federal brasileiro, durante o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, em substituição ao Programa Comunidade Solidária, que fora instituído pelo Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, para o enfrentamento da fome e da miséria no país. (...) De acordo com o site do programa, no Brasil em 2003 existiam 44 milhões de pessoas ameaçadas pela fome. O Programa Fome Zero consistia num conjunto de mais de 30 programas

Figura 3. *Fome zero*¹⁷



Está implícito, na charge supramencionada, que a mãe não poderia atender ao pedido do filho porque cozinhou o cachorro. Começamos por analisar alguns explícitos do texto, a começar pelo ar de constrangimento da mãe diante do pedido do filho: 1) há um bom tempo que eles não comem carne, segundo disse o filho; 2) o cachorro não aparece na charge, mas a sua coleira está *aberta*; 3) o sufixo diminutivo é usado pelo filho para se referir aos ossos, que, provavelmente, são pequenos como os de um galetinho; 4) a casinha, a corrente e a coleira também são pequenas; 5) um cachorro grande não caberia ali; ou seja: há uma conjunção de fatores que nos levam a crer que o cachorro está naquela panela, o que justifica o constrangimento da mãe. São interpretações feitas a partir de pressupostos linguísticos e também por implícitos situacionais. Há ainda uma crítica ao programa do governo federal Fome Zero, dada a magreza do filho, não obstante a robustez da mãe, indicando que muitos passam fome, mesmo com a existência do programa; se assim não fosse, não haveria necessidade de se comer o cachorro da família.

3 Raciocínio inferencial

Partindo-se do princípio de que a língua não encadeia enunciados apenas com as formas linguísticas e que há, portanto, inúmeros outros casos de inferências discursivas ou pragmáticas, envolvendo questões de ordem retórico-argumentativa, os enunciados passam a se situar também na ordem do *valorativo* o que permite inserir sua relação com questões de intersubjetividade.

complementares dedicados a combater as causas imediatas e subjacentes da fome e da insegurança alimentar, implementados pelo ou com o apoio do governo federal.” Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Fome_Zero. Acesso em: fev. 2021. (Grifos do autor.)

¹⁷ Disponível em: <http://ojeitodudadeveromundo.blogspot.com/2011/11/charges-engracadas.html> Acesso em: 08 mar. 2021.

Considerar a existência de um raciocínio implícito e discursivo na interpretação dos sentidos impõe como contrapartida pressupor uma análise do texto considerado como discurso, de cunho interativo que leva em consideração tanto a dinâmica do contexto linguístico-situacional, quanto os atores da enunciação, respaldados em uma espécie de *contrato comunicativo*, atuantes em uma determinada cena enunciativa. Nesse sentido, a análise de texto passa a ser vista com uma visão comunicacional interativa como é apresentada pela Teoria Semiolinguística (Charaudeau, 1992), segundo a qual a conceituação de texto é resultante da atuação de mecanismos produtores de sentido, derivada da relação forma/sentido, de um contrato comunicativo e de uma ação/influência do sujeito enunciador sobre o receptor.

Assim, quando o compositor José Roberto (1967) externa em sua composição: “*Eu não presto, mas eu te amo*”, obviamente, o enunciado da segunda oração não se encadeia em contraste direto com o enunciado da primeira, mas com uma conclusão implícita que é derivada de uma inferência lógica: *Se não presto, logo se conclui que não sou um par perfeito, não sirvo para você*, qualidades negativas que não se esperam de um bom partido.

A oração adversativa, por sua vez, pelo uso do operador argumentativo *mas*, desencadeia um outro tipo de conclusão inferencial derivada indiretamente também de um raciocínio lógico. Com o argumento maior: *Mas eu te amo*, temos a seguinte inferência: *Se eu te amo, esse amor é tido como o supremo bem, capaz de redimir qualquer mal anterior. Logo, a conclusão é de que mereço seu amor*. A qualidade negativa: *não prestar é*, assim, anulada pela força do amor redentor, como admite a *doxa* consensual.

Todo esse raciocínio está baseado no conhecido *topos* cristalizado socialmente: *Só o amor constrói, O amor é mais forte que tudo*, essa ideia já se tornou um lugar comum em nossa sociedade ocidental, consubstanciada nos imaginários sociais. Esse tipo de inferência, tido como lógico, constrói-se sob a forma de raciocínio silogístico; assim se declaram válidos valores sociais reconhecidos e aceitos como se *verdades fossem*. Na hipótese de haver outra sociedade que não valoriza, por exemplo, o amor entre os casais, como nos casamentos arranjados por interesse, podem soar falsas e inadequadas todas essas asserções feitas aqui.

O raciocínio advindo de crenças e valores, derivados de nossas experiências de mundo, torna-se tão válido quanto o raciocínio lógico referencial, baseado nas relações de causa e efeito, de cunho demonstrativo ou racional. Portanto toda conclusão de cunho socio-interacional, que é trazida pelo senso comum, o chamado conhecimento de mundo, não necessita ser *lógica*, no sentido verifuncional e estrito do termo, mas precisa apenas ser aceita como válida para ser tida como *verdadeira*. O importante não é ser verdade, mas *parecer verdade*, como já disseram os antigos retóricos.

O raciocínio em questão, como já se discutido, é apoiado em um *topos* social, que está presente nas expressões rotineiras: *O amor constrói, o amor tudo vence, o amor pode tudo*. Essas *verdades* estão configuradas em tantas outras formas de pensamento, cristalizadas em provérbios, anexins e ditos populares, ou em outras máximas, como: *quem ri por último, ri melhor, água mole em pedra dura...* etc.

No exemplo dado, o componente retórico-argumentativo que também está indicado nas marcas comparativa e superlativa do conectivo *mas* é capaz de instaurar no enunciado o tema principal do discurso defendido. Portanto é essa marca de preferência que vai indicar qual é o argumento maior e válido a ser considerado para o texto. “*Mas eu te amo*” torna-se este, portanto, o argumento mais importante e que aponta para a conclusão defendida, com base em conclusões advindas tantos de pressupostos linguísticos quanto de inferências e subentendidos.

Tais conclusões permitem incluir na caracterização semântico-descritiva dos enunciados, além do componente inferencial lógico, outras indicações de sentido referentes à orientação argumentativa ou retórica, como defende Ducrot, (1987), o que nos permite concluir que, em uma descrição semântico-pragmática dos enunciados de uma língua, podem concorrer três cálculos: 1) a cada enunciado, o conteúdo é dotado de um ato ilocucional, mas de base informativa que se apoia em fenômenos de cunho lógico/demonstrativo; 2) além do ato de base informativa, acrescenta-se que outros fenômenos intervêm como os operadores retóricos, cuja interpretação será o fundamento dos fatos discursivos; 3) um terceiro cálculo prevê que a orientação do sentido do enunciado é feita por um raciocínio implícito de base inferencial com força argumentativa.

Uma análise, puramente lógica, especifica apenas a existência do conteúdo verificacional, mas não sua natureza retórica, que é de valor socio-discursivo e interacional.

Assim, pode-se concluir que, nesses casos, as relações *argumentativo-discursivas*, relacionadas a fenômenos que devem ser descritos em um nível discursivo, interagem com entidades abstratas que servem para representar o valor semântico-argumentativo dos enunciados, valor esse que opera em função de certas intenções argumentativas, detectadas de acordo com a ação dos interagentes em cada contexto específico.

Vejam, a seguir, mais alguns exemplos. Considere o texto imagético em destaque:

Figura 4. Segurança na Internet¹⁸



Indiscutível admitir que textos *neutros* quanto ao sentido não existam. Basta analisar, atentamente, sua função comunicativo-argumentativa, exposta nos variados implícitos. Não é diferente com os textos construídos por imagens em que outros elementos devem ser

¹⁸ Disponível em: [stock-photo--d-image-hypertext-transfer-protocol-secure-https-security-protocol-for-online-transaction-22963840.jpg](https://www.shutterstock.com/22963840) (450×358) (bp.blogspot.com. Acesso em: mar 2021).

considerados: a própria imagem como reflexo do real, a cena enunciativa, a expressão facial dos personagens, as roupas, postura do corpo, as cores utilizadas etc.

Assim, considerando o universo das compras pela internet, pode-se afirmar que o objetivo dessa imagem apresentada acima é apontar um caminho seguro para as compras on-line.

Desde o surgimento da internet, fazer compras ficou bem mais fácil e cômodo, afinal, o usuário compra e paga sem sair de casa. Por outro lado, paralelamente às facilidades, as pessoas passaram a correr riscos cada vez maiores, sobretudo porque as leis, ainda incipientes, não acompanharam essa evolução. Logo, fazer compras, em determinados *sites*, tornou-se um pesadelo, pois, dentre outros riscos, o número do cartão de crédito usado nas transações pode ser clonado, o que, para o dono do cartão, é sinônimo de *prejuízo*. Assim, produto do desenvolvimento de novas técnicas de segurança na rede, o acréscimo do *s* (de *secure* = *seguro*) à sigla *http* indica que o *site* em questão é seguro para compras e pode ser usado sem problemas, pois, ali, não há espaço para os *hackers*.

Considere também o texto apresentado a seguir, agora com detalhes das personagens:

Figura 5. Honestidade na Internet¹⁹



A análise do texto mostra que há um enorme descompasso entre o que se diz e o que se vê. Assim, com base nessa percepção, não é difícil perceber que o objetivo desse texto é alertar os usuários sobre mentiras que são comuns em sites de relacionamento.

Basta comparar o desenho aos diálogos para ver que não é possível, para a mulher, exercer as profissões a que ela se refere: a profissão de modelo exige moças jovens e magras, o oposto de nossa internauta, pois, apesar de magra, possui um abdômen incompatível com a

¹⁹ Disponível em: lchs7aecyywd.jpeg (368×345) (virgool.io) Acesso em: mar 2021.

profissão; acrescenta-se que o fator idade já elimina a profissão de modelo pois seria preciso a juventude da qual carece. Em relação à primeira profissão, dançarina profissional, talvez o fator idade não seja tão importante, mas o abdômen e o cigarro eliminam essa possibilidade, afinal, não é crível uma bailarina, sobretudo profissional, com tais características, adquiridas na contramão do que ela afirma ser.

Considere agora o internauta masculino: no caso dele, a incompatibilidade é evidente, a menos que ele fosse um jogador de futebol aposentado, pois muitos, de fato, relaxam com sua aparência; mas, mesmo essa hipótese, é desmentida pela frase nominal Honestidade na Internet..., que soa irônica e contradiz o que mostra o desenho. Acrescenta-se que um jogador de futebol da ativa, devido à intensidade e frequência dos treinos, necessariamente terá porte atlético e juventude, características que faltam ao nosso internauta.

4 Implicaturas conversacionais

Entre os implícitos que não podem ser previstos apenas com base no sentido lógico-demonstrativo estão as implicaturas conversacionais propostas por Paul Grice (1982). Para um trabalho de interpretação final da mensagem, esses implícitos só podem ser detectados por possíveis interpretativos e que, por meio de conjecturas feitas a partir de uma avaliação global da situação, o ouvinte tenta recuperar as possíveis intenções do falante. São mensagens de um tipo de implícito indireto que obrigam o ouvinte, muitas vezes a uma indagação: O que se quis dizer com isso? Até aonde ele quer chegar com essa afirmação?

O caso mais típico dessas afirmativas indiretas foi explicitado por Grice, por meio de uma ilustração com a conhecida história de A, um professor de Filosofia recém-formado, que querendo um emprego em uma conceituada universidade, pediu a um de seus antigos professores uma carta de recomendação endereçada a um diretor C. A carta continha o seguinte: “A tem excelente caligrafia e até hoje não foi preso”. Quando C lê a carta, conclui que A não deve ser aproveitado como professor naquela Instituição conceituada.

O que ocorreu? O que contribui para isso? Simplesmente houve desobediência a uma máxima, ou a uma lei do discurso, que diz: – Seja relevante. A contrariou essa regra, disse coisas não relevantes para a situação, o que levou o outro a concluir que aquelas deveriam ser as únicas qualidades positivas, ou que ele estava querendo dizer algo mais, que extrapolasse a situação, e, de qualquer forma, o candidato não servia para a situação. Precisou-se transgredir uma máxima, para que o sentido, aparentemente irrelevante, fosse reconstruído pela lei da relevância. Ao se desobedecer a lei, o destinatário é obrigado a inferir um raciocínio inverso, ou seja, algo além do que está dito. Como no caso não importava a informação dada, pois era irrelevante, por analogia também todo o resto da informação ficou comprometido, o que fez derivar daí um implícito conversacional.

O filósofo americano Grice admite que, numa interação, os interlocutores estão envolvidos em um processo de coconstrução do sentido de uma mensagem e que todo sentido

é fruto de uma interação; dessa forma, construir juntos a comunicação depende da aplicação e obediência a algumas máximas conversacionais, que reduziu a quatro princípios.

As máximas da quantidade, da qualidade, da relação e do modo, ou seja: diga o que for relevante para a situação, o que julga ser verdadeiro; diga as coisas da melhor forma para ser bem entendido, isto é, evite ser prolixo, confuso, rebuscado e só diga coisas que tenham relação ou sejam pertinentes à situação; essas máximas constituem a base de nosso raciocínio inferencial discursivo e muito importantes para a compreensão dos sentidos.

Temos no nosso dia a dia uma expressão bem caracterizadora desse processo: Caiu ou não caiu a ficha, – o que significa dizer que há situações em que a descoberta do real sentido vai depender da relação que se deve fazer com a situação. É como se o sentido precisasse ser intuído por nós por meio de uma série de operações de base cognitivo-inferencial, como o estudo sobre a relevância de Sperber e Wilson (1994) busca demonstrar.

5 Os implícitos e o processo inferencial no ensino de texto

A noção de implícito subentendido é muito útil no processo de interpretação de textos. Fundamentalmente esse processo inferencial trata de uma proposição tirada a partir do sentido implícito de outra proposição, que esteja baseada no contexto e que pode ser intuída, negociada ou simplesmente refutada pelo sujeito interpretante. A leitura exige do leitor consciência do jogo entre o explícito e o implícito que se manifesta de diferentes formas.

Segundo Pauliukonis (2019), as inferências discursivas tornam-se ricas fontes de sentido, pois derivam de saberes e crenças compartilhados e carregam significados de discursos anteriores, destacando-se a força do interdiscurso nos raciocínios inferenciais. Assim, quando alguém chega atrasado a um compromisso e diz que demorou muito porque teve dificuldade em estacionar o seu *Mercedes*, em frente ao prédio, o ouvinte pode inferir que ele estava querendo se vangloriar e valorizar sua posição social, caso eles tenham vindo ali para tratar de negócios, por exemplo. Mas pode ser que essa pessoa ignore todo esse raciocínio de seu interlocutor e se atenha apenas ao sentido literal de sua afirmação: teve mesmo muita dificuldade em estacionar seu carro, que é dessa marca. Há sempre, portanto, uma forma de escamotear o raciocínio feito com base no *implícito por subentendidos* e instaurar diferentes efeitos de sentido.

Uma filha, ao chegar de madrugada e ao ser inquirida pelo pai: “– *Sabe que horas são?*”²⁰, pode tentar minimizar ou ignorar a reprimenda e se fazer de inocente, ao dizer: “– *O*

²⁰ Em geral, filhos não devem chegar tarde em casa, sobretudo filha mulher; assim, reza nossa carteira de conhecimento sociodiscursivo; há, portanto, uma censura implícita na pergunta do pai motivada pelo horário tardio em que a filha chegou em casa. Por saber que estava errada, dentro dos padrões socioculturais vigentes, a moça justificou-se ao dizer que o carro havia quebrado; nesse caso, fica implícito que houve um tempo gasto para consertá-lo, chamar o reboque, pedir uma carona etc., fato que provocou o atraso reclamado pelo pai. Esse conhecimento só é possível a partir do preenchimento, por meio de inferências situacionais, das lacunas

carro do Carlinhos quebrou". Como se está observando, estamos diante de implícitos cujos sentidos dependem de interpretação das circunstâncias contextuais, feita pelos interlocutores em uma situação interacional. Esses implícitos e subentendidos são de ordem pragmática e demandam raciocínios a partir da situação do discurso.

Vamos citar outro exemplo para demonstrar a possibilidade de se fazer a interpretação dos subentendidos com base em um raciocínio inferencial discursivo. Trata-se de um texto em que há uma afirmação de Helga, mulher de Hagar, ambos conhecidos personagens de tirinhas, publicadas em vários jornais brasileiros.

Helga aconselha a filha sobre o complexo relacionamento entre homem e mulher. Sobre o tema *Homem ideal*, ela faz a seguinte constatação, como forma de aconselhamento:

– *O homem, depois de casado, pode ajudar nos afazeres domésticos, e também pode nevar no verão.*

Ora, Helga quer dizer que esse tipo de homem não existe, já que, por analogia, sabe-se que não costuma nevar no verão. Essa análise do texto toma por base um raciocínio lógico, mas é complementado por uma inferência de base contextual e discursiva, já que se conhece bem o caráter de Hagar, o marido de Helga, como sendo o do preguiçoso viking, que detesta qualquer tarefa caseira, está sempre se preocupando em assaltar castelos e em lutar contra inimigos, reais ou imaginários, como compete a um verdadeiro viking. Sua mulher não o tem como um protótipo do homem ideal e daí procedem seus conselhos à filha, sobre o casamento, feitos de forma indireta, a partir de sua experiência e que provocam o humor, como o gênero tirinha prevê.

Tal proposta de análise nos leva a concluir que, para se ter o quadro interpretativo dos sentidos, os termos linguísticos apontam para uma determinada direção e o quadro discursivo-situacional, o contexto, confirma ou não o raciocínio inferido.

Vejamos mais alguns exemplos de anedotas, que geralmente traduzem o humor por meio de implícitos inferenciais; o efeito cômico de um discurso lúdico ocorre no momento em que algum fato bizarro contraria nossas expectativas.

Anedota 1²¹

O escoteiro

Juquinha foi ser escoteiro. No primeiro dia, chegou em casa todo feliz.

A mãe perguntou:

– Fez sua boa ação hoje, filho?

– Fiz, mãe, mas deu um trabalhão!

– O que foi que você fez?

– Ajudei uma velhinha a atravessar a rua.

– Mas, meu anjo, isso não é trabalhão nenhum.

– Não é, hein? A senhora precisava ver! A velha não queria atravessar de jeito nenhum.

existentes entre as duas frases que compõem o breve diálogo. Este exemplo foi apresentado em aula por um colega da UFRJ, Prof. Dr. Agostinho Dias Carneiro.

²¹ (ZIRALDO, 1988, s.p.)

Anedota 2²²

Pedro e Maria encontram um avestruz na rua. A mãe lhes diz:

– É melhor levá-lo ao zoológico!

– É uma boa! – respondem os filhos.

À tarde, a mãe vê de novo as crianças com o avestruz.

– Mas vocês não iam levá-lo ao zoológico?

– E levamos! Agora vamos levá-lo ao cinema!

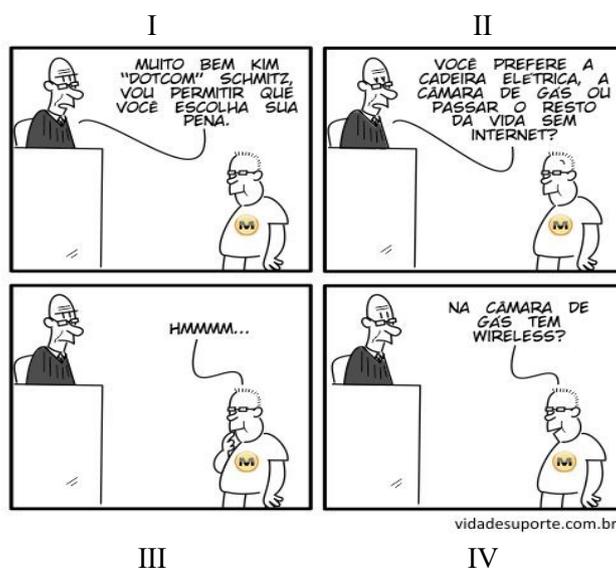
O efeito cômico dessas anedotas pode ser atribuído aos equívocos cometidos pelas personagens e pela quebra de regras conversacionais.

Na anedota 1, não há nenhuma fala que motivasse o equívoco do menino, mas ele não entendeu bem o significado de *boa ação* e, por isso, forçou uma senhora que não queria atravessar a rua a fazê-lo; note-se que, ao chegar em casa, ele *já havia praticado a boa ação* do dia.

Na anedota 2, quando a mãe diz: “– É melhor levá-lo ao zoológico!”, sua intenção é fazer que os filhos *entreguem o avestruz no zoológico*, que, segundo ela, seria o lugar mais apropriado para recebê-lo; ocorre que os filhos *compreendem* de modo bem diferente: para eles, a mãe disse que levassem o avestruz *para passear e sugeriu o zoológico* como primeiro passeio, interpretação que se justifica pela intenção das crianças de levar o animal ao cinema, no caso, o segundo *passeio* daquele dia. Em ambas houve desobediência à *máxima da relação*, uma vez que não havia pertinência entre os sentidos dos termos *boa ação* e *levar o animal ao zoológico*, interpretados de forma diferente e mais conveniente.

Observe os quadrinhos apresentados a seguir, sobre o tema:

Figura 6. Vício da Internet²³



²² Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Maria_Luci_Prestes.htm. Acesso em: mar. 2021.

²³ Disponível em: Suporte_384.jpg (500×455) (vidadesuporte.com.br) Acesso em: 8 mar 2021

No quadro I, o juiz informa sobre a possibilidade de escolha da pena e no número II ele lhe dá algumas opções. Para nós, as opções dadas não deixam qualquer dúvida a respeito da escolha: afinal em uma delas o condenado seria mantido vivo, apesar de ficar para sempre sem internet. O que não esperamos é o modo como o condenado equacionará suas chances e concluirá que prefere morrer a renunciar à internet. No seu modo de pensar, as chances de usar a internet são maiores em uma câmara de gás, já que, em geral, os filmes policiais mostram que a morte na cadeira elétrica é mais rápida. Assim, podemos resumir a escolha do condenado do seguinte modo: viver sem internet = não viver, não ter vida e a opção pela câmara de gás com internet lhe dará mais tempo. Temos aqui uma estratégia que o autor da charge escolheu para mostrar, de forma implícita, que o vício da internet, a exemplo dos demais vícios, é tão forte que também pode *matar*, o que é metaforicamente expresso na charge.

Conclusão

Um dos objetivos deste artigo foi discorrer sobre a construção dos sentidos, partindo-se do princípio de que toda a materialidade do texto se fundamenta em um contexto linguístico-discursivo e em uma situação compartilhada pelos interagentes. Para que se tenha um leitor mais eficiente, na interpretação dos diversos gêneros e tipos de texto, é preciso sensibilizá-lo para o fato de que todo sentido, mesmo o de base literal, denotativo, inclui informações implícitas em níveis diferentes e que geram complexidades diversas na decodificação dos sentidos.

Podem ser consideradas implícitas todas as informações veiculadas de forma que o falante não se comprometa diretamente com sua *verdade*. As conclusões são inferidas tanto a partir dos enunciados linguísticos quanto dos elementos da situação, e sempre recuperadas por meio de processos inferenciais, que constituem o fundamento da interpretação. Os casos de sentidos recuperados linguisticamente pertencem ao campo da pressuposição e do acarretamento lógico e outros, inferidos a partir de operações discursivas que dependem do contexto sociocognitivo e histórico, são denominados subentendidos, ou processos inferenciais discursivos.

O ato de compreensão/interpretação desses enunciados envolve diferentes processos, o que significa dizer que o leitor crítico necessita estar atento tanto às questões de ordem lógica, como também às outras de ordem retórica ou argumentativa. Todas essas operações trazem consequências para a construção do sentido e vão interferir no processo de interpretação dos textos.

Referências

- ANGELIM, R.C.C. Polifonia e implícito como recursos argumentativos em textos midiáticos. In: PAULIUKONIS, M. A. L. & GAVAZZI, S. (Org.) *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003, p. 15-25.
- ASSAD ALVARES, C. *Raciocinando em português*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.
- AULETE, C. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta, 1964.
- BARTHES, R. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992, 2.ed. 2019.
- CHARAUDEAU, P. Compréhension et interpretation: interrogations autor de deux modes d'appréhension du sens dans la sciences du langage. In: ACHARD- BAYLEG, G et alii(orgs). *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Limoges, Les Éditions Lambert-Lucas, 2018. p. 21-55. (Disponível em português em: <https://ciadrj.letras.ufrj.br>, 2019)
- DUCROT, O. *Provar e dizer. Leis lógicas e leis argumentativas*. Trad de Maria Aparecida Barbosa; Maria de Fátima G. Moreira; Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Global, 1981.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 1987.
- DUCROT, O. Argumentação e “Topoi” argumentativos. In: GUIMARAES, E (Org) *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p. 13-39.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org.) *Pragmática: Problemas, Críticas Perspectivas da Linguística, Bibliografia*. v. IV. Campinas, 1982, p. 81-103.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. (Versão Digital), 2001.
- ILARI, R. *Semântica*. São Paulo: Ática, 2004.
- JOSÉ ROBERTO. Eu não presto mas eu te amo. *Os sucessos na voz de José Roberto*. Salvador: Entré/CBS, 1967.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L' implicite*. Paris: Armand Colin, 1986.
- MOURA, H.M.M. Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot. In: *Delta*. v. 14, n.1. São Paulo, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000100008>. Acesso em: mar. 2012.
- PAULIUKONIS, M.A.L.; SANTOS WERNECK, L. dos. *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e compreensão: condições de apreensão dos sentidos. *Revista Gragoatá*, v. 50, n.1. Niterói, R.J, 2019.
- PLATÃO SAVIOLI, F.; FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006, p. 305-311.

PRESTES, M. L. de M. *O ensino de pontuação em uma perspectiva textual-discursiva*. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Maria_Luci_Prestes.htm. Acesso em: mar. 2021.

SPERBER, D.; WILSON, D. *La relevância*. Madrid: Tomás Bretón, 1994.

ZIRALDO. *Anedotinhas do Bichinho da Maçã*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

Recebido: 07/12/2020.

Aprovado: 02/01/2021.

Artigo / Article

A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica

Peer Text Revision as an Active Methodology for Improving Academic Writing

Sueli Cristina Marquesi* 

suelimarquesi.sm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8792-0699>

Andréa Pisan Soares Aguiar** 

andreapisan@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-2219-9546>

Resumo

Neste artigo, temos como objetivo apresentar a aplicação da metodologia de aprendizagem por pares adaptada a uma atividade de revisão de texto acadêmico, especificamente de resumo de dissertação de mestrado. Para o desenvolvimento dessa proposta, buscamos o aporte teórico que trata de metodologias ativas, bem como de interação e de escrita como processo recursivo, do qual faz parte a etapa de revisão. Entendemos que abordar o ensino da escrita acadêmica da perspectiva de tais metodologias permite alinhá-lo ao paradigma atual, segundo o qual, o aluno assume um papel ativo na própria aprendizagem, e o professor torna-se um orientador de caminhos que possibilitam a construção individual e coletiva de conhecimentos.

Palavras-chave: Escrita; Revisão; Interação; Metodologias ativas de aprendizagem; Aprendizagem por pares.

Abstract

In this article, we aim at presenting the application of the peer instruction methodology adapted to an academic text revision activity, particularly the review of a master's thesis abstract. For the development of this proposal, we sought the theoretical contribution that deals with active methodologies, as well as interaction, and writing as a recursive process, which is part of the revision stage. It is understood that approaching the teaching of academic writing from the perspective of such methodologies allows to align it with the

* Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil.

** Pós-doutoranda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil; bolsista PNPd/Capes.

current paradigm, according to which the student has an active role in his own learning, and the teacher becomes an advisor of paths who enables the construction of the individual and collective knowledge.

Keywords: *Writing; Revision; Interaction; Active Learning Methodologies; Peer Instruction.*

Considerações iniciais

Este artigo, que se insere no campo dos estudos sobre escrita e revisão de textos acadêmicos, tem como objetivo aplicar, de forma adaptada, a título de exemplificação, a metodologia de aprendizagem por pares em uma atividade de revisão do texto acadêmico, especificamente o resumo de dissertação de mestrado, com vistas ao aprimoramento da produção textual. Tal perspectiva se mostra relevante quando falamos da escrita acadêmica, muitas vezes considerada complexa por parte de pós-graduandos, que precisam ser bem-sucedidos do ponto de vista comunicacional no âmbito da pós-graduação. Sabemos que textos como artigos, dissertações e teses devem obedecer a uma estrutura determinada que, se não observada, pode gerar prejuízos ao produtor. Assim, conhecer a estrutura composicional de determinado gênero, seu propósito comunicativo, bem como a comunidade discursiva ao qual o gênero é dirigido, contribui para o sucesso comunicativo do produtor textual.

Também é importante considerarmos, no contexto atual em que estamos inseridos, as metodologias ativas de aprendizagem, pois vivemos um paradigma educacional em que o aluno deixa de ter o papel de sujeito receptor de conteúdos transmitidos pelo professor e passa a ter um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem, o que significa que ele aprende de forma mais autônoma, prática, colaborativa e interativa, tanto com o professor como com os colegas (BACICH; MORAN, 2017).

A fim de abordarmos esses aspectos e alcançarmos o objetivo proposto, pautamo-nos nos princípios teóricos que tratam: de escrita como processo (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; PINTO, 2010; 2014; 2016; 2017; FALLAHI, 2012; BAZERMAN, 2015; BELOTI; MENEGASSI, 2017; AGUIAR; MARQUESI, 2019), de revisão (PINTO, 2018; AGUIAR; MARQUESI, 2019), de interação (KOCH, 2006; 2007; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; VYGOTSKY, 2008; BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2009 [1929]; SOBRAL, 2009), bem como de metodologias ativas de aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2016; MATTAR, 2017; MORAN, 2018; CHAQUIME; MILL, 2018) e, nesse último campo, mais especificamente, da aprendizagem por pares (ARAUJO; MAZUR, 2013; MATTAR, 2017; BACICH; MORAN, 2017; MORAN, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Exemplificamos a atividade de revisão por pares por meio de um resumo acadêmico de dissertação em sua versão original e em sua versão revisada, esta resultante da aplicação da metodologia ativa anteriormente citada. A fim de explicitarmos o trabalho desenvolvido, organizamos este artigo em cinco seções: na primeira, apresentamos um breve panorama das

metodologias ativas; na segunda, trazemos algumas dessas metodologias mais detalhadamente, em especial nosso recorte – a aprendizagem por pares; na terceira, abordamos a noção de interação; na quarta, discorremos sobre escrita e revisão; por fim, na última seção, exemplificamos a aplicação da revisão por pares.

1 Breve panorama das metodologias ativas de aprendizagem

Nos últimos anos, temos notado que a educação tradicional tem sido constantemente questionada, não só na escola, mas também fora dela, quanto aos métodos e às metodologias em que se baseia, em face das limitações que surgem no enfrentamento dos desafios sociais, tecnológicos e informacionais surgidos na atualidade.

Consideramos, diante dessa realidade, que a escola que conhecemos não tem respondido às demandas, especialmente dos alunos, que, como pontua Freire (2019), em muitos aspectos são ainda considerados como recipientes de conteúdos à espera de serem preenchidos passivamente pelo docente por meio de atividades mecânicas de transmissão, reprodução, memorização e arquivamento de informações. Os alunos passam, assim, pela educação formal sem que sejam devidamente instigados a refletir sobre tais conteúdos ou sem que o senso crítico lhes seja estimulado.

O contexto tecnológico e informacional mais recente tem exercido um papel significativo no processo de repensarmos as práticas pedagógicas, qualquer que seja o nível de ensino. As formas de comunicação, cada vez mais mediadas por dispositivos digitais e móveis, reconfiguraram os modos de interação entre os indivíduos e, conseqüentemente, as relações estabelecidas nos mais diversos âmbitos da sociedade.

Hoje, raramente escrevemos uma carta; utilizamos o *e-mail*. Tão pouco redigimos bilhetes; fazemos uso massivo dos aplicativos de mensagens. E caso não seja possível encontrar alguém pessoalmente, podemos fazê-lo por meio dos inúmeros recursos de videochamadas disponíveis. Esses não mais tão novos modos de estabelecer comunicação acabam por nos colocar em mundos nos quais não conseguimos mais separar as vivências *on-line* daquelas *off-line* (BARTON e LEE, 2015), o que, de fato, constitui uma transformação social incontornável.

Nessa direção, apoiados em Jenkins (2008), Valente, Almeida e Geraldini (2017) refletem sobre o conceito de convergência entre os espaços virtual e físico. Tal conceito é evidenciado pela utilização cada vez mais frequente das mídias, das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e da conexão sem fio à Internet, que nos permitem acessar aplicativos, informações e serviços a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Esse cenário permeado por tecnologia, embora não tenha sido o fator originário das metodologias ativas, certamente possibilita considerá-las a partir de novas perspectivas, mesmo porque tais tecnologias são um campo fértil para que o aluno se torne sujeito da própria formação e da construção de seu conhecimento. Assim, as metodologias ativas são vistas como

estratégias pedagógicas capazes de oferecer possibilidades de ensino e aprendizagem que podem abarcar a complexidade imposta pelo contexto digital. Contudo, é importante ressaltar que tais metodologias não têm lugar apenas em meio tecnológico.

Se considerarmos uma abordagem histórica, Sócrates (469-399 a.C.), por exemplo, ensinava seus discípulos por meio de um método denominado maiêutica. O filósofo, em vez de lhes oferecer respostas prontas, indicava-lhes caminhos para a construção dos conceitos que precisavam aprender. Ele lhes propunha questionamentos que tinham por propósito fazê-los refletir por si mesmos, de modo que dessem luz às suas próprias verdades. Esse processo, segundo Mattar (2017), remete-nos às metodologias ativas, estratégias pedagógicas que têm entre seus propósitos estimular a reflexão e a autonomia do aluno.

A maiêutica socrática, posteriormente, conforme observam Albuquerque e Sampaio (2019), passou a constituir uma prática utilizada na área da pedagogia como método de ensino que leva os alunos a elaborarem as próprias respostas a questionamentos colocados em sala de aula. Isto, por sua vez, favorece o pensamento crítico relacionado a um tópico estudado, solicitando, assim, uma postura ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Além da condição ativa a que o estudante é estimulado a experimentar, as metodologias ativas promovem a participação e o engajamento, uma vez que propiciam o trabalho em grupo de forma colaborativa. Nessa direção, Chaquime e Mill (2018, p. 442) ressaltam que as:

[...] metodologias ativas combinam tempos individuais e coletivos em projetos pessoais e de grupo e, com isso, buscam desenvolver competências cognitivas, pessoais e sociais, exigindo do estudante características como proatividade e colaboração [...] em diferentes situações e contextos.

Essa definição vai ao encontro da ideia defendida por Moran (2018), para quem as metodologias ativas são estratégias de ensino cujo objetivo é fazer com que o aluno participe na construção do processo de sua aprendizagem, de forma flexível, inter-relacionada e híbrida, características que respondem às demandas do mundo conectado e digital em que está inserido.

Em sua reflexão, o estudioso destaca dois conceitos importantes para compreendermos o sentido do aprender ativamente: o conceito de aprendizagem ativa e o de aprendizagem híbrida. O primeiro está relacionado ao papel de protagonista que o aluno assume no processo de aprendizagem ao se envolver nele de forma direta, participativa e reflexiva, desenvolvendo atividades mediadas pelo professor, este que assume o papel de facilitador da aprendizagem. O segundo conceito diz respeito à noção de flexibilidade, que permeia a abordagem de conteúdos, a realização de tarefas, o estabelecimento de tempos e espaços, bem como a adoção de materiais, técnicas e tecnologias.

Essa abordagem proposta pelo autor leva em conta o caráter transitório, ubíquo e móvel que tem a realidade tecnológica digital, o que amplia significativamente as “possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades” (MORAN, 2018, p. 2), das quais o professor pode se valer para tornar suas aulas mais motivadoras e levar os alunos a avançarem mais profundamente na aprendizagem.

O objetivo da adoção de metodologias ativas é alcançar a aprendizagem ativa, caracterizada por uma abordagem disruptiva do modelo tradicional de sala de aula, um padrão em que o professor deteria o saber e o aluno possuiria um papel receptivo e passivo em relação ao conhecimento. Para essa abordagem disruptiva, a construção do conhecimento se dá de forma mais ativa, autônoma, colaborativa e participativa quando é considerado o contexto social do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo.

Ainda que as metodologias ativas não sejam novidade¹, a educação formal, se desejar manter sua relevância, como observam Bacich e Moran (2018), precisa rever suas formas de ensinar. Isso inclui considerar novos modos de organizar currículos, pensar metodologias adequadas às necessidades dos alunos e aos objetivos de aprendizagem, bem como ajustar tempos e espaços de ensino e aprendizagem em função de estabelecer situações contextualizadas e significativas, conforme o ritmo do estudante.

2 Algumas metodologias para a aprendizagem ativa

As metodologias que têm como objetivo promover a aprendizagem ativa são inúmeras e ganharam evidência no contexto das TDIC, embora várias delas, como mapas mentais e aprendizagem baseada em equipes, ressignificadas hoje pelas novas tecnologias, sejam provenientes de épocas anteriores a elas.

A fim de buscarmos um entendimento mais amplo acerca do que vêm a ser metodologias ativas e aprendizagem ativa, e mesmo de evidenciarmos o papel que os alunos assumem como protagonistas do próprio aprendizado, apresentamos brevemente algumas dessas metodologias: a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a instrução por pares, esta, em que situamos o recorte deste trabalho e que adaptamos para a realização da etapa de revisão de resumo acadêmico.

- Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), também conhecida como PBL, do inglês *Problem-Based Learning*, surgiu no final da década de 1960, na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, Canadá. Na ocasião, os alunos de anos iniciais eram levados a aprender em pequenos grupos, com professores-tutores, tendo como objeto de estudo problemas, que eram casos reais de pacientes. O estudo desses problemas, com vistas a se buscar uma solução, permitiu que os alunos daquela universidade estabelecessem uma relação consistente entre a teoria e a prática.

¹ Em busca no Google Scholar pela expressão “metodologias ativas”, presente em títulos de artigos, constatamos o expressivo crescimento de pesquisas envolvendo esse objeto: entre 1990 e 1999, não identificamos a publicação de nenhum trabalho; entre 2000 e 2009, oito trabalhos; já entre 2010 e 2019, aproximadamente 1.090. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

Essa metodologia propõe que o estudante construa seu conhecimento com base em um problema, que constitui o ponto de partida para o aprendizado, este estruturado em ciclos de atividades da seguinte forma: primeiro, é apresentado o cenário do problema aos estudantes; depois, eles analisam e reformulam o problema, identificando fatos do cenário que são relevantes, o que ajuda a elaborar a representação do problema e o levantamento de hipóteses para se pensar em possíveis soluções; em seguida, busca-se identificar deficiências de conhecimento do grupo que dificultam ou impedem a solução do problema, etapa que resulta em estudos autodirigidos; posteriormente, cada aluno aplica os novos conhecimentos adquiridos do momento individual de aprendizado na solução coletiva do problema; ao final de cada ciclo ou da resolução de um problema, os alunos devem refletir acerca dos conhecimentos obtidos ao longo do processo (LOPES et al., 2011).

É importante diferenciar a ABP da simples resolução de problema. De acordo com Mattar (2017), na ABP, o objetivo não é simplesmente resolver um problema apresentado; em vez disso, o problema é a base para que os alunos identifiquem as próprias necessidades de aprendizagem, conforme tentam compreendê-lo. Nesse processo, eles reúnem, sintetizam e aplicam as informações obtidas, passando a trabalhar de forma efetiva para aprender com os integrantes do grupo e com o tutor, assim, lhes é possível chegar a uma solução.

- Sala de aula invertida

No bojo da metodologia ativa denominada sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, está a otimização do tempo utilizado em sala de aula, uma vez que o estudo de determinado conteúdo ocorre a distância, antes da interação no momento da aula presencial. Dessa forma, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11), portanto, a sala de aula passa a ser o local em que conteúdos estudados previamente são discutidos em grupo e em que há maior ênfase em atividades práticas, por exemplo, resolução de problemas, desenvolvimento de projetos e laboratório.

Essa estratégia, como bem pontuam Marquesi e Silveira (2015), pode ocorrer sem que sejam utilizados recursos tecnológicos tanto no momento da aula quanto fora dele, no entanto, determinados recursos, se utilizados de forma apropriada, podem facilitar e otimizar significativamente as situações de aprendizagem. De qualquer modo, as aulas tradicionais, que costumam ser expositivas e centradas no docente, passam a ser espaços de discussão sobre dúvidas e atividades pertinentes a temáticas estudadas anteriormente.

Bergmann e Sams (2016) observam que a sala de aula invertida coloca o aluno no centro da aprendizagem, pois ele tem o compromisso de assistir a vídeos como atividade prévia à aula e, na sala de aula, fazer perguntas relacionadas ao conteúdo visto *a priori*; ao professor cabe promover *feedbacks* qualificados. O aluno deve solicitar ajuda do professor sempre que precisar de esclarecimentos necessários para a compreensão de conceitos. Desse modo, o papel do

professor na sala de aula não é de transmissor de informações, mas de mediador do conhecimento, que ampara o estudante no processo de construção do conhecimento e de consolidação da aprendizagem.

Para que essa dinâmica se efetive, o desenvolvimento de atividades nessa metodologia requer a inversão do planejamento das aulas e ajustes no currículo, de maneira a diminuir as aulas expositivas e proporcionar interações mais produtivas entre alunos e entre estes e o docente, interações que sejam capazes de “engajar os alunos no conteúdo, aperfeiçoar o tempo, valorizar o conhecimento do professor e pré-requisitos dos alunos” (SOUZA, 2020, s. p.).

Além da reorganização do processo de ensino, a sala de aula invertida demanda ações diversas tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Do lado do docente, cujas ações a serem desenvolvidas englobam produção de material ou curadoria de conteúdo, elaboração de avaliações, planejamento e condução de aulas, é preciso que ele esclareça ao estudante as atividades a serem desenvolvidas antes, durante e depois das aulas, os objetivos de cada etapa do estudo, os conteúdos que deve acessar, por exemplo, vídeos, textos e *sites*, orientações que, segundo Mattar (2017), podem ser elencadas em um guia, possivelmente disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem. Do lado do aluno, cujas ações devem ir na direção de assumir o papel principal na discussão dos conteúdos e de interagir colaborativamente com os colegas e com o professor, é preciso que ele assista a vídeos e realize atividades propostas. Nesse sentido, Bergmann e Sams (2016) indicam que seja realizado um treinamento, no começo do ano, por exemplo, para que o aluno saiba como assistir aos vídeos de forma eficaz, fazer anotações e registrar dúvidas, as quais serão discutidas na sala de aula.

- Aprendizagem baseada em projetos

Na aprendizagem baseada em projetos, também conhecida como *Project Based Learning*, os alunos trabalham no sentido de resolver um problema observado na comunidade ou de desenvolver um projeto relacionado com a vida fora da escola. O desenvolvimento da atividade, segundo esclarecem Filatro e Cavalcanti (2018), pode ocorrer em um período mais longo: inicia quando o docente apresenta um tema instigante e envolvente, orientador das ações relacionadas ao projeto; na sequência, os alunos são informados sobre prazos, escopo do trabalho, expectativas em relação a resultados e critérios de avaliação.

Essa metodologia leva os alunos a lidarem com questões interdisciplinares, tomarem decisões e agirem tanto sozinhos como em equipe; além disso, são enfatizadas as habilidades de pensamento crítico e criativo, e a percepção de que há várias formas de se realizar uma mesma tarefa. Tais competências são consideradas necessárias no contexto do século XXI (BACICH; MORAN, 2017), e exigem uma atuação em espaços complexos, presenciais e virtuais, uma adoção de novos modos de relacionamento e de novos meios para trocar informações e construir conhecimento.

Os modelos da metodologia de aprendizagem baseada em projetos são variados. Bacich e Moran (2018) explicam que há projetos mais breves, de uma ou duas semanas, projetos

ambientados na sala de aula, que tratam de um assunto específico, e projetos cujas soluções são complexas, envolvendo temas transversais e interdisciplinaridade, os quais podem se desenvolver por um período mais longo, como um semestre ou um ano. Em todo caso, a metodologia é sempre permeada pelo princípio da aprendizagem colaborativa e pelo trabalho coletivo que visa a um objetivo: buscar soluções para um problema identificado.

- Instrução por pares

A metodologia denominada instrução por pares, do inglês *peer instruction* (PI), conhecida também como aprendizagem por pares ou instrução pelos colegas, que enfocamos neste artigo, foi criada na década de 1990, por Eric Mazur, docente de disciplinas de introdução à física na Universidade de Harvard. Araujo e Mazur (2013) explicam que as bases dessa metodologia são o estudo prévio de conteúdos disponibilizados pelo professor e a apresentação de aspectos conceituais, na sala de aula, para que os estudantes discutam entre si. O objetivo principal da instrução por pares, segundo os autores, é “promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes” (p. 367). Segundo Mattar (2017), essa metodologia, como concebida por Mazur, inicia antes da aula propriamente dita, assim, os alunos leem o material didático e as anotações disponibilizadas pelo professor, ações que buscam incentivar a pesquisa a fontes primárias e a aprendizagem nelas baseada.

De maneira a assegurar a leitura prévia do material, três questões abertas são propostas aos alunos, que as respondem pela *web* antes da aula presencial. Apoiado em Crouch e Mazur (2001, p. 973), Mattar (2017, p. 42) explica que as duas primeiras perguntas abordam aspectos complexos do material sugerido, e que a terceira é sempre a mesma: “O que achou difícil ou confuso na leitura? Se nada foi difícil ou confuso, conte-nos o que achou mais interessante. Por favor, seja o mais específico possível”. Ao verificar as respostas dos estudantes a essas questões, o docente tem a possibilidade de preparar aulas mais eficientes, uma vez que é capaz de identificar elementos que precisa enfatizar, contemplando, assim, as reais necessidades dos alunos.

Já na sala de aula, é feita a explanação breve de um conceito, problematizando-o; na sequência, aplica-se um teste, que pode ser do tipo múltipla escolha. Esse teste deve ser respondido de forma rápida e individual pelos alunos; as respostas são transmitidas para o computador do professor ou diretamente *on-line*. De modo que todos possam ter conhecimento das respostas, elas são projetadas para a classe; o professor pode gerar relatórios, o que lhe permite visualizar o nível de compreensão individual, o aproveitamento e progresso da turma.

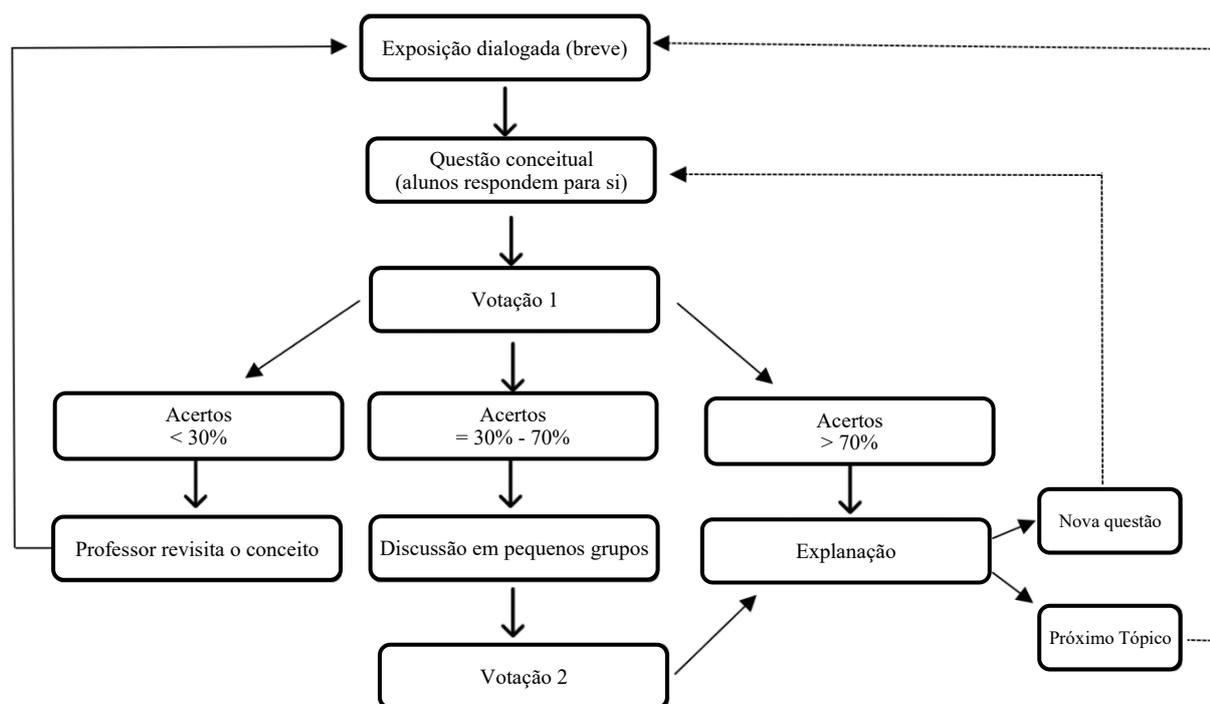
Espera-se que a porcentagem de acertos das respostas dos estudantes às questões conceituais fique entre 30% e 70% antes da etapa de discussões. Se menos de 30% dos estudantes acertarem as respostas, é possível que o teste esteja ambíguo ou que poucos alunos tenham compreendido os conceitos, então, o docente deverá promover novas explicações acerca do conteúdo, de forma mais detalhada e com mais vagar, a fim de se fazer compreender. Se

mais de 70% dos alunos acertarem, as discussões posteriores não terão muitos benefícios; nesse caso, o docente explica brevemente a resposta e passa para o tópico seguinte. Havendo um índice razoável de acertos, o docente orientará os alunos a formarem grupos para discutir os temas propostos. Como se pode notar, o resultado das respostas do teste inicial ditará o rumo das aulas.

Ao seguir para a etapa de discussão, o tópico é retomado, e os estudantes, conversando com os colegas nos grupos, tentam convencê-los de que sua resposta está correta, o que caracteriza o “ensino por pares” (MATTAR, 2017). O professor circula entre os grupos e pode participar de algumas discussões, que devem levar de dois a quatro minutos. Trata-se de um momento de muita interação entre os estudantes e, por vezes, entre estes e o professor. Novamente o professor solicita que os alunos respondam ao teste, a fim de verificar se compreenderam o conceito.

No caso de, nessa etapa, a maioria dos estudantes tiver acertado, o docente comenta a resposta correta e explica a solução do problema, passando a um novo tópico. O ciclo, de 13 a 15 minutos, se repete. Se, ao contrário, poucos alunos tiverem acertado, o professor retorna ao mesmo tópico, explicando-o devagar e de forma mais detalhada, para, então, realizar nova avaliação, com outro teste conceitual. O esquema da metodologia da aprendizagem por pares está representado na Figura 1, a seguir.

Figura 1. Diagrama das etapas da aprendizagem por pares



Fonte: Araujo e Mazur (2013, p. 370).

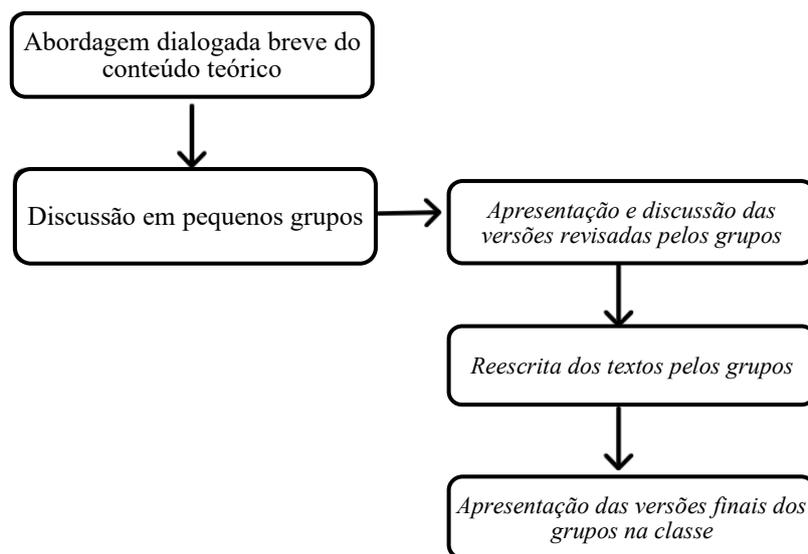
Mattar (2017) ressalta que não só durante a aula, mas também após ela, a instrução por pares incentiva os alunos a solucionarem problemas, por isso, o docente não deve se limitar a apresentar conteúdos; ele deve ir além e disponibilizar aos alunos estratégias para a resolução dos problemas, assim, a lição de casa envolve a solucionar questões expostas em sala de aula, em que os estudantes trabalham de forma colaborativa e interativa.

Filatro e Cavalcanti (2018) ressaltam que, apesar de a instrução por pares ter como foco a aprendizagem mais conceitual e a elaboração de uma resposta correta, o que parece ser um contrassenso às metodologias ativas, mais abertas e flexíveis, essa metodologia é considerada ativa porque leva o aluno a assumir o papel de instrutor ou de professor de seus colegas, favorecendo a aprendizagem de uns com os outros.

No estudo que ora apresentamos, propomos a utilização de uma variação da aprendizagem por pares, resultante da adaptação dessa metodologia ao contexto da atividade de revisão textual, em que nos valem de duas das etapas constantes na Figura 1: *exposição dialogada (breve)* e *discussão em pequenos grupos*, que denominamos, respectivamente, (1) *abordagem dialogada breve do conteúdo teórico* e (2) *discussão em pequenos grupos*. Na etapa 1, o referido conteúdo teórico, no âmbito deste trabalho, diz respeito a dois elementos: 1) gênero textual resumo acadêmico, uma vez que, em nossa proposta de atividade, recorreremos a um resumo de dissertação de pós-graduando produzido antes da etapa de revisão, e 2) categorias de revisão denominadas conteúdo, estrutura, referências e citações, e gramática. Na etapa 2, alunos, orientando-se pelos conteúdos teóricos, discutem os ajustes a serem feitos no resumo e realizam sua revisão.

Às duas etapas mencionadas, adicionamos outras três, que entendemos serem necessárias no âmbito da aprendizagem da revisão do texto acadêmico: (3) *apresentação e discussão das versões revisadas pelos grupos*, (4) *reescrita dos textos pelos grupos* e (5) *apresentação das versões finais dos grupos na classe*. O esquema da metodologia de aprendizagem por pares adaptada à revisão textual está ilustrado na Figura 2, e suas etapas são apresentadas em detalhes na seção 5, em que exemplificamos a revisão por pares.

Figura 2. Diagrama das etapas da revisão por pares



Fonte: elaborado pelas autoras.

A nosso ver, a revisão de texto por pares pode constituir uma metodologia para o aprimoramento da escrita do texto acadêmico na pós-graduação. Por meio dela, os alunos são levados a trocar conhecimentos, compartilhar perspectivas acerca da composição textual e desenvolver competências para a escrita como processo, do qual faz parte a etapa de revisão.

3 A interação como base para as metodologias ativas

Entendemos que o desenvolvimento de atividades baseadas na perspectiva colaborativa, em que se dá a troca e a construção compartilhada de conhecimento, como é o caso da aprendizagem por pares e, especificamente, da revisão de textos por pares, requer pensarmos no conceito de interação. Essa reflexão é fundamental, uma vez que, nessa metodologia, temos uma atividade em que estão envolvidos dois sujeitos que compartilham um mesmo espaço e tempo, bem como saberes e habilidades que são mobilizados para atingir um objetivo: o aprimoramento do texto por meio da revisão.

Refletir sobre interação requer considerar os pressupostos defendidos por Bakhtin (Voloshínov) (2009 [1929]), para quem a linguagem é permeada pela interação e pelo dialogismo, bases da criação dos discursos e da própria linguagem. Nessa concepção, não cabe a ideia de que a linguagem seja monológica e de que a língua seja um sistema formal imutável, descolado dos contextos de uso; ao contrário, ambas, linguagem e língua, devem ser entendidas como atividades fluidas, situadas e dinâmicas, que envolvem práticas socioculturais.

De acordo com o autor, é na interação que a linguagem é produzida, na feição de uma prática social mediadora da relação entre os sujeitos. Nesse sentido, a comunicação constitui um evento interativo e contínuo, uma vez que os enunciados produzidos pelo sujeito estão

entrelaçados com enunciados anteriores; a existência do diálogo pressupõe um sujeito que enuncia; não há como o sujeito agir sem que participe de uma interação, ainda que o outro não esteja presente fisicamente; e não existe interação sem diálogo, que envolve mais de um sujeito, ainda que este seja imaginário ou o próprio sujeito (SOBRAL, 2009).

Em sua exposição sobre o conceito de interação criado pelo Círculo de Bakhtin, Sobral (2009) menciona os quatro níveis da interação:

- nível do intercâmbio verbal – base dos demais níveis, pelos quais este primeiro é afetado, pois “a interação ‘fundadora’ é justamente o contato verbal, direto ou indireto, entre ao menos dois sujeitos” (p. 42);
- nível do contexto imediato do intercâmbio social – é mais amplo e abstrato, e nele estão presentes os lugares ou papéis sociais, a posição e a imagem dos interlocutores e as formas de interação social passíveis de ocorrer entre os sujeitos;
- nível do contexto social mediato – envolve um domínio mais amplo de atividades – os lugares de interação e suas exigências aos participantes da interação –, e diz respeito ao plano de organização socio-histórica de cada sociedade;
- nível do horizonte social e histórico – engloba a cultura de forma ampla, as relações entre culturas, os períodos da história, o espírito de época.

Dessa forma, como argumenta Sobral (2009), a interação é condicionada pela situação socio-histórica e pessoal dos participantes, assim como pelas condições materiais e institucionais em que se dá o intercâmbio verbal. Tais elementos condicionam o discurso por meio da interdiscursividade e da relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos do discurso.

Essas noções que envolvem a interação estão presentes na explicação de Charaudeau e Maingueneau (2008) sobre o termo *interação*, o qual, esclarecem os autores, surgiu primeiro no campo das ciências da natureza e das ciências da vida, e, a partir da segunda metade do século XX, foi adotado no campo das ciências humanas para designar as interações comunicativas. Tomando a definição de Goffman (1973), ressaltam os dois principais usos que se fazem do termo: um se refere ao processo de influências recíprocas que os participantes do ato comunicativo exercem entre si; outro diz respeito ao lugar em que se desenvolve o jogo de ações e reações que ocorre em uma troca comunicativa.

Assim, podemos entender que a interação se estabelece entre indivíduos em uma troca comunicativa, um processo inerente à própria condição de ser social que cada sujeito traz consigo, como bem pontua Marcuschi (1998, s. p., apud FÁVERO et al. 2010, p. 91-92):

[...] tendo o ser humano que agir na relação com seus semelhantes de maneira ordenada, deve sempre interagir, ou seja, atuar na perspectiva de uma ação coordenada. Isto faz com que as ações humanas construam-se, no geral, como interações, na maioria das vezes mediadas pelo uso da língua que por sua vez facilita a relação intersubjetiva.

O elemento linguístico, ou seja, língua e linguagem, é central no processo interativo, uma vez que possibilita o estabelecimento de relações entre os indivíduos. Vygotsky (2008), que também aborda o aspecto interacional presente nas relações humanas em sociedade, observa que o desenvolvimento do sujeito e a própria construção do conhecimento, esta uma atividade situada que envolve circunstâncias socio-históricas, culturais e materiais, se dão por meio da interação pela linguagem e pela ação.

A interação pela linguagem também é objeto de discussão de Koch (2007), para quem, entre as três concepções de linguagem – linguagem como representação, como instrumento e como forma (“lugar”) – está aquela que a considera como atividade, uma *forma* de ação interindividual e finalisticamente orientada, e como *lugar* de interação, que permite aos sujeitos a prática de atos variados, os quais demandarão do outro determinadas reações e comportamentos, resultando em vínculos antes inexistentes. Assim, com base na relação interpessoal estabelecida, e também na relação com o mundo, o sujeito se desenvolve interpessoalmente, ou seja, ele se torna capaz de pensar sobre si e sobre a realidade em que está inserido, podendo agir sobre ela (VYGOTSKY, 2008).

Vale destacar que, para Vygotsky (2008), o sujeito se torna ativo e interativo em decorrência da interação social que ocorre em contextos socio-históricos e culturais diversos, processo que molda e transforma continuamente as relações sociais. Ao estabelecer contato com outros sujeitos e com o contexto, o indivíduo constrói e apropria-se de conhecimentos, o que lhe permite compreender e dar sentido ao mundo a sua volta.

A interação é, assim, um elemento central nas práticas de linguagem e envolve compartilhar conhecimentos e atenção, uma vez que “os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente, “mas não só isso, na interação é que se constrói, em grande parte, o contexto, e este passa a constituir a própria interação” (KOCH, 2006, p. 31-32).

Em um estudo em que propõe um modelo de processamento estratégico do discurso, van Dijk (1992) elenca os pressupostos básicos, cognitivos e contextuais, dos modelos de processamento do discurso. Entre os pressupostos contextuais, o autor define o pressuposto pragmático e o pressuposto interacionista, os quais concorrem para o entendimento da atividade de revisão por pares que defendemos neste artigo.

O primeiro pressuposto, o pragmático, refere-se às intenções dos interlocutores que permeiam o discurso. Nessa direção, ao revisar um texto, o sujeito lida não só com objetos linguísticos ou cognitivos, mas também com os resultados provenientes de algum tipo de ação social; o segundo, o interacionista é uma generalização do anterior; diz respeito à interação entre as intenções do sujeito ao comunicar uma mensagem e as intenções do receptor de compreendê-la, ambos pertinentes ao ato social de compartilhar, o que é enfatizado por meio da atividade de revisão por pares que propomos.

4 Escrita como processo - o lugar da revisão

A noção de escrita que adotamos neste estudo, como já defendemos em trabalho anterior (AGUIAR; MARQUESI, 2019), e como postulam Pinto (2010; 2014 e Fallahi (2012), é a de processo, que se contrapõe à ideia de que a escrita é um meio para se obter um produto final, como um artigo científico ou uma dissertação de mestrado, por exemplo. Fallahi (2012, s. p.) observa que a abordagem de escrita como processo requer que o professor desempenhe o papel de “*coaching*” de seus alunos, solicitando-lhes que façam revisões de seus textos a cada passo da produção textual. Já a outra abordagem, de escrita como meio para se obter um produto final, envolve um professor que geralmente atua como editor, que comenta aspectos como estrutura, conteúdo, clareza, objetividade do texto.

Considerar a escrita como processo implica considerá-la de uma perspectiva não linear, que se contrapõe ao paradigma tradicional, ou, nas palavras de Morin (2011), ao paradigma simplificador. Neste paradigma, fundado na visão de mundo newtoniana-cartesiana, o conhecimento é construído linearmente, com base no estudo isolado das partes de um fenômeno em observação, sem que seja levado em conta seu contexto. Assim, essa concepção reduz, fragmenta e separa o conhecimento, fazendo com que ocorra sua simplificação.

No âmbito da escrita, tal perspectiva conduz à percepção de que escrever é uma tarefa fácil e que se dá de modo automático, simplesmente colocando-se palavras sobre o papel em branco. Desse ponto de vista, a escrita não ocorre em etapas, pré-escrita, escrita, revisão, edição e reescrita, como postula Pinto (2010; 2014), mas como uma ação única, a de escrever simplesmente.

Bazerman (2015), que também considera a escrita como processo, oferece-nos uma visão da complexidade presente no percurso de se chegar ao texto finalizado, que envolve “detalhes e níveis de trabalho que precisam ser enfrentados” (p.187), pois:

[...] escrever é, inevitavelmente, um processo, mesmo que sejam apenas dois minutos para ler um e-mail, reconhecer que precisamos responder, decidir o que precisamos comunicar, escolher as melhores palavras e revisar antes de pressionar o botão ‘enviar’. Não importa que o processo dure dois minutos ou uma década: os impulsos e as palavras iniciais na página podem não estar nem perto do que o documento final será. (BAZERMAN, 2015, p. 188).

O autor destaca que tal processo não é constituído por etapas que se dão em uma sequência fixa, como comumente se ensina aos estudantes. Tal visão, por sua vez, reforça o paradigma da complexidade mencionado anteriormente, isso porque “cada tarefa, cada conjunto de condições e cada personalidade trabalhando com conjuntos específicos de recursos exige formas diferentes de trabalhar e diferentes sequências de eventos e atenção” (BAZERMAN, 2015, p. 188).

Retomando o trabalho de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), em que as autoras defendem a concepção de escrita como trabalho, baseada na perspectiva interacionista da linguagem,

notamos também a abordagem de processo, incluída nele a etapa de revisão. Para as autoras, “a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, [assim, pensam] a escrita como um trabalho de reescritas” (p. 55).

Dessa mesma perspectiva compartilham Beloti e Menegassi (2017), para quem o trabalho de escrita se desenvolve por meio das etapas: de *planejamento*, em que o produtor projeta a escrita de seu texto, considerando os elementos linguístico-discursivos necessários e as condições determinadas; de *execução da escrita*, em que o produtor dá andamento ao que foi planejado anteriormente e passa à produção textual propriamente dita; de *revisão*, em que o produtor faz a releitura do texto, observando a adequação ou não às condições de produção, e que pode ou não levar à reescrita; de *reescrita* em que o produtor, depois de identificar o que precisa ser revisado e reescrito, produz outro texto, com vistas a adequá-lo à situação de enunciação.

O ato de escrever se torna ainda mais complexo se considerarmos a leitura, que leva a rever o modo de pensar e de se expressar, dinâmica que também evidencia a escrita como processo. Nessa acepção, a escrita, em sua reformulação, envolve “re-elaborações de ideias que se servem da leitura como apoio à memória em exercício”, a essência do ato de escrever, permeado pelo “diálogo entre a leitura e a escrita com a intervenção inevitável do pensamento” (PINTO, 2010, p. 111-112).

Fallahi (2012), apoiada no estudo de Simpson, Stahl e Francis (2004), destaca que muitos estudantes, baseados no pressuposto de que escrever é uma tarefa que não impõe dificuldades, mostram-se surpresos ao perceberem que várias revisões podem ser necessárias para se chegar a uma produção textual satisfatória. De fato, a escrita “é um ofício que também tem os seus ossos”; mesmo escritores experientes reveem suas produções e, em razão disso a revisão e a reescrita podem ser “o começo do processo da escrita e não o seu fim como pretende o modelo linear de estados” (PINTO, 2018, s. p.).

Tendo em vista a noção de que a escrita não ocorre em um processo linear de ações, Pinto (2018) ensina que, na etapa de revisão, o rascunho constitui um ponto de partida para uma nova versão do texto, que está em aprimoramento. Nesse sentido, ressalta a autora, que a força da revisão impulsiona a reescrita, em um “movimento incessante de reformulações, de adições, de cortes e de ajustamentos, que consolida uma escrita que vive, finalmente, do ofício de escrever/compôr” (s. p.).

Diante do exposto, defendemos a importância de se considerar, no contexto de ensino da escrita, particularmente do texto acadêmico, a etapa de revisão como essencial para promover o aprimoramento da escrita do aluno, o que propomos por meio da aplicação da metodologia *peer instruction* adaptada à revisão textual.

5 Peer instruction adaptada: a revisão por pares

Na sequência, sugerimos a aplicação da revisão por pares, adaptada da *peer instruction*, aprendizagem por pares, que explicamos anteriormente. Para tanto, selecionamos dois textos do gênero resumo acadêmico de dissertação de mestrado, um texto original e sua versão revisada². São contempladas as cinco etapas, conforme constam na Figura 2.

- Etapa 1 – Abordagem dialogada breve do conteúdo teórico

Nesse momento, o professor aborda, de forma dialogada, em poucos minutos, os aspectos teóricos relacionados ao gênero textual resumo acadêmico, cujo propósito comunicativo é apresentar informações do texto mais longo de forma sucinta, de modo que o leitor possa ter uma ideia do conteúdo que virá posteriormente (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Elementos característicos da estrutura composicional desse gênero, como tema, justificativa, problema, objetivos, aporte teórico e metodológico e resultado alcançado (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; LEITE, 2006) também devem ser explicitados aos estudantes.

Além disso, quatro categorias são elencadas, as quais servirão de base para a revisão do texto: 1) conteúdo, diz respeito à progressão textual, que envolve informações dadas e novas que aparecem no texto e o fazem progredir; 2) estrutura, relacionada à relação estabelecida entre os elementos linguísticos que compõem o texto; 3) citações e referências, pertinente às normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT - (no caso deste estudo) para elaboração de trabalhos acadêmicos; 4) gramática, referente a aspectos da norma culta, que deve ser observada em contextos formais de comunicação, como é o acadêmico, em que são produzidos resumos semelhantes aos apresentados na presente proposta.

- Etapa 2 – Discussão em pequenos grupos

O docente divide a classe em grupos de quatro alunos e distribui o resumo de dissertação em sua versão original, exibida adiante, a fim de que os estudantes discutam entre si a revisão textual a ser feita, com base no que foi abordado na etapa 1, ou seja, as características do gênero resumo acadêmico e as quatro categorias orientadoras da revisão.

- Etapa 3 – Apresentação e discussão das versões revisadas pelos grupos

Cada grupo apresenta para a classe a versão revisada do respectivo resumo, explicando suas escolhas. Nesse momento, o professor esclarece dúvidas e pode mediar contribuições que busquem promover melhorias nas versões dos colegas.

² Os textos compõem o *corpus* de pesquisa de pós-doutorado em desenvolvimento e foram adaptados para este artigo.

- Etapa 4 – Reescrita do texto pelos grupos

Com base no trabalho desenvolvido na etapa 3, o professor solicita aos grupos a reescrita do texto, buscando solucionar possíveis problemas que, eventualmente, ainda permaneceram na versão apresentada à classe.

- Etapa 5 Apresentação da versão final dos grupos na classe

Cada grupo apresenta sua versão final do resumo após a reescrita, ocorrida na etapa 4.

A seguir, apresentamos o conjunto de textos, a versão original (texto 1) e a versão revisada (texto 2), esta última, a título de exemplo de uma produção final.

Texto 1 – versão original³

O trabalho situado na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP tem o intuito de tratar das Redações Saresp, com o **tema**: Análise de Produções argumentativas dos alunos do 9º. ano do ensino fundamental no Saresp de 2014, tomando por base a escrita do texto argumentativo, e das construções que materializam o texto. Queremos saber a organização das sequências textuais argumentativas e os operadores argumentativos utilizados em textos de artigos de opinião. O intuito é discutir como se constrói a argumentação nos textos do Saresp e também identificar as sequências e os operadores nos textos e refletir sobre a relação entre essas sequências e operadores na argumentação nesses textos.

Importante para o ensino de língua portuguesa, que enfrenta desafios no que diz respeito à leitura, produção e interpretação de textos como resultado do processo de compreensão e transposição de ideias desenvolvidas, que busca compreender a produção escrita de textos, dentro da perspectiva sociocognitiva-interacionista, tomando por base os estudos de Marcuschi (2008). Baseamo-nos também em Travaglia (2017).

Fundamentamo-nos na perspectiva da estrutura da argumentatividade, que identificam o texto como um objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de enunciação circundado e determinado pelo discurso, e que parte da enunciação e das práticas discursivas, para delimitar o campo da linguística textual e contribuir com os processos de interação comunicativa.

Tomando o protótipo da sequência argumentativa de Adam (1992, 2011), e dos encadeamentos argumentativos em Koch (2009) e Cabral (2017) tomamos as estratégias da argumentação discursiva que permite lançar mão de uma tese direcionada ao outro, com a função de convencer, persuadir ou construir uma representação. Esse formato tem o intuito de dividir cada etapa da construção das redações para uma melhor visualização, entendimento, facilitar a compreensão e localização de cada parte do texto constituído.

Palavras Chave: argumentação; produção argumentativa.

³ Conforme a ABNT, resumos devem ser elaborados com corpo 12 e entrelinhas 1,5, contudo, para fins deste artigo, configuramos os textos com corpo 11 e entrelinhas simples.

Texto 2 – versão revisada

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como **tema** a construção da argumentação em redações do 9º ano do Ensino Fundamental produzidas no contexto do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). A **pergunta de pesquisa** que orienta este estudo é: Como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que realizam o Saresp organizam as sequências textuais argumentativas e utilizam os operadores argumentativos na construção de textos dissertativo-argumentativos do gênero artigo de opinião? Para respondermos a esse questionamento, estabelecemos como **objetivo geral** verificar a construção da argumentação em textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no contexto do Saresp 2014. Já os **objetivos específicos** são: 1) identificar, descrever e analisar as sequências argumentativas e os operadores argumentativos presentes nos textos analisados e 2) discutir a relação entre as sequências e os operadores argumentativos na constituição da argumentação nesses textos. O **aporte teórico** que fundamenta esta pesquisa é composto principalmente por Koch (2009), Marcuschi (2008), Cabral (2017), Travaglia (2017) e Adam (1992; 2011). O **corpus** é composto por trinta textos, selecionados de um conjunto de cem produções. Nesta dissertação, consideramos quatro textos, cujas análises apresentamos a título de exemplificação. Estabelecemos como **categorias de análise** as sequências textuais argumentativas e os operadores argumentativos. Os **resultados obtidos** demonstram que, embora os alunos construam textos dissertativos-argumentativos e empreguem os operadores argumentativos, não o fazem visando à efetiva persuasão e convencimento do interlocutor, o que evidencia a necessidade de se desenvolver conteúdos e estratégias de ensino de escrita que privilegiem a argumentação.

Palavras-chave: Texto dissertativo-argumentativo. Sequência textual argumentativa. Operadores argumentativos. Saresp.

Ao compararmos o texto 1 com o texto 2, notamos, primeiramente, uma diferença em relação ao aspecto visual, que reflete a estrutura do texto: resumos acadêmicos, como orienta a ABNT (NBR 6028, 2003), são escritos em um único bloco, sem entrada de parágrafo.

Considerando os elementos destacados em negrito, que se referem àqueles que comumente compõem textos desse gênero, podemos perceber que o texto 1 traz explícitos apenas tema e *corpus*. A impressão ao ler o texto 1 é de que seu autor o escreveu sem ter o conhecimento acerca de sua estrutura e de seu propósito comunicativo. Já no texto 2, estão elencados os elementos constituintes necessários à compreensão do leitor acerca do que trata a pesquisa: tema, pergunta de pesquisa, objetivos geral e específicos, aporte teórico, *corpus*, categorias de análise e resultados obtidos. Como ensinam Marquesi, Cabral e Rodrigues (2020, p. 177), o resumo, organizado segundo suas partes canônicas, “cumpre sua finalidade comunicativa de motivar e preparar o leitor para a leitura do texto integral”.

Especificamente em relação ao aporte teórico, no texto 1, embora não esteja sinalizado por meio de um termo explícito que o indique, ele se faz presente, mas de forma diluída ao

longo de três parágrafos, o que prejudica o conteúdo do resumo e não permite ao leitor saber exatamente quais teóricos subsidiam a pesquisa no que se refere a determinado tópico. Entendemos que a imprecisão em relação aos dados pertinentes ao quadro teórico pode fazer com que o leitor não queira avançar na leitura do trabalho.

Outro trecho que não favorece a compreensão do leitor está no segundo parágrafo, ainda no texto 1, “Importante para o ensino de Língua Portuguesa [...] Marcuschi (2008)”, em que as ideias estão apenas justapostas. Nele não é possível estabelecer com certeza o que é “importante para o ensino de Língua Portuguesa”, aspecto que compromete toda estrutura desse parágrafo.

É importante destacar também os elementos relacionados à normatização de referências, que foram ajustados na versão revisada, por exemplo, “Adam (1992, 2011)”, no texto 1, passou a “Adam (1992; 2011)”, no texto 2; as palavras-chave devem ser no mínimo três, que melhor representem o conteúdo do trabalho, separadas por ponto final, e apenas a primeira letra deve ser maiúscula (ABNT, NBR 6028, 2003).

Notamos que algumas das inadequações relativas à norma culta presentes no texto 1, como, por exemplo, “tomamos as *estratégias* da argumentação discursiva que *permite* lançar mão de uma tese (grifo nosso)”, em que não foi observada a concordância, acabaram sendo eliminadas no texto revisado.

A versão reescrita do texto 1 resultante da metodologia aplicada no trabalho de revisão textual evidencia que o conhecimento acerca da estrutura composicional e do propósito comunicativo do gênero resumo acadêmico, assim como o conhecimento acerca das categorias orientadoras da revisão textual constituem subsídios relevantes para que os alunos aprimorem não apenas os textos dos colegas, mas também os próprios textos. Em sentido mais amplo, Pinto (2016) reconhece que o saber escrever textos acadêmicos, conforme dita a comunidade científica de uma dada área, é um passo fundamental para integrar essa comunidade. Assim, escrever no contexto da pós-graduação não se trata apenas de produzir textos, trata-se também de praticar o exercício de se fazer aceito por esse meio.

Considerações finais

Pensarmos o ensino da escrita como processo, do qual fazem parte as etapas de reescrita e revisão, da perspectiva das metodologias ativas de aprendizagem, abre-nos horizontes para o trabalho com o texto, especialmente no âmbito da pós-graduação, em que os alunos são solicitados a produzirem textos de gêneros muito específicos, que satisfaçam propósitos comunicativos claramente estabelecidos.

Ao considerarmos a aprendizagem por pares adaptada ao contexto da revisão textual, exemplificando por meio de uma aplicação, objetivamos evidenciar não só a importância das etapas que compõem a atividade de escrita, que, como ressalta Pinto (2017), está longe de ser linear, mas também demonstrar que o aluno pode assumir o papel ativo na própria

aprendizagem, especificamente, em relação a como proceder à revisão e também à reescrita de seus próprios textos.

Essa abordagem permite-nos considerar possibilidades para o ensino e para a aprendizagem da escrita de textos acadêmicos alinhadas a metodologias que privilegiem o protagonismo do estudante e o papel de orientação e mediação do professor, em atividades em que prevaleçam a interatividade e a colaboração na construção do conhecimento.

Referências

AGUIAR, A. P. S.; MARQUESI, S. C. Escrita, revisão e reescrita de textos acadêmicos: o encadeamento entre parágrafos. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, v. 8, n. 2, p. 90-109, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/44920/pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ALBUQUERQUE, A. G.; SAMPAIO, Y. S. S. A maiêutica socrática como precursora das metodologias ativas: uma análise sobre a construção do senso crítico no ensino jurídico brasileiro. In: QUINTILHANO, S. R.; TONDATO, R. (org.). *Metodologias ativas no ensino superior – práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e Ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2013v30n2p362>. Acesso em: 27 dez. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028*. Informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. Trad. Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online – Textos e práticas digitais*. Trad. Milton C. Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A compreensão da escrita como processo na formação docente do PIBID. *Raído*, v. 12, n. 27, p. 247-263, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3qhTA0C>. DOI: 10.30612/raido.v11i27.5665. Acesso em: 30 nov. 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida – Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. Metodologias ativas (verbete). In: MILL, D. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papyrus, 2018.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coord. da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

LINHA D'ÁGUA

- FALLAHI, C. R. Improving college student's writing skills. In: GRIGORENKO, E. L.; MAMBRINO, E.; PREISS, D. D. *Writing – a mosaic of new perspectives*. New York: Psychology Press, 2012.
- FÁVERO, L. L. et al. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q.(org.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva. 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- KOCH, I. V. *Introdução à Linguística textual – trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOCH, I. V. *Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contesto, 2007.
- LEITE, M. Q. *Resumo*. São Paulo: Paulistana, 2006.
- LOPES, R. M. SILVA FILHO, M. V.; MARSDEN, M.; ALVES, N. G. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. *Quim. Nova*, v. 34, n. 7, p. 1275-1280, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3oelmJU>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422011000700029>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. das G. Escrita acadêmica: argumentação e efeitos de sentido. In: OLIVEIRA, Esther Gomes et al. *Discurso e argumentação: tecendo os efeitos de sentido*. Campinas: Pontes, 2020.
- MARQUESI, S. C.; SILVEIRA, I. F. Tecnologias da Informação e Comunicação como suporte à aprendizagem ativa de língua portuguesa no ensino superior. *Linha D'Água*, v. 28, n. 1, p. 137-154, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/97451/98230>. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i1p137-154>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- MATTAR, J. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora - uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-Book*.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PINTO, M. da G. L. C. A leitura/escrita na Universidade e para lá dos seus muros. In: MARÇALO, M. J. et al. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, Universidade de Évora, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39388/2/gracapintoleitura000113074.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PINTO, M. da G. L. C. A escrita: um processo recursivo movido pela revisão? In: PINTO, M. da G. L. C. *A escrita: o papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

PINTO, M. da G. L. C. A escrita acadêmica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, v. 41, p. 53-71, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7325/pdf>>. DOI: 10.17058/signo.v1i1.7325. Acesso em: 10 dez. 2020

PINTO, M. da G. L. C. A Da “manta de retalhos” ao “tapete de Arraiolos”: transformação de tecedura também aplicável à escrita acadêmica. *Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, p. 4353-4375, 2017. Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/dvaf/article./view/18143/15484>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PINTO, M. da G. L. C. A escrita: uma prática movida pela busca da melhor adequação da execução à intenção. *Revista Observatório*, v. 4, n. 4, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5564/13325>. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n4p763 Acesso em: 20 dez. 2020.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero – as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, P. H. de. *Metodologias ativas: o que as escolas podem aprender*. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2020. *E-book*.

VAN DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07> Acesso em: 10 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido: 10/01/2021.

Aprovado: 11/02/2021.

Artigo / Article

A proposta pedagógica de leitura de imagens em manuais de língua portuguesa do ensino médio

The Pedagogical Proposal of Reading Images in Portuguese Language Manuals for Secondary School

Hyla Leal Pereira* 

hyleleal@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9325-6034>

Antônia Dilamar Araújo** 

dilamar.araujo@uece.br

<https://orcid.org/0000-0002-5031-8725>

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o trabalho com imagens constante na subseção Leitura da imagem, presente na coleção Português: contexto, interlocução e sentido, obra integrante do PNLD de 2018, com o intuito de aproximar concepções teóricas atuais relacionadas aos multiletramentos ao fazer pedagógico proposto para o professor de Língua Portuguesa no referido manual de ensino. Acrescentam-se a esse excursus teórico contribuições advindas da multimodalidade, do letramento visual e do letramento crítico. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e analisa duas das oito atividades presentes no terceiro volume da referida coleção. Conclui-se que há lacunas relativas ao trabalho com as teorias dos multiletramentos que, se preenchidas, tendem a potencializar as competências textuais relativas ao adequado letramento visual e crítico dos estudantes.

Palavras-chave: Multiletramentos; Letramento visual; Letramento crítico; Ensino de língua portuguesa; Materiais didáticos.

Abstract

This article proposes to reflect on the work with constant images contained in the subsection of the reading image, present in a Portuguese language textbook collection: context, interlocution, and meaning, an integral work of NPDM (National Program of Didactic Material) in order to approach current theoretical concepts related to multiliteracies when

* Doutorando da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil.

** Professora Titular na Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil.

doing pedagogical work proposed for the Portuguese Language teacher in the referred teaching manual. Additional contributions from multimodality, visual literacy, and critical literacy will be also inserted as resources in the current text. It is a qualitative approach research that analyzes two of the eight activities present in the third volume of the referred collection. We concluded that there are gaps related to the work with multiliteracies theories that, if filled, tend to enhance the textual skills related to the adequate students' visual and critical literacy.

Keywords: Multiliteracies; Visual Literacy; Critical Literacy; Portuguese language teaching; Textbooks.

Introdução

Não é de hoje que os manuais de ensino, em especial aqueles dedicados ao ensino de língua, seja ela materna ou estrangeira, valem-se de forma demasiada e diversificada de repertório imagético na seleção de textos que os compõem; tampouco é recente o estudo dedicado à imagem, sua composição, seus caminhos interpretativos e sua conjunção com o texto elaborado no modo verbal. Entretanto, apesar de toda essa capilaridade dos textos compostos em modo imagético nos manuais de ensino, o emprego, nesses manuais, de reflexões teóricas pautadas nas teorias dos multiletramentos, da multimodalidade e do letramento visual ainda apresenta um longo percurso a ser trilhado.

Chegamos a esta constatação com base na análise de uma das subseções que compõem a obra *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008), livro presente no Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio (PNLD) de 2018 e, por conseguinte, adotado em muitas escolas da rede pública de ensino¹. Vale salientar que a obra em questão também goza de boa aceitação na rede de escolas privadas Brasil afora, o que podemos concluir com base nas informações disponibilizadas no sítio da Editora Moderna², detentora de seus direitos autorais e editoriais.

Nesse sentido, com base nas concepções teóricas dos multiletramentos, da multimodalidade, do letramento visual e do letramento crítico, analisamos a subseção *Lendo a imagem*, presente na seção dedicada ao estudo de Literatura do referido manual de ensino, com o propósito de investigar de que modo as concepções desse universo teórico se materializam na proposta de trabalho com a imagem em sala de aula trazida nesta coleção.

O presente artigo está dividido em cinco seções: após esta introdução, na segunda seção, apresentamos as concepções teóricas que servem de base às discussões e reflexões empreendidas sobre as atividades analisadas; na terceira, descrevemos a metodologia

¹ Conforme o Guia PNLD 2018, disponível em <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 05 fev. 2020.

² <https://pnld2018.moderna.com.br/-/portugues-contexto-interlocucao-e-sentido?EhOrigemLista=1&disciplina=Portugu%C3%AAs>. Acesso em: 05 fev. 2020.

empregada para levantamento do *corpus* e a análise dos dados; na quarta compartilhamos as análises realizadas. Ao final, trazemos nossas considerações finais com algumas reflexões últimas decorrentes do nosso processo investigativo, além de propostas que se desdobram dessa investigação.

1 Um mundo composto por muitos modos semióticos

Hoje é difícil, quiçá impossível para nós, seres linguajantes, como diria o mestre Maturana, pensarmos em língua, linguagem sem que nos venham à mente as mais diversas imagens. Afirmamos isso porque, enquanto seres que vivem na e pela linguagem em intensa relação de interação com outros seres também imersos nela, dificilmente cogitaríamos, hoje, uma relação de comunicação que prescindisse totalmente de imagens ou gestos em sua composição. Em outros termos: no contexto atual, dificilmente pensaríamos em uma relação de comunicação que estivesse pautada no modo verbal exclusivamente, e isso é, de certa forma, óbvio para nós, que vivemos em uma era de intensa comunicação que se realiza de forma cada vez mais diversificada e, sobretudo, virtualizada.

Ao pensarmos em textos, aqui concebidos como eventos sociocomunicativos para os quais convergem ações de ordem linguística, cognitiva e social (BEAUGRANDE, 1997), concretizados por meio da materialização da linguagem arquitetada em gêneros, de forma análoga, dificilmente prescindiríamos do modo imagético ou mesmo gestual, para sua composição. Desse modo, como professores de língua, falar de língua, de linguagem e de textos em nossas aulas é, segundo Kress e van Leewen (1996), falar de textos que se apresentam em vários modos semióticos, compostos por imagens, cores, sons, palavras, ritmos, dentre outros.

Acrescente-se que, na qualidade de estudiosos da linguagem, é-nos natural a compreensão de que os textos estão imersos em relações de contexto que lhes são constitutivas, de modo que compreendemos haver uma interrelação ontológica entre eles e suas situações de comunicação e produção, ou, nos termos de Hanks (2008), uma relação de emergência e de incorporação, caracterizada como contexto, que é compreendida como parte constitutiva do próprio texto. Por isso, é inegável dizer que estamos imersos em uma forte relação entre o trabalho com a língua, com o texto, a dimensão cultural em que o texto é produzido e o contexto de comunicação atual, fortemente influenciado pelas tecnologias da informação e da comunicação (doravante TICs).

Toda essa reflexão leva-nos à assunção do conceito de multiletramentos, postulado inicialmente pelo Grupo de Nova Londres³ (1996) e seguido por vários outros estudiosos da seara da linguagem. Em sua concepção, o Grupo chama-nos a atenção para dois pontos importantes: “a *multiplicidade de linguagens, semioses e mídias* envolvidas na criação de

³ Também referido nesse artigo como *New London Group*, em função da manutenção da nomenclatura lida nos textos originais e referenciada ao final do texto.

significação para os textos multimodais contemporâneos; a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significado” (ROJO, 2013, p. 14, grifos da autora).

Dessa forma, compreendendo as relações estabelecidas por esses dois pontos e o trabalho pedagógico atualmente proposto para o ensino de língua, torna-se necessária a introdução de reflexões pautadas nos multiletramentos nas práticas pedagógicas e, de forma ainda mais especial, nos manuais de ensino, uma vez que visam dar subsídio a essas práticas, sobretudo, ao entenderem a escola como um campo de preparação do jovem para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a teoria dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) também está relacionada à formação do educando e à sua atuação na vida pós-escolar, na chamada vida produtiva, devendo essa ser uma preocupação eminente do professor.

Em sua defesa da pedagogia dos multiletramentos, o Grupo de Nova Londres (1996) aponta como uma das principais responsabilidades do professor a consideração das implicações do seu fazer pedagógico na vida profissional produtiva dos estudantes. Em seus termos, “Com uma vida profissional vem uma nova linguagem. Boa parte dessa mudança é o resultado de novas tecnologias, como os modos iconográfico, textual e de tela de interação com máquinas automatizadas (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 11, tradução livre⁴).

Ademais, dentre outros pontos relevantes da teoria dos multiletramentos, destacamos para nossa discussão sua defesa relacionada ao direito do estudante de, ao lidar com artefatos linguísticos múltiplos, ser capaz de realizar as interconexões necessárias à sua interpretação, sendo esse um dos objetivos centrais dessa teoria, uma vez entendido que “a comunicação transcultural e o diálogo negociado de diferentes idiomas e discursos podem ser uma base para a participação, o acesso e a criatividade [...] em que as pessoas sentem que suas diferentes origens e experiências são genuinamente valorizadas.” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 13, tradução livre⁵).

Neste trabalho, analisaremos propostas de atividades de interpretação textual para estudantes que estão baseadas em textos multimodais variados, cujos contextos, além de bastante diversos, apresentam forte relação histórica e são utilizados pelas autoras como catalisador das relações interpretativas. Nesse sentido, compreender tais textos certamente demandará do leitor um forte apelo à sua capacidade de estabelecer relações de comunicação transcultural.

A partir dos conceitos de multiletramentos e em complemento a eles, trazemos para este estudo algumas contribuições relativas ao letramento crítico, as quais julgamos pertinentes ao

⁴ “With a new worklife comes a new language. A good deal of this change is the result of new technologies such as the iconographic, text, and screen-based modes of interacting with automated machinery” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 11).

⁵ “Cross-cultural communication and the negotiated dialogue of different languages and discourses can be a basis for worker participation access and creativity [...] in which people feel that their different backgrounds and experiences are genuinely valued” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 13).

trabalho com a leitura a partir de uma perspectiva de ensino-aprendizagem que privilegia a interação autor-leitor-texto numa relação de intercomplementaridade, em que o significado não reside/está dado *a priori* em nenhum desses três elementos, mas emerge da relação de interação que se estabelece a partir da leitura, entendida aqui como uma atividade complexa (FRANCO, 2011).

Trazer o letramento crítico para a discussão é ainda uma forma de evidenciar a inter-relação essencial entre a linguagem e a vida em sociedade, a partir da perspectiva de que

em um mundo que é rico em diferenças, ainda é provável que haja intolerância e medo do outro. Como a diferença é estruturada em relação ao poder, ao acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, idioma, capacidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir privilégios e ressentimentos. (JANKS, 2012, p. 150, tradução livre⁶).

Dessa forma, por entendermos não ser suficiente a decodificação/identificação das informações em textos compostos por diversos modos, para que seja realizada de forma plena sua leitura, julgamos necessário ao leitor o conhecimento, ainda que precípuo, dessas relações de poder imanentes à interação por meio da língua/linguagem, compreendendo quais são seus objetivos, suas focalizações, para, a partir daí, ter-se mais clareza sobre as possibilidades interpretativas de um texto.

Nesse sentido, não cabe à escola ou ao professor apenas instrumentalizar o estudante para o processo leitor baseado na decodificação, mas, como nos diz Street (2014), há que ser desenvolvido no indivíduo uma relação de letramento social (crítico) pautado nas necessidades do sujeito e com foco na resolução de situações cotidianas. Essa é uma perspectiva levantada pelo autor que se opõe ao que ele chama de letramento autônomo, um tipo de letramento que não se preocupa com as particularidades dos sujeitos, mas que está em busca da padronização dos processos de letramento, portanto, não se estabelecendo um fazer educacional crítico.

Há ainda que se atentar para as novas relações de leitura e produção de textos oportunizadas no século XXI pelas TICs a partir de vários aspectos, dentre eles o de autoria. “A autoria atualmente é desafiada pelas novas formas de produção de texto: misturas, miscelâneas, colagens, recortes e recontextualizações são práticas tomadas pela geração usuária da internet 2.0” (JANKS, 2012, p. 152, tradução livre⁷). Desse modo, faz parte do trabalho com o letramento crítico a percepção desses ‘movimentos linguísticos’ tanto nos processos de produção quanto de interpretação de textos, com vistas a uma curadoria necessária à massiva quantidade de dados, muitos deles eticamente questionáveis⁸, aos quais as TICs têm possibilitado nosso acesso (ROJO, 2013).

⁶ “In a world that is rich with difference, there is still likely to be intolerance and fear of the other. Because difference is structured in relation to power, unequal access to resources based on gender, race, ethnicity, language, ability, sexuality, nationality and class will continue to produce privilege and resentment” (JANKS, 2012, p. 150).

⁷ “Authorship is further challenged by new forms of text making: mixing, mashing, cutting, pasting and re-contextualizing are taken-for-granted practices of the net-generation” (JANKS, 2012, p. 152).

⁸ Referimo-nos, aqui, à crescente onda negacionista, bem como às fontes produtoras de *fake news*, que encontram no ambiente virtual ampliadas possibilidades de produção e disseminação de informações dessa natureza.

Partindo com mais objetividade para o campo dos textos compostos por imagens, que constituem o foco de nossa análise, trazemos à discussão algumas considerações relacionadas aos estudos do letramento visual, com base na concepção de que letramento visual caracteriza-se como “a habilidade de ‘ler’, interpretar e entender informações presentes em imagens pictóricas ou gráficas associada à habilidade de tornar informação de todos os tipos em imagens, gráficos ou formas que auxiliem na comunicação da informação” (WILEMAN, 1993 *apud* STOKES, 2002, p. 12, tradução livre, grifo do autor⁹), ou ainda, “a habilidade de interpretar mensagens visuais de forma adequada, além de criar esse tipo de mensagens” (HEINICH *et al.*, 1999 *apud* STOKES, 2002, p. 12, tradução livre¹⁰). Isso posto, podemos observar que o letramento visual se caracteriza tanto por relações de interpretação quanto pelas relações de produção de texto. No presente estudo, trabalharemos com foco na investigação das relações de interpretação, que é a proposta pedagógica presente no *corpus* da pesquisa.

Após esse excursão relacionado aos multiletramentos e ao letramento crítico, mostramo-nos convencidos da necessidade de se trabalhar de forma intencional e refletida com textos que tenham em sua composição o modo imagético, não no intuito de relegá-los a este ou àquele plano, mas por entendê-los como essenciais às relações de comunicação vigentes, de modo que não nos faria sentido o fazer pedagógico que não contemplasse o letramento visual, sobretudo, a partir de um contexto que traz uma série de evidências do quão é pedagogicamente positivo o emprego de gêneros multimodais na relação ensino-aprendizagem (DIONÍSIO, 2011). Entendemos ser necessária ainda que

uma abordagem pedagógica alternativa, que vise dar conta de textos híbridos, compostos por texto(s) e imagem(ns), e que busque apreender tanto suas funções textuais quanto contextuais, não se propõe, em absoluto, substituir ou subestimar a prática educacional vigente, mas complementá-la, a fim de contemplar seus componentes culturais e situacionais (ALMEIDA, 2009, p. 189).

Ainda em relação ao letramento visual, estudos apontam para a vantagem de se trabalhar com essa perspectiva linguística em sala de aula, a exemplo de Chanlin (1998), citado por Stokes (2002), cujos estudos apontam para o incremento na aprendizagem a partir do uso de imagens e ou animações em sala de aula. Em contrapartida, essas pesquisas sugerem que a eficácia do design visual na aprendizagem está relacionada ao conhecimento prévio dos estudantes e ao nível de leitura em que se encontram (STOKES, 2002).

Ao relacionarmos essas concepções ao *corpus* em análise, percebemos que fica bastante a cargo do professor estabelecer essas relações, bem como perceber esses diferentes níveis de leitura e de conhecimento prévio, de modo que também caberá a ele traçar estratégias eficazes

⁹ “The ability to ‘read’, interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images. Associated with visual literacy is visual thinking, described as the ability to turn information of all types into pictures, graphics, or forms that help communicate the information” (WILEMAN, 1993 *apud* STOKES, 2002, p. 12).

¹⁰ “The learned ability to interpret visual messages accurately and to create such messages” (HEINICH *et al.*, 1999 *apud* STOKES, 2002, p. 12).

para, a partir desse panorama, propor alternativas pedagógicas que busquem a equidade dos processos de ensino-aprendizagem no trabalho com os textos, o que será pormenorizado na seção dedicada às análises.

Por fim, ainda à guisa de referencial teórico, pinçamos algumas contribuições que se mostram caras a esse processo de análise da proposta de letramento visual investigada no *corpus*, a partir de contribuições dos estudos da multimodalidade e da Gramática do Design Visual (doravante GDV).

Cumprе enfatizar que, por tratar-se de um campo muito vasto, e por esse não ser o escopo central de análise deste estudo, trazemos uma conceituação rápida sobre multimodalidade além de introduzirmos apenas as categorias mais gerais de análise de imagens a partir da GDV. Deste modo, não é nossa pretensão, para este estudo, estabelecer alguma relação de aprofundamento teórico nas bases conceituais de um e de outro campo, mas trazer à tona conceitos fundantes que podem orientar nosso olhar investigativo quando da análise das atividades presentes no *corpus*. A partir de critérios didáticos, optamos por, primeiramente, apresentar o conceito de multimodalidade para, na sequência, adentrarmos as categorias da GDV.

Datado de 1920, o termo multimodalidade estreia nos estudos da psicologia da percepção denotando o efeito que diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras. De forma mais recente, já no campo da linguística, o termo denota o uso integrado de diferentes elementos de comunicação, como a língua, imagens, sons e música em textos e eventos compostos por diferentes modos semióticos (VAN LEEUWEN, 2011). Em meados da década de 90, inspirados na concepção de língua enquanto sistema empreendida por Halliday (1985) e Halliday e Matthiessen, a partir de sua *Gramática Sistêmico-Funcional* (2014), os conceitos de multimodalidade passaram a permear a agenda de estudos da linguagem e do letramento no campo da Linguística Aplicada.

Dentre os estudos centrados na multimodalidade e vários outros, destacamos a elaboração da Gramática do Design Visual por Kress e van Leeuwen (1996) como um marco teórico no estudo das imagens, que, também partindo das contribuições de Halliday (1985), busca traçar um padrão sobre a apresentação dos textos de composição multimodal (especialmente em modo imagético), a partir do padrão ocidental de composição textual, não como forma de descrever todas as possibilidades organizacionais, composicionais e interpretativas de um texto dotado de imagens, mas em defesa da “conscientização das imagens enquanto códigos de significado imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de significado potencial” (ALMEIDA, 2009, p. 175). Acrescente-se ainda que a GDV não toma as imagens que analisa como formas neutras desprovidas de contextualização para construção de sentidos (ALMEIDA, 2009). De forma breve, apresentamos as três metafunções propostas pela GDV para a análise do *corpus*: metafunção representacional, interativa e composicional.

A metafunção representacional “comunica a relação estabelecida entre os participantes internos de uma dada composição imagética” (ALMEIDA, 2009, p. 178). É a partir dela que se

analisam processos narrativos relativos às representações de ações e eventos dinâmicos e processos conceituais relativos às representações de ordem estática (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

A metafunção interativa, por sua vez, analisa aspectos que tratam das relações estabelecidas entre imagem e espectador/leitor como contato, distância social, perspectiva e modalidade relacionados à imagem. É a partir dela que se pode analisar características da imagem como enquadramento, contato visual entre a imagem e o espectador, perspectiva de plano de representação e nível de realidade/abstração da imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Por fim, a metafunção composicional ocupa-se em “descrever como os elementos composicionais de uma dada imagem se articulam entre si para expressar ideias específicas e formar um todo coerente” (ALMEIDA, 2009, p. 185), a partir de categorias como valor da informação, saliência e estruturação.

Ainda que apresentadas de forma muito elementar, acreditamos que as categorias da GDV se constituem como uma

ferramenta de leitura de composições multimodais, adequada a um ambiente de ensino e aprendizagem para a prática da habilidade de ver integrada à habilidade de ler e, conseqüentemente, à pedagogia dos multiletramentos, na perspectiva da semiótica social para a qual a língua é apenas uma das formas de representação e, portanto, é preciso ensinar e aprender a integrar diferentes modos e recursos semióticos (BARBOSA, 2017 p. 341).

Com o objetivo de ilustrar algumas possibilidades analíticas a partir das categorias da GDV que trazemos para este estudo, compartilhamos a seguir a análise rápida de uma imagem de livre circulação na internet. Vale registrar que, embora os pesquisadores tendam a analisar as metafunções da linguagem separadamente, elas ocorrem simultaneamente na construção de significados para representação e comunicação.

Figura 1. Moça na varanda tirando fotos da paisagem externa



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/mulher-na-varanda-usando-câmera>. Acesso em: 13 mar. 2021.

A Figura 1, extraída do site de imagens gratuitas pexels.com, mostra uma jovem fotógrafa sorridente de cabelos longos castanhos, elegantemente vestida em uma saia branca e um suéter na cor vinho, na varanda do prédio no qual provavelmente reside, tirando fotos com sua câmera da paisagem externa. Em uma perspectiva da semiótica social, a metafunção representacional nesse texto imagético se organiza em torno da estrutura narrativa, porque vemos uma jovem em ação, em movimento, o corpo levemente inclinado, o olho direito fechado, segurando com as duas mãos (vetores) uma câmera posicionada à altura do olho esquerdo, mirando o alvo de sua foto (outro vetor que indica ação), o qual o leitor pode imaginar qual seja, a partir da paisagem à sua volta. Por ela estar em ação, ela é uma participante representada (ator) que se utiliza de um instrumento, a câmera, para mirar e clicar o seu alvo (a meta) não visível para o leitor, caracterizando uma relação não-transacional nessa estrutura narrativa. Por ser uma foto real, as circunstâncias que compõem essa narrativa são o cenário, ambiente com sua caracterização: ruas com prédios baixos, o céu nublado e o artefato usado pela fotógrafa para tirar a foto.

A participante representada na imagem, a fotógrafa, está na varanda em posição frontal, cujo olhar, por meio da câmera, em direção ao leitor (contato por demanda), cria um elo de interação imaginária (metafunção interativa), que demanda do leitor atenção e desperta sentimentos subjetivos de aproximação, identificação e intimidade. A beleza da fotógrafa e do lugar em que ela se encontra chama a atenção do leitor e o convida a apreciar e interagir com a imagem. O cenário retratado com casas e prédios, a fotógrafa com sua câmera, as cores e ângulos utilizados na imagem indicam uma modalidade natural, criando um efeito de realidade e de forte apelo para o leitor de que ele pode também ser fotógrafo.

Se examinarmos a estruturação e a composição dos elementos da imagem (metafunção composicional), podemos afirmar que as informações a serem apreendidas estão organizadas da esquerda para a direita (dado e novo), da fotógrafa com sua câmera, que se apresenta como uma informação familiar (dada), e da rua com os prédios e casas até a cidade retratada à direita, que se apresenta como informação nova para o leitor, despertando curiosidade para se identificar o lugar. O destaque dado à fotógrafa, em termos de tamanho, ênfase nas cores de sua roupa, no ângulo do corpo, chama a atenção do leitor (saliência), remetendo à atuação profissional da participante representada na imagem como uma profissão a ser valorizada. Os elementos que compõem a imagem se conectam de forma coerente, trazendo harmonia textual, com o propósito de convidar o leitor a apreciar a informação veiculada no texto imagético.

Essa análise multimodal da imagem possibilita examinar como os recursos semióticos, como vetores, ângulos, formas, saliência e cores, se integram na produção de significados e convidam o leitor à apreciação e reflexão sobre as informações representadas e veiculadas na imagem em foco. É importante ressaltar que os professores em sala de aula chamem a atenção dos alunos para analisarem imagens como textos, além dos textos constituídos por mais de um modo semiótico, para a compreensão de significados, considerando as escolhas do produtor dentro de um contexto social.

É a partir desse quadro teórico que passaremos às análises das propostas de atividade elencadas no *corpus* selecionado.

2 Metodologia

Neste estudo, desenvolvemos uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, a partir de um procedimento de análise descritiva. Analisamos o terceiro de um total de três volumes da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008), coleção participante do PNLD do ensino médio desde 2012 até sua versão mais atual: 2018.

Dessa coleção, analisamos especificamente a subseção *Leitura da imagem*, presente na seção dedicada aos estudos de Literatura. A referida subseção traz oito atividades por volume, dentre as quais analisamos duas.

No âmbito de nossa análise, investigamos o trabalho pedagógico proposto aos estudantes e professores pelas autoras, com vistas a analisar a relação entre tais propostas pedagógicas e as teorias relativas aos estudos dos multiletramentos, do letramento crítico, do letramento visual e da multimodalidade.

3 Lendo imagens

Iniciamos esta seção com base na reflexão de o quão é necessário e ainda incipiente o trabalho mais aprofundado com a leitura de imagens e/ou composições textuais mistas, seja nas aulas de língua ou de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, cabe valorizar o esforço empreendido pelas autoras da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008), uma vez que, além do uso frequente de imagens, infográficos e esquemas verbo-visuais, dedicam, no âmbito do estudo da literatura, uma subseção especificamente voltada ao trabalho com os letramentos visuais, ainda que os teóricos dessa corrente de estudo não estejam contemplados na bibliografia apontada como base para referida subseção ou mesmo para o restante da obra. Feita essa ressalva, passemos à análise das atividades propostas pelas autoras.

A subseção *Leitura da imagem* está presente em toda a coleção, sempre nos capítulos de literatura e sempre como abertura do capítulo. Na edição do professor, em um capítulo intitulado *Guia dos recursos*, as autoras explanam sobre a metodologia empregada por elas para a composição da coleção. Especificamente em relação à subseção *Leitura da imagem*, dizemos que se trata de um

conjunto de questões que têm por objetivo ‘direcionar’ o olhar do aluno para os aspectos mais relevantes da produção artística de uma estética específica, ou para elementos pictóricos que podem auxiliá-lo a compreender conceitos em torno dos

quais se organiza o capítulo (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 9, grifos no original).

Trazem ainda, à guisa de sugestão de trabalho, a orientação de que as questões apresentadas possam ser utilizadas como “ponto de partida para a realização de uma atividade oral em que os alunos discutam as possibilidades de leituras da imagem reproduzida” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 9).

Para além dessas orientações, nada mais é dito para o professor adotante da coleção, a não ser as rápidas orientações de procedimento metodológico presentes na própria proposta de atividade¹¹, as quais reproduziremos mais adiante. Além disso, não são feitas quaisquer considerações de cunho teórico ou ainda apontadas referências bibliográficas que possam ser buscadas pelo professor de modo a embasar teoricamente essa discussão proposta a partir da reflexão sobre a imagem.

A primeira proposta de atividade a analisarmos traz o seguinte:

Figura 2. Imagem da atividade 1 analisada



Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 68.

¹¹ Essas orientações apresentam-se em destaque e apenas na versão do professor, como é próprio dos manuais didáticos.

Figura 3. Atividade 1 analisada

Fevereiro de 1922. No elegante Teatro Municipal, a elite assiste assombrada à apresentação de irreverentes e jovens artistas: sua arte redefine de modo ousado os padrões estéticos em voga. A reação à apresentação é violenta e imediata. Neste capítulo, saiba tudo o que aconteceu e conheça os caminhos da literatura brasileira inaugurados pela Semana de Arte Moderna.

» Leitura da imagem Sugerimos que todas as questões sejam respondidas oralmente para que os alunos possam trocar impressões e ideias.

1. Que elementos da natureza estão representados na página ao lado?
2. No quadro *Cartão-postal*, Tarsila pintou imagens características do Rio de Janeiro. Que aspectos da natureza ela escolheu?
 - ▶ A paisagem pintada por Tarsila do Amaral é uma representação estilizada do Rio de Janeiro, com o Pão de Açúcar ocupando o centro da tela. Que relação a artista estabelece entre o título da obra, o cenário escolhido e a forma como foi representado?
3. Observe o quadro *Floresta virgem do Brasil*, do Conde de Clarac.
 - ▶ A natureza brasileira é representada por Clarac de modo muito diferente da visão de Tarsila. Explique por quê, considerando as possíveis intenções de cada obra.
4. Em *Cartão-postal*, o uso das cores fortes e o modo como os elementos da natureza foram recriados sugerem uma releitura menos formal, mais alegre e irreverente. Como isso fica evidente no quadro?

e. L. 9.610 de 19 de fevereiro de 1986.

COLEÇÃO SÉRGIO SAMPIONE FADEL, RIO DE JANEIRO

▲ CLARAC, Conde de. *Floresta virgem do Brasil*. 1816. Guache sobre papel, 61 x 81,6 cm.

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 69.

Figura 4.¹² Ampliação de *Floresta Virgem*, presente na atividade 1 analisada

Fonte: CLARAC, Conde de. *Floresta virgem do Brasil*. 1816. Guache sobre papel, 61 x 81,6 cm. Disponível em: <http://escolaameliodecarvalhobais.blogspot.com/2010/05/aula-de-literatura-romantismo.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

A subseção *Leitura da imagem* é antecedida por um breve parágrafo de abertura, que exerce a função de contextualização. Pela própria tradição ocidental de leitura – de cima para

¹² Por questões de visibilidade, ampliamos aqui a pintura de Conde de Clarac, presente na Figura 3, que integra a seção *Leitura da imagem*.

baixo e da esquerda para a direita – o estudante é levado naturalmente à leitura desse parágrafo de contextualização, o que já se configura como um início de relação entre o modo pictórico da imagem (Cartão – postal) e o modo verbal do texto (Figura 2). Essa possibilidade de inter-relação entre textos compostos por distintos modos semióticos faz parte dos objetivos gerais do letramento visual (STOKES, 2002). Na sequência, temos a subseção propriamente dita e os questionamentos/propostas de reflexão suscitadas verbalmente (Figuras 3 e 4).

Nessa proposta de atividade, as autoras iniciam a exploração da imagem de forma superficial, ao questionar os leitores sobre quais os elementos retratados na imagem e o que é adequado para um primeiro contato. Por tratar-se de uma imagem cuja representação não é realista, acreditamos que esse seja um mote inicial interessante a ser discutido com os estudantes. As autoras, inclusive, ensaiam algo nesse sentido, quando, no segundo questionamento, ao indagar sobre aspectos da natureza carioca, trazem a informação de que a pintura de Tarsila é estilizada, contudo, não fazem considerações sobre o que representa ser uma pintura estilizada. Na terceira questão, as autoras se valem de uma obra de Conde de Clarac, *Floresta virgem do Brasil* (1816), apresentada em segundo plano, indagando ao estudante sobre a diferença entre as formas de se retratar a natureza escolhidas pelos dois artistas. Elas solicitam ao leitor, ainda, que seja estruturada uma comparação entre as imagens, a partir de uma consideração relacionada às intenções de cada autor ao retratar a paisagem brasileira.

A partir dessa proposta de exploração da imagem, percebe-se a preocupação das autoras com as relações interpretativas intertextuais, além de uma clara intenção de fazer o estudante refletir sobre as diversas formas de (re)produção de imagens utilizadas pelos artistas.

Do ponto de vista da perspectiva dos multiletramentos, percebemos que a pluralidade cultural é, sim, explorada, uma vez que são propostas relações comparativas, inclusive, entre as diferentes apresentações artísticas, ainda que sob a mesma linguagem: a das artes plásticas. Entretanto, a proposta de atividade deixa muito a cargo do professor a condução dessa discussão a partir de algum referencial teórico que ela mesma não aponta. Por meio dessa atividade, categorias próprias da Gramática do Design Visual, tal como a metafunção interacional, poderiam ser trazidas à discussão, para fundamentar cientificamente, por exemplo, a modalidade abstrata no quadro de pintura estilizada do Rio de Janeiro, de Tarsila do Amaral, frente à modalidade naturalista adotada na pintura de Conde de Clarac.

Há ainda outros momentos, como quando do comentário das autoras sobre o posicionamento do Pão de Açúcar ao centro da tela ou da utilização de cores específicas, ditas ‘fortes’ no enunciado, que poderiam ser melhor explorados no manual e que ficam a cargo do professor, ressalte-se que sem qualquer apoio de embasamento teórico fornecido pelas autoras. Em relação a esses aspectos, a exploração da metafunção composicional, certamente, traria grandes contribuições para a exploração de o porquê de o Pão de Açúcar estar centralizado, ainda que distante ou pouco saliente, bem como o porquê do emprego de cores saturadas e quais os efeitos de sentido desencadeados a partir dessas escolhas por parte do pintor.

Do ponto de vista do letramento crítico, percebe-se, de forma muito rápida, uma incursão nessa seara, no âmbito da quarta questão¹³, quando da proposição de que o leitor analise o uso das cores fortes e o modo abstrato (ou menos naturalista) com que a obra se apresenta, associando essas escolhas artísticas a uma relação de irreverência. No entanto, essa exploração crítica das relações de letramento também fica a cargo do professor que conduz a aula e ainda de forma muito intuitiva, caso essa condução venha a depender apenas das condições apresentadas/sugeridas pelo manual didático.

Na segunda proposta de atividade analisada, temos o seguinte:

Figura 5. Imagem da atividade 2 analisada



Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 124.

¹³ Em Cartão-postal, o uso das cores fortes e o modo como os elementos da natureza foram recriados sugerem uma releitura menos formal, mais alegre e irreverente. Como isso fica evidente no quadro?

Figura 6. Atividade 2 analisada

O Brasil testemunhou, na década de 1930, uma explosão do romance. Preocupados com o país em que viviam, escritores usaram a narrativa como instrumento de denúncia de uma realidade que, principalmente na região Nordeste, condena milhares de brasileiros à miséria. Neste capítulo, você verá como o regionalismo dominou a ficção da segunda geração modernista.

» Leitura da imagem

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas oralmente para que os alunos possam trocar impressões e ideias.

1. Descreva, brevemente, a imagem de abertura.
2. Que impressão o espaço retratado provoca no observador?
3. Uma caveira de boi aparece em primeiro plano. Que leitura da foto o fotógrafo sugere com esse destaque?

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 125.

Seguindo a metodologia adotada para essa subseção, entre a imagem propriamente dita e a proposta de leitura da imagem, há um parágrafo que serve de contextualização e explicação para o leitor tanto para o que será estudado no capítulo quanto para as relações de interpretação da própria imagem. Trata-se de um encaminhamento da leitura esperado pelas autoras, ou seja: são pistas que podem servir de base à interpretação que será realizada pelo leitor.

Essa proposta de atividade é composta basicamente por três questionamentos, todos breves e objetivos, diferentemente do que pudemos analisar na atividade anterior, o que mostra que, apesar de seguir um padrão metodológico, conforme descrito no *Guia de recursos* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 9), essa estabilidade é relativa e se adapta ao que as autoras julgam como adequado para a abordagem de cada capítulo e de cada texto. Essa estabilidade relativa é vista de forma positiva por nós, por compreendermos que a produção de material didático não deve privilegiar a forma ou a padronização de sequências metodológicas rígidas, mas a exploração dos efeitos de sentido possíveis e necessários a partir da leitura dos textos.

Inicialmente, pede-se que os estudantes descrevam, de forma breve, a imagem em análise (questão 1). Similar à atividade anterior, inicia-se por um questionamento superficial que objetiva mobilizar relações interpretativas mínimas e essenciais ao entendimento do texto. Na sequência, pergunta-se ao estudante sobre suas impressões acerca da imagem (questão 2), momento em que o leitor é levado a refletir a partir de sua própria vivência, seus conhecimentos de mundo sobre o sentido da imagem, que certamente variará de acordo com as experiências de cada leitor, em especial se atentarmos para o fato de esse ser um manual de adoção nacional, e dessa forma, tanto essa imagem pode causar estranheza ao leitor, quanto intensa familiaridade. Por fim, as autoras fazem alusão mais direta ao elemento de maior saliência da imagem: a

caveira de boi, solicitando aos estudantes que reflitam sobre as intenções do fotógrafo ao capturar essa imagem a partir de determinada perspectiva e enquadramento (questão 3), ainda que não empreguem esses termos técnicos.

No que diz respeito às relações gerais dos multiletramentos, entendemos que o texto é pertinente ao necessário discurso sobre diversidade cultural e transculturalidade, apesar disso não ser acionado de forma explícita na proposta de atividade, ficando a cargo da sensibilidade e do referencial teórico pessoal do professor. O comentário que fizemos no parágrafo anterior sobre os diversos significados que esse texto pode assumir a depender do leitor poderia seguramente ser contemplado na discussão proposta pelas autoras para essa imagem, de modo a garantir a indução dessa reflexão sobre a transculturalidade. Tal indagação também poderia ser vista como um gatilho interessante para o despertar do letramento crítico em relação a esse texto. Com isso, não estamos afirmando taxativamente que a segunda questão, da forma como está posta, não colabore para suscitar reflexões relacionadas aos letramentos visual e crítico dos estudantes, apesar de concebermos que, mais uma vez, o manual deixa a responsabilidade para o professor desenvolver e adaptar esse tipo de conhecimento teórico mais aprofundado e significativo às atividades do livro didático com os estudantes na sala de aula.

No que diz respeito às categorias da GDV, acreditamos que elas poderiam contribuir bastante com a discussão suscitada a partir da questão 3. Nesse sentido, reflexões relacionadas à metafunção composicional, tais como valor da informação (topo / base: ideal / real) e saliência (primeiro plano / plano de fundo), certamente serviriam como bases teóricas valorosas para a interpretação da mensagem elaborada pelo fotógrafo.

Reflexões que partissem da metafunção interacional, especialmente relacionadas à modalidade naturalista, também trariam contribuições relevantes para essa discussão, podendo ainda serem relacionadas ao próprio recorte temático da imagem, tão presente na produção literária a que ela faz menção: o romance da década de 30.

Que fique claro que não estamos advogando, necessariamente, para que sejam levadas ao currículo do ensino médio nomenclaturas e terminologias oriundas da GDV, ainda que as entendamos como “uma metalinguagem a ser ensinada em ambiente formal de aprendizagem, facilitando a leitura de composições multimodais” (BARBOSA, 2017, p. 342). Acreditamos que esses conceitos possam ser explorados de forma intencional pelo professor, especialmente, a partir de uma mobilização, também de forma intencional, advinda dos manuais didáticos. Em tais manuais, por sua vez, julgamos bastante enriquecedora a presença desse arcabouço teórico como referência, o que não é o caso da coleção em análise.

Em nosso processo investigativo, ao buscarmos o referencial que subsidia o trabalho com o texto multimodal, em especial para a composição da subseção *Leitura da imagem*, não localizamos as referências canônicas dos estudos dos multiletramentos e da multimodalidade, mas contribuições de Alberto Manguel. O referido autor é um conhecido romancista argentino que conta com alguns escritos que refletem sobre leitura e escrita, especialmente, leitura e

escrita literárias, mas não a partir de um referencial de base linguística, o que pode ser observado em suas obras, listadas pelas autoras na seção de referências do manual em análise¹⁴.

Dessa forma, entendemos que esta é a maior das lacunas encontradas em nossa análise: a falta de referencial teórico de cunho linguístico adequado a subsidiar a composição da subseção *Leitura da imagem*, o que, por conseguinte, incide em: 1. sobrecarregar o professor, que acaba tendo de preencher recorrentes lacunas teóricas a partir de sua própria formação, sem que possa contar com auxílio advindo do manual; 2. levar o professor que tenha menor bagagem relativa aos estudos linguísticos demandados à improvisação de conceitos e a uma porção de *achismos* de base intuitiva, que tendem a preencher as lacunas deixadas pela falta de conhecimento teórico de forma inapropriada.

Não obstante acreditarmos que a produção de manuais didáticos possa se beneficiar sobremaneira da base teórica trazida neste artigo, não objetivamos apresentar os estudos dos multiletramentos e da multimodalidade como as únicas formas de se explorar o sentido dos textos compostos por múltiplos modos semióticos. A própria Semiótica poderia, certamente, apresentar-se como uma alternativa produtiva às lacunas aqui apresentadas, por exemplo.

Em adição a isso, no escopo do manual de ensino, a orientação ao professor sobre bases teóricas de cunho linguístico relativas à exploração do sentido da imagem tenderia, por sua vez, a influenciar os docentes ao conhecimento e/ou ao aprofundamento em tais estudos, de modo a subsidiar e/ou apontar caminhos para que esse exercício interpretativo do texto multimodal seja realizado com maior embasamento científico.

Nosso intento, em suma, é trazer para a discussão, em sala de aula, uma perspectiva apreciativa, interpretativa e crítica de trabalho com textos compostos por múltiplos modos imagéticos e/ou verbo-visuais que esteja pautada em teorias linguísticas que tanto tem se desenvolvido, especialmente, nas últimas décadas.

Considerações finais

Ao longo desse texto, trouxemos algumas considerações teóricas, alguns referenciais e categorias de análise relacionados aos multiletramentos, de forma geral, e, de forma mais específica, aos estudos relativos ao letramento crítico, ao letramento visual, à multimodalidade e à Gramática do Design Visual. Procuramos, por meio desse referencial, observar de que modo essas contribuições teóricas materializam-se em uma subseção específica e voltada para análise de textos visuais presente na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008).

¹⁴ MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
MANGUEL, Alberto. *Os livros e os dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

A partir de nossa investigação, percebemos que as atividades propostas pelas autoras da coleção estabelecem reflexões interessantes e pertinentes acerca da relação entre texto verbal e o texto visual, além de apresentar-se como um trabalho interessante relacionado ao letramento visual dos estudantes. Entretanto, constatamos uma carência sensível de contribuições oriundas dos estudos dos multiletramentos, do letramento crítico, do letramento visual, da multimodalidade e da Gramática do Design Visual. Percebemos, de forma constante, a ausência desses referenciais na motivação do trabalho instituído pelas autoras em relação à leitura de imagens. De fato, nas referências apontadas como base para elaboração do manual de ensino, bem como nas referências apontadas aos professores adotantes como fonte de maiores informações teóricas, não há teóricos da seara dos estudos linguísticos supramencionados.

Soma-se a isso e em função dessa lacuna de conhecimento teórico, a sensação de intuitividade que perpassa as propostas de atividade. Não que tais propostas não façam sentido. Como expusemos na seção de análise, o trabalho proposto pelas autoras tem qualidade inegável, além de uma coerência global bastante pertinente. No entanto, falta-lhe o refinamento teórico na seção em análise em específico, caro ao trabalho com a ciência, independente da área de conhecimento. Essa carência relativa ao referencial acaba por deixar muita coisa a cargo do professor, no sentido de ele precisar fazer as conexões teóricas necessárias, o que não pode ser considerada uma situação adequada.

Em todo caso, a obra cumpre parcialmente seu papel, no sentido de levar o letramento visual de forma intencional e reflexiva à sala de aula, o que não deixa de ser louvável e válido, fazendo-o, ainda, a partir do trabalho pautado na multiplicidade de linguagens (ao valer-se de pinturas e fotografias, por exemplo), e na transculturalidade, pontos centrais à teoria dos multiletramentos.

Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. v.3. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2008.

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) *Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 173-202.

BARBOSA, V. F. *Multimodalidade e letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2017. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.

- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-151.
- FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Ebook. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf Acesso em: 18 nov. 2018.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 1ª ed. Londres: Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 4ª ed. Londres: Routledge, 2014.
- HANKS, W. F. O que é contexto? In: BENTES, A.C.; REZENDE, R.C.; MACHADO, M.A.R. (Orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-203.
- JANKS, H. The importance of critical literacy. *English teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 1. p. 150-163, mai. 2012.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 1996.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, Spring 1996. Disponível em http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) *Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic journal for the integration of technology in education*, v.1, n.1, p. 10-19, 2002.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.) *The Routledge handbook of applied linguistics*. London/New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

Recebido: 22/08/2020.

Aprovado: 13/02/2021.

Resenha / Review

PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (orgs.). *Estudos sobre a argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos*. Natal/RJ: EDUFRN, 2020, 351p.

Rosalice Pinto* 

rosalice.pinto@fcsh.unl.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7638-654X>

A obra *Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos*, organizada por Eduardo Lopes Piris e Maria das Graças Soares Rodrigues, docentes e pesquisadores das Universidades Estadual de Santa Cruz e Federal do Rio Grande do Norte, respectivamente, é a primeira obra coletiva do Grupo de Trabalho Argumentação. Esse GT faz parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e teve a sua origem em 2017, congregando professores(as) com programas de orientação de mestrado e doutorado em vários estados brasileiros. São estes: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraíba, Maranhão, Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Norte, Sergipe e Minas Gerais. O grupo, liderado e co-liderado pelos organizadores do livro, visa estabelecer a interação e colaboração entre estudiosos das áreas de Letras e Linguística, no âmbito dos estudos retóricos, argumentativos (discursivos e textuais), procurando, inclusive, uma reflexão teórico-prática sobre a temática aplicada ao ensino.

Ao percorrer essa obra, o leitor encontrará doze capítulos de autoria de alguns dos relevantes pesquisadores que se dedicam aos estudos da Argumentação em contexto brasileiro. Dentre eles, destacam-se trabalhos de estudiosos alocados em várias instituições nacionais: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA), Universidade de São Paulo (USP/SP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade de Franca (UNIFRAN/SP); Universidade Federal de Alagoas (UFAL/AL), Universidade Federal de Sergipe (UFSE/SE); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/MG); Universidade Federal de Goiás (UFGO/GO); Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB); Universidade

* Universidade Nova de Lisboa – UNL, Lisboa, Portugal; Instituto de Filosofia e Centro de Investigação sobre Direito e Sociedade da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Federal de São João del-Rei (UFSJ/MG) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/BA). O livro traz um panorama atualizado sobre as diversas investigações que vêm sendo feitas no Brasil sobre a temática na atualidade.

Face à pluralidade de perspectivas teóricas adotadas pelo grupo e à diversidade dos objetos de pesquisa, o livro é dividido em quatro blocos. Em um primeiro bloco, encontram-se quatro textos que se ancoram fundamentalmente nos modelos toulmiano e perelmaniano, a partir das duas obras basilares dos estudos sobre a Argumentação no século XX: *The Uses of Argument*, de Stephen Toulmin, e *Le Traité de l'Argumentation - la nouvelle Rhétorique*, de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, ambas de 1958 (1ª edição). Ainda, um quinto texto que indiretamente com elas interage, baseando-se, sobretudo, no modelo dialogal de Plantin. Já em um segundo bloco, são apresentados dois textos que pontuam de que forma as abordagens teóricas sobre a argumentação podem ser aplicadas ao contexto escolar. Em um terceiro bloco, composto de dois textos, são pontuados trabalhos que acentuam o aspecto discursivo da argumentação. No quarto, e último, são trazidos à tona três trabalhos que acentuam os elementos linguístico-textuais dos estudos argumentativos em textos empíricos.

O capítulo inaugural, “Estudos da argumentação do século XX: história, desdobramentos e rupturas”, estabelece uma espécie de inventário teórico sobre o termo argumentação nas obras mais emblemáticas sobre o tema no século XX. Nele, Débora Massmann, da UFAL, estuda o(s) sentido(s) da argumentação, a partir de uma perspectiva enunciativa, nas três obras clássicas dos estudos argumentativos: *Traité de l'Argumentation - la nouvelle Rhétorique*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca; *The Uses of Argumentation*, de Stephen Toulmin, e *L'Argumentation dans la langue*, de Anscombe e Ducrot. Tendo como base analítica o conceito de Domínio Semântico da Determinação (DSD), de Guimarães (2007), como “mecanismo de descrição e interpretação que mostra como, no acontecimento do dizer, a formação das palavras produz sentidos” (MASSMANN, 2020, p. 18), a autora traz uma contribuição relevante, demonstrando que todas as obras analisadas romperam com a discursividade de certos domínios teóricos. Com isso, Massmann pontua que a ressignificação do(s) sentido(s) de argumentação depende das condições de produção em que o próprio acontecimento do dizer se encontra inscrito.

O segundo capítulo, de Luiz Antônio Ferreira e Ana Cristina Carmelino, intitulado “Humor na rede: retórica e polêmica”, apresenta ao leitor as formas e condições da produção do humor nos meios digitais, ressaltando o caráter polêmico atrelado ao ato de argumentar. Através dos pressupostos da Retórica, da Nova Retórica e de alguns trabalhos sobre o humor, os autores exploram como este último é exteriorizado em exemplos de textos/gêneros que circularam na internet relativos ao cenário político brasileiro, nomeadamente, meme, *sticker*, charge e tira cômica. Nos exemplos analisados, atesta-se que o efeito humorístico obtido é sempre atingido pelo dissenso (característica essencial da polêmica), como o afirma Amossy (2017), sendo que, ao se expor na rede, não apenas o *ethos* é exaltado, mas também o *pathos* é insuflado, evidentemente, a partir dos recursos adequados – *logos*. Contudo, o próprio

desconhecimento do auditório a ser atingido na rede faz com que o apelo emocional (*pathos*) seja até mais importante do que o aspecto lógico e demonstrativo atrelado à argumentação. Um aspecto interessante desse estudo é o fato de os autores enfatizarem a importância estratégica do humor que, além de ser um recurso importante para se conseguir captar a atenção do auditório, contribui para a construção da própria credibilidade do orador.

À esteira dos capítulos anteriores, fundamentados prioritariamente na Nova Retórica, Eduardo Lopes Piris é o autor do terceiro capítulo, denominado “A interação entre os argumentos na Nova Retórica: análise de um pronunciamento parlamentar”. Neste, o autor analisa a argumentação pelo exemplo e pela autoridade no pronunciamento do deputado federal Mário Covas Júnior em sessão parlamentar do dia 12 de dezembro de 1968, véspera da promulgação do Ato Institucional n. 5 pelo regime militar. O intuito desse trabalho, seguindo preceitos teóricos desenvolvidos pela Nova Retórica, que rompe com o conceito cartesiano do termo argumentação, é mostrar de que forma esses tipos de argumento, associados ao próprio estatuto do fato relacionado à premissa, baseada na regra de justiça, contribuem para a instauração de um acordo entre o orador e o auditório. Para tal, foram demonstrados de que forma os diferentes argumentos podem interagir, no intuito de corroborar a defesa de uma tese. Na verdade, Piris traz uma reflexão importante ao reiterar a ideia de que um ato retórico não se restringe a um levantamento isolado de tipos de argumentos, devendo esses estar integrados entre si, estando também relacionados com a própria situação retórica, com as palavras do orador e as do auditório (cujas imagens são construídas pelo próprio discurso, não sendo previamente construídas). A partir dessas considerações teóricas, o autor demonstra, com propriedade, como os discursos argumentativos, na época, traduziram a tensão política, com forte ameaça aos princípios da liberdade.

O quarto capítulo, de autoria de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, apresenta como título “Posicionamento epistêmico e argumentação: articulações entre evidencialidade, modalidade epistêmica e provas retóricas”. Neste, são promovidos diálogos teóricos entre abordagens linguísticas centradas nos paradigmas funcionalista e cognitivista e, no plano argumentativo propriamente dito, duas vertentes são utilizadas: uma centrada na argumentação epistêmica de Toulmin (2006, [1958]) e na argumentação prática - Fairclough e Fairclough (2012); e a outra orientada para o viés comunicativo-discursivo, defendido por Amossy (2018), para a discussão do *ethos* e do *pathos*. Seguindo esse arcabouço teórico, o objetivo do trabalho será mostrar o papel que os recursos linguísticos de posicionamento epistêmico, a evidencialidade (primariamente) e a modalidade epistêmica (secundariamente), exercem na construção da argumentação em dois editoriais da *Folha de São Paulo*, datados de 5 de dezembro de 2015 e 7 de janeiro de 2016. Esses versam sobre análise e avaliação do plano de reorganização das escolas públicas e sobre o movimento de resistência a esse plano, ocorridos durante o mandato do governador Geraldo Alckmin (PSDB-SP), em 2015. As análises trazem resultados interessantes, ao revelarem que tanto as expressões evidenciais quanto as modais epistêmicas apresentam um efeito argumento-retórico no que tange ao *logos*, ao *ethos* e ao *pathos*.

“Dialogando com a perspectiva dialogal da argumentação”, de autoria de Rubens Damasceno-Morais, é o sexto capítulo dessa obra. Neste, o autor objetiva aprofundar a perspectiva dialogal desenvolvida por Plantin (1990, 1996, 2005), pontuando algumas especificidades que lhe são características. Nesse âmbito, Damasceno-Morais reitera que a argumentação é biface, apresentando um caráter enunciativo e interacional. Com isso, o que importa é que os pontos de vista desenvolvidos por A e B, em interações reais, sejam antagônicos e entrem em ação a partir de determinada questão (sendo que esta surge na existência de uma dúvida – “Terceiro papel de atuação” de acordo com Plantin), respondida em função de determinados valores. Nesse contexto, dada a relevância do termo “interação”, mais importante do que definir o argumento utilizado é perceber e compreender como esse argumento surge. Assim, o processo de construção do argumento tem um papel fulcral. Nessa perspectiva dialogal, algumas especificidades analíticas foram destacadas. De forma a explorar essa abordagem teórica, Damasceno-Morais faz um estudo interessante, ao mapear uma situação de estase argumentativa em cenário intercultural e internacional, de falantes nativos de inglês debatendo em português como língua não materna. A partir do desacordo suscitado pela questão argumentativa “O chá inglês é melhor do que o café americano?”, que levou ao desencadeamento de duas perspectivas antagônicas formuladas pelos dois participantes do debate, foram desenvolvidas as análises.

Iniciando o segundo bloco, voltado fundamentalmente para a relação entre argumentação e contextos escolares, a contribuição de Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Márcia Regina Curado Pereira Mariano e Glícia Azevedo Tinoco, capítulo sexto, traz um valioso trabalho, ao explorar as bases retóricas do ensino de argumentação via projeto de letramento (PL), assumindo uma base etnográfica. Para tal, consideram que nos PL, articulados a problemas sociais no cotidiano, encontram-se problemas controversos, exigindo aos estudantes determinado posicionamento: reduto profícuo para a argumentação. De forma a aprofundar a reflexão, são pontuadas três experiências de ensino da argumentação: duas realizadas no interior de Sergipe (Campo de Brito e Japarutuba), de Silveira (2016) e Moura (2019), respectivamente, e outra no interior do Rio Grande do Norte (Portalegre), de Aquino (2018), junto a alunos do 9º ano. Os três projetos, com a existência de diferenças procedimentais no que tange à elaboração dos PLs, têm em comum a utilização de PLs, embora variáveis em função dos objetivos pré-estabelecidos, requerendo aos alunos a resolução/minimização dos problemas específicos da sua comunidade, criando condições para que cada estudante assuma o papel de agente social, selecionando, para tal, as estratégias discursivas mais adequadas para atingir o seu propósito enunciativo e prático (em função da própria exigência da comunidade). As experiências efetuadas trazem importantes contribuições para o ensino da argumentação em contexto escolar, salientando tanto a relevância do trabalho colaborativo dos alunos em todas as etapas do PL, na leitura, na escrita e na oralidade, quanto o aprimoramento das capacidades argumentativas dos alunos, fortalecendo o seu papel de cidadão e de interventor social.

Dando continuidade a esse bloco, Soraya Maria Romano Pacífico, autora do sétimo capítulo, intitulado “Argumentação, autoria e ideologia: o sujeito-escolar e sua relação com a

escrita”, objetiva discutir de que forma se estabelece a relação entre argumentação e autoria na produção oral e escrita de alunos de três anos escolares (primeiro, terceiro e quinto anos). Os sujeitos da pesquisa são alunos de 9 a 11 anos, estudantes de uma escola pública de Educação Básica, em Ribeirão Preto. Partindo da leitura do livro de Ruth Rocha, intitulado “Uma história com mil macacos”, Pacífico, que segue a abordagem teórica da Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1993), marca a importância das condições de produção do discurso, a partir da análise de aspectos sócio-históricos e ideológicos. Dessa forma, a autora estabelece um percurso metodológico junto aos sujeitos-alunos. Os resultados da pesquisa apontam encaminhamentos interessantes para o desenvolvimento de sujeitos-alunos realmente ‘autores’, uma vez que esses se posicionam em relação ao texto lido, realizando, como a autora aponta, “gestos de interpretação e de autoria”. O aluno, ao ser motivado a expor seu ponto de vista de forma respeitosa e não assujeitada e opressora, pode, realmente, ser autor da sua própria argumentação.

O terceiro bloco, que diz respeito à interseção estabelecida entre a argumentação e os vários discursos, inicia-se com o capítulo sétimo, intitulado “A construção argumentativa pela emoção no discurso jurídico”, de Helcira Lima. Neste, Lima traz à tona o estudo da argumentação no discurso jurídico, fazendo reflexão sobre a construção da polêmica e da emoção em uma decisão proferida por um juiz da 1ª Vara Criminal e Juizado da Infância e da Juventude de Sete Lagoas/ MG, em 12 de fevereiro de 2007, em um processo que envolveu violência contra a mulher. É na análise linguístico-discursiva, detalhadamente exposta por Lima, baseada em categorias exploradas por Amossy (2014), dentre outros autores, que o trabalho de notória relevância demonstra de que forma a decisão de um juiz (que se poderia pensar ter um teor mais racional), é ‘contaminada’ de indícios que corroboram para a construção de uma ‘argumentação emocionada’, fundamentada no direito natural. No caso em análise, é através de recursos linguísticos vários que é estabelecida uma “empreitada beligerante” de teor machista e conservador, como afirma a autora, de teor emocionado, contra visões progressistas da sociedade, instigando a dicotomização da opinião pública.

Em “Não Aceitamos Crianças: discurso e argumentação no movimento *Childfree*”, segundo capítulo deste bloco e oitavo capítulo, Maria Flávia Figueiredo e Luciana Carmona Garcia Manzano se propõem a realizar uma análise retórico-discursiva de uma matéria publicada no site da *BBC News Brasil*, em agosto de 2017, intitulada “Não aceitamos crianças: avanço da onda *childfree* é conveniência ou preconceito?”. Ancorando-se nos aportes teórico-analíticos trazidos por Foucault (2015), relativos à análise crítica do discurso, por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Fiorin (2015) e Ferreira (2010), para o levantamento dos argumentos retóricos, as autoras ratificam a posição de Courtine (2009), enfatizando a existência de sentidos que se atualizam e que se perpetuam historicamente na sociedade. Além disso, com as análises efetuadas, demonstram, com clareza, que, no artigo jornalístico apontado, há um predomínio de estruturas quase-lógicas que, embora sigam o funcionamento das mesmas, baseiam-se no ‘equivoco argumentativo’, como apontam as autoras. Com esse texto, de importância também prática, as autoras sinalizam de que forma uma reflexão retórica bem alicerçada pode vir a contribuir tanto para a elaboração quanto para a defesa de teses.

No primeiro capítulo do último bloco, relativo a questões linguísticas da argumentação, correspondente ao nono capítulo, Erivaldo Pereira do Nascimento assina “O fenômeno do SE-Locutor: índice de polifonia e de argumentatividade na língua e no discurso”. Esse artigo é o resultado de várias pesquisas já perpetradas no âmbito do projeto “Estudos semântico-argumentativos e enunciativos na língua e no discurso: marcas de (inter)subjetividade e de orientação argumentativa (ESAELD)”. Nele, discutem-se a descrição e a análise do funcionamento linguístico-discursivo do SE-locutor ou ON-Locuteur/OMN1-Locutor, como indicadores de polifonia e de argumentatividade. Fundamentando-se na Semântica Argumentativa e Enunciativa atrelada aos estudos ducrotianos (DUCROT, 1987, 1988) e também aos trabalhos de Anscombre (2005; 2010), o autor objetiva mostrar de que forma a subjetividade pode ser evocada através de uma voz coletiva e anônima trazida à tona pelo locutor responsável do discurso (L1). Em termos analíticos, Nascimento trabalha com textos e enunciados pertencentes a diversos gêneros discursivos (especificamente, charge, reportagem, ata e relatório), procurando analisá-los seguindo um estudo qualitativo, de caráter descritivo e interpretativista. Esse capítulo merece destaque ao mostrar, a partir da análise do fenômeno do SE-Locutor, como esse pode vir a funcionar de forma diferente nos gêneros analisados, convocando elementos linguísticos também diversos.

Dando continuidade às análises linguísticas, mas com um viés mais discursivo, Maria das Graças Soares Rodrigues e Ana Lúcia Tinoco Cabral assinam o décimo capítulo, intitulado “Responsabilidade enunciativa, emoções e argumentação: a violência verbal em foco”. As autoras procuram responder de que forma os pontos de vista (PDV) e as emoções são construídas nas argumentações produzidas por figuras públicas e qual a função que exercem nessas mesmas argumentações. Em termos analíticos, as autoras fazem uso de um discurso público, veiculado na mídia digital (site do *Youtube*), em 21 de março de 2018, relativo a uma discussão sobre a inconstitucionalidade de doação oculta à campanha eleitoral, ocorrida no Supremo Tribunal Federal (STF). Esse discurso foi proferido pelo Ministro Luiz Roberto Barroso, em relação a críticas feitas ao tribunal, aos ministros e às decisões em sessão do STF, pelo Ministro Gilmar Mendes. Seguindo os pressupostos teóricos desenvolvidos por Rabatel (2015) para o estudo dos pontos de vista (PDV) e da responsabilidade enunciativa (RE), por Plantin (2010, 2011) e Micheli (2014) sobre as emoções, fundamentalmente, Rodrigues e Cabral trazem um percurso analítico detalhado e bem fundamentado. As análises efetuadas trazem um diagnóstico interessante sobre os discursos proferidos no STF, veiculados também pelas mídias digitais: o profícuo uso do discurso das emoções que tanto corrobora para a desqualificação do adversário quanto reforça a polêmica instaurada no domínio público.

O capítulo que encerra a obra, “Nós x eles: a polarização argumentativa na política brasileira contemporânea”, é de autoria de Argus Roero Abreu de Moraes. Ancorando-se na contribuição teórica de Benveniste (2006), concernente à organização pronominal da subjetividade humana; de Dahlet (2017), sobre a organização enunciativa do “nós”; e de Amossy (2017), relativa à diferença estabelecida entre “polarização” e “dicotomização”, o pesquisador esboça o processo de construção da polarização “nós x eles” no discurso político

atual brasileiro. As análises debruçam-se sobre o discurso de posse do presidente Jair Bolsonaro, proferido em 1º de janeiro de 2019. O autor aponta, com as análises efetuadas, alguns aspectos interessantes. Em primeiro lugar, salienta a relevância da marcação discursiva do “nós” para que se possa perceber o conjunto de tensões construídas enunciativamente pelo representante político. Tal constatação é atestada a partir de uma análise minuciosa da “oscilação referencial em relação a quem fala e a quem escuta”, como aponta o autor, associada ao levantamento das cadeias semânticas. Em segundo lugar, o pesquisador, ao enfatizar a descrição linguístico-discursiva da polarização “nós x eles”, na atualidade, possibilita-nos a melhor compreender o desenvolvimento dos grupos de extrema-direita, centrados na conversão de “adversários” em “inimigos”.

Com esta resenha, intentamos ressaltar os aspectos essenciais dos diversos capítulos que compõem essa obra, centrados nos estudos sobre a Argumentação em contexto brasileiro, seguindo diferentes abordagens teóricas e percorrendo textos inseridos em suportes diversos, com objetivos distintos. Alguns elementos permeiam todos os capítulos e merecem destaque. Inicialmente, a transversalidade da argumentação no dia a dia da sociedade atual nas diversas práticas a ela atreladas: política, jornalística, jurídica, escolar. Em seguida, também, a complexidade que lhe é intrínseca. A variedade de abordagens teóricas aqui convocada e as diversas categorias analíticas utilizadas, oriundas de perspectivas diversas, corroboram essa tese, demonstrando claramente a pluralidade de possíveis ângulos de ataque para o estudo da argumentação. Com isso, as contribuições trazidas com esse livro atestam, com muito rigor, a evolução dos estudos sobre a argumentação no Brasil ao longo das últimas décadas e os múltiplos diálogos que podem vir a ser estabelecidos entre as diversas perspectivas. Evidentemente, os estudos apresentados permitirão aos leitores interessados pela temática e estudiosos da área, além de um conhecimento teórico-analítico aprofundado, um levantamento bibliográfico de extrema atualidade.

Em suma, dado o caráter interdisciplinar do objeto de estudo da obra, releva-se aqui ser essa indispensável, não apenas para os estudiosos das Ciências da Linguagem (em suas múltiplas especialidades), mas também para profissionais de outras áreas do conhecimento que fazem uso da argumentação em sua *praxis* profissional.

Por fim e enfim, recomenda-se vivamente o acesso a esse e-book (disponibilizado gratuitamente). Esse meio de circulação da obra vem colaborar também para torná-la ainda mais acessível, corroborando para a formação de cidadãos mais conscientes da relevância do ato de argumentar nos diversos papéis sociais que exercem.

Recebido: 27/11/2021

Aprovado: 06/12/2021