XII SAPUERJ

Estudos de língua

modos de analisar, descrever, aplicar

Bianca Macedo
Bibiana Campos
Keuryn Araújo
Natália Natalino
(org.)

Estudos de língua

modos de analisar, descrever, aplicar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades – Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

Reitor
Mario Sergio Alves Carneiro

Pró-Reitor de Graduação – PR1
Lincoln Tavares Silva

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2
Luís Antônio C. Pereira da Mota

Pró-Reitora de Extensão e Cultura – PR3
Cláudia Gonçalves Lima

Diretor do Centro de Educação e Humanidades
Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Diretora do Instituto de Letras
Janaina da Silva Cardoso

Vice-Diretora do Instituto de Letras
Naira de Almeida Velozo

Coordenador da Pós-Graduação em Letras
Carlos Eduardo Soares da Cruz

Vice-Coordenadora da Pós-Graduação em Letras
Andreia Alves Monteiro de Castro

Estudos de língua

modos de analisar, descrever, aplicar

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Letras da UERJ
Programa de Pós-Graduação em Letras - UERJ
XII SAPUERJ LETRAS

Todos os direitos desta edição reservados.

Copyright © 2023 da organização:
Bianca Macedo, Bibiana Campos, Keuryn Araújo e Natália Natalino.
Copyright © 2023 dos capítulos:
Autoras e autores.

Coordenação editorial
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL-UERJ)

Conselho editorial
Andreia Castro
Décio Rocha
Eduardo da Cruz
Ieda Magri
Leonardo Davino
Maria Cristina Cardoso Ribas
Tania Camara
Vanessa Cianconi
Viviane Vasconcelos

Organização
Bianca Macedo
Bibiana Campos
Keuryn Araújo
Natália Natalino

Diagramação
Natália Natalino

Revisão
Autoras e autores

Como citar este livro (ABNT)
MACEDO; Bianca; CAMPOS, Bibiana; ARAÚJO, Keuryn; NATALINO, Natália (org.).
Estudos de língua: modos de analisar, descrever, aplicar. Rio de Janeiro: PPGL-UERJ, 2023.

Rua São Francisco Xavier, 524
Sala 11.144 - Bloco F
Maracanã, Rio de Janeiro, RJ
CEP 20559-900
Tel.: +55 (21) 2334-0633
www.pgletras.uerj.br

O conteúdo dos artigos publicados neste volume é de inteira responsabilidade de seus autores e autoras.
Alguns trabalhos foram realizados com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S471 Seminário de Alunos e Alunas de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (12. : 2023 : Rio de Janeiro)
Estudos de língua: modos de analisar, descrever, aplicar / Bianca Macedo...[et al.] (org.). – Rio de Janeiro: UERJ, PPGL, 2023.
217 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 9786587939063.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Congressos. I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDU 806.90(063)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata – CRB-7 4578/94

SUMÁRIO

9 **APRESENTAÇÃO**
Bianca Macedo, Bibiana Campos, Keuryn Araújo e Natália Natalino

11 **DIÁLOGOS ENTRE ESTILÍSTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**
Adriene Ferreira de Mello

21 **A LEXICOLOGIA E A LEXICOGRAFIA DO "ESTUPRO CULPOSO"**
Alessandra Cristina Costa Mendes

30 **"INCLUSIVISMO" SOB A ÓTICA DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, MILTON RIBEIRO**
Ana Paula Fernandes

37 ***POR OBSÉQUIO*: DA ORDEM ATENUADA À ESTRATÉGIA DE DESCORTESIA**
Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

46 **A MATERIALIZAÇÃO DO REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL NA ESTRUTURA TEMÁTICA DE REDAÇÕES NOTA 1000 DO ENEM: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL**
Ane Caroline Souza dos Santos
Isadora de Vasconcelos Picanço

56 **EMBATES DISCURSIVOS SOBRE O RETORNO ÀS AULAS NA PANDEMIA: CENA DA ENUNCIAÇÃO E INTERDISCURSO EM UMA PROPAGANDA INSTITUCIONAL**
Bibiana Campos
Nicole Silva Stallivieri

65 **CONSTRUÇÕES DE CAUSALIDADE DO PADRÃO [X -QUE]: UM ENQUADRE DA LINGUÍSTICA COGNITIVA**
Danielle dos Santos Cleres

75 **CORRELAÇÃO SINTÁTICA EM DISCURSOS DE POSSE DA ABL**
Felipe de Andrade Constancio

83 **SINTAGMA VERBAL: UM ESTUDO PSICOLINGUÍSTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Fernanda da Silva Lemos

89 **ARGUMENTAÇÃO PELA EMOÇÃO: OS EFEITOS PATÊMICOS EM DISCURSOS DE COACHES**
Grazielle Aleixo Reis

100 **ANÁLISE DA FIGURA DO CATINGUEIRO NAS CANÇÕES DE ELOMAR FIGUEIRA MELLO: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL**
Isabela Aparecida Canossa

110 **ARGUMENTAÇÃO, LIVRO DIDÁTICO E BNCC: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE**
João Paulo Bulhões e Mattos

119 **DESINFORMAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:**
CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA ABORDAGEM DAS FAKE NEWS EM SALA DE AULA
Juliene Kely Zanardi

129 **LITERATURA, LÓGICA E EMOÇÃO: O VERBAL E O NÃO VERBAL NO PROCESSO COMUNICATIVO EM LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS**
Karina Seferian Ventura

136 **PESQUISA E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: POSSIBILIDADES DO TRABALHO COLETIVO EM ANÁLISE CARTOGRÁFICA DO DISCURSO**
Larissa Pereira Coelho
Gabriel Merlim Moraes Villela

143 **AS METÁFORAS NO GÊNERO TEXTUAL CHARGE: APLICABILIDADE EM SALA DE AULA COMO FERRAMENTA DE ESTRUTURAÇÃO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO**
Pablo Pereira Barbosa

152 **PELOS CANTOS E ENCANTOS DA LEITURA: TRABALHANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**
Patrícia Pimentel Marques Cêsca
Tania Maria Nunes de Lima Camara

159 **OS ENUNCIADOS ADERENTES COMO ESTRATÉGIA SÓCIO-DISCURSIVA NAS MANIFESTAÇÕES POPULARES DE RUA**
Paula Pereira Soares da Silva

168 **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ADULTOS DA TERCEIRA IDADE NA UNATI/UERJ**
Paulo Roberto de Lima Lopes

179 **A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ANÁLISE DE TEXTOS**
Rosemeri Moreti
Rafaella Chaves

189 **O BATISMO DAS PERSONAGENS EM MIA COUTO: UMA ANÁLISE TEÓRICA SOB O VIÉS SEMÂNTICO-LEXICAL E MORFOESTILÍSTICA DA CRIAÇÃO ONOMÁSTICA**
Tatiane Mendes da Silva

199 **PÁTRIA AMADA: METÁFORAS CONCEPTUAIS DA COLABORAÇÃO POLÍTICA NOS DISCURSOS PRESIDENCIAIS DE JAIR BOLSONARO**
Vitor Fernandes Gonçalves

210 **IMPACTOS DO ENSINO BILÍNGUE PÚBLICO: QUANDO UMA PANDEMIA EXCLUI UMA LÍNGUA ADICIONAL**
Viviane da Costa Bastos
Gláucia da Silva Morais Acioli de Lima

APRESENTAÇÃO

Esta publicação é a materialização de trabalhos apresentados no XII Seminário de Alunos e Alunas de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (XII SAPUERJ), edição realizada entre os dias 16 e 18 de novembro de 2021, de forma totalmente on-line, devido às medidas de isolamento adotadas na pandemia de coronavírus.

O SAPUERJ é um evento anual organizado por e para estudantes, com o objetivo de divulgar e compartilhar a produção discente de nosso programa de pós-graduação e de outros, além de fomentar discussões sobre os Estudos de Língua e os Estudos de Literatura. Com o tema escolhido pela comunidade discente – "Vivências: virtuais e reais" –, a 12ª edição primou sobretudo pela integração e fortalecimento de laços interinstitucionais.

Cerca de 25 instituições de ensino superior de todas as cinco regiões do Brasil foram representadas por meio das apresentações de mais de 150 trabalhos. A democratização de pesquisas e conhecimentos, proveitosos debates nas mesas e as ilustres aulas em forma de palestras e minicursos imprimiram qualidade ao evento.

Gostaríamos de agradecer à Comissão Organizadora do XII SAPUERJ, composta por Adriane Lima, Alessandra Mendes, Ana Paula Macri, Bianca Macedo, Bibiana Campos, Junior Lopes, Karen Miranda, Keuryn Araújo, Lucas de Moraes, Maria Queiroga, Natália Natalino, Pâmera Santos, Paulo Parq, Pedro Cruz de Aguiar, Tamara Amaral, Thais César, Thayane Sant'Anna e Viviane Bastos pela realização de um evento distinto e, importante dizer, gratuito.

Nosso agradecimento se estende ao PPGL-UERJ, às ex-coordenadoras do programa, Profa. Viviane da Silva Vasconcelos e Profa. Tania Maria Nunes de Lima, e aos coordenadores que atuam no período em que resulta esta publicação: Prof. Carlos Eduardo da Cruz e Profa. Andreia Alves Monteiro de Castro, sempre solícitos e dispostos a colaborar com a realização do evento e dos *e-books*. Agradecemos, ainda, ao projeto de extensão Poesia, ficção e crítica pelo suporte em inúmeras frentes. Enfim, fica registrado nosso agradecimento a todas e a todos que fizeram parte do evento, direta ou indiretamente: monitores, mediadores, comunicadores, pesquisadores, professores.

É com grande satisfação que apresentamos esta coleção de textos, trabalho que reflete um processo coletivo em favor da resistência e do desenvolvimento da ciência em tempos de crise. A fim de facilitar a tarefa dos leitores que agora podem finalmente desfrutar dos resultados do XII SAPUERJ, organizamos o *e-book* dessa edição do evento em dois volumes. Este, o primeiro, reúne 23 artigos relacionados aos Estudos da língua. O segundo, de Estudos de literatura, traz mais 55 artigos do campo. Todos foram submetidos à análise para participação nesta publicação até janeiro de 2022 e grande parte dos textos manteve dêiticos temporais relativos à época de sua produção, ou seja, o ano de 2021. Assim, termos como "nos dias de hoje", "neste governo", "atualmente" etc. referem-se ao contexto pandêmico, social, histórico e político de 2021.

Com esta publicação nos reconectamos e compartilhamos conhecimentos; com isso, reunimos uma multiplicidade de saberes que um país como o Brasil oferece. O SAPUERJ mantém o compromisso com a comunidade acadêmica e reforça a proposta de inclusão da UERJ, símbolo de resistência, inserção social e excelência acadêmica.

Os desafios impostos pela pandemia de coronavírus foram inúmeros e afetaram a todos e todas em diversos níveis: físicos, psicológicos, familiares, econômicos, estruturais... A Comissão Organizadora do XII SAPUERJ e as organizadoras das publicações se solidarizam com todos e todas que tiveram perdas e os abraçam com carinho e respeito. Justificamos que as consequências da pandemia impôs, ainda, a necessidade de um tempo maior para a viabilização desta publicação.

Boa leitura!

Bianca Macedo
Bibiana Campos
Keuryn Araújo
Natália Natalino

organizadoras

DIÁLOGOS ENTRE ESTILÍSTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Adriene Ferreira de Mello

Resumo: No contexto dos estudos da linguagem, a Estilística tem sido preterida em razão da vaga delimitação de seu objeto de estudo, o que consequentemente se reflete no âmbito escolar. Assim, o presente estudo tematiza os diálogos possíveis entre a Estilística e a prática da Análise Linguística, objetivando apresentar a potencialidade de tal associação para o ensino. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) descrever os conceitos de Estilo e Estilística, a fim de ressaltar a importância da disciplina para os estudos da língua; (ii) analisar as principais contribuições da Estilística para o ensino e suas relações com a prática da Análise Linguística; (iii) elucidar um exemplo de análise estilística com o gênero Artigo de opinião. Inicialmente, a metodologia será bibliográfica, recorrendo ao aporte teórico de Câmara Jr. (1978), Martins (2012), Bakthin (2019), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e, em razão das análises tecidas, denota aspectos de pesquisa qualitativa. Espera-se que o trabalho possa ampliar olhares para a Estilística como grande aliada na análise dos conteúdos linguísticos. Conclui-se que a inserção da Estilística nas aulas de Língua Portuguesa precisa transcender os limites da análise de textos literários e potencializar o ensino de qualquer gênero oral ou escrito.
Palavras-chave: Estilística. Análise Linguística. Artigo de Opinião.

Introdução

No campo de estudos da linguagem, a Estilística não é uma disciplina nova ou pouco discutida. Porém, em razão da indeterminação de seu objeto de estudo e métodos de análise, as contribuições dessa área não recebem o merecido destaque.

De fato, o conceito de estilo é subjetivo e possui muitas definições possíveis, mas relegar a Estilística nos estudos da língua é minimizar a potencialidade de uma análise textual que observe fenômenos linguísticos e expressivos, uma vez que "a estilística vem complementar a gramática" (CÂMARA JR., 1978, p. 14).

A Estilística, no contexto escolar, se restringe às aulas de literatura, com menções breves e superficiais à análise das figuras de linguagem (BAKTHIN, 2019). As possibilidades de escolha e combinação de elementos fonológicos, léxicos, sintáticos, morfológicos, etc., não costumam ser observadas pelo viés expressivo como formas de representar uma intenção comunicativa do autor.

A Análise Linguística, por sua vez, é uma teoria cunhada por Geraldi (2011) que chega ao contexto escolar como uma alternativa para superação do ensino gramatical descontextualizado, baseado no inócuo de classificações e nomenclaturas. Como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa – ao lado da Leitura, Produção de Textos e Oralidade –, o objetivo da Análise Linguística é deslocar o aluno do papel de usuário para analista da língua e da linguagem, oferecendo possibilidades para que perceba os efeitos de sentido subjacentes a determinados usos da língua.

O objetivo deste trabalho é, portanto, apresentar os possíveis diálogos entre a prática da Análise Linguística e a Estilística, a fim de que esta última seja vista como um complemento para a observação dos fenômenos linguísticos circunscritos às explicações formais.

Para isso, na primeira seção, busca-se apresentar os conceitos de Estilo e Estilística, sob a ótica de autores como Guiraud (1970), Cressot (1980), Câmara Jr. (1978), Martins (2012) e outros, a fim de ressaltar a importância da disciplina para os estudos da língua. Na segunda seção, analisa-se o espaço destinado à Estilística na sala de aula, com observações às postulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais recente documento norteador do ensino, e as possíveis relações de tal disciplina com a prática da análise linguística. Por fim, na última seção, apresenta-se um exemplo de análise estilística com o gênero Artigo de Opinião.

A metodologia é inicialmente bibliográfica, revisitando os principais trabalhos que discutiram os temas em questão, a fim de analisá-los sob um enfoque que propicie conclusões inovadoras. Em razão da exemplificação de análise estilística feita na última seção, a pesquisa ganha aspectos abordagem qualitativa. Espera-se que este trabalho amplie olhares para a importância da Estilística no ensino, principalmente quando em diálogo com a Análise Linguística.

Afinal, o que é a Estilística?

A célebre frase de Buffon, "O estilo é o homem", revela de imediato a complexidade dos estudos da Estilística: trata-se de analisar a expressividade do homem, ser puramente obscuro, que manifesta em sua linguagem todas as oscilações de seu espírito tumultuado (MELO, 1976).

De modo geral, a Estilística é uma área que se debruça sobre um objeto amplo, o Estilo, com definições mais abrangentes, como a de Buffon, e mais limitadas, como a de Guiraud: "Estilo é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve" (MARTINS, 2012, p. 19). Por essa razão, também apresenta variadas possibilidades de conceituação e consequentemente dificuldade de se estabelecer como ciência.

A Estilística tem sua origem na Retórica, uma das artes liberais da Antiguidade Clássica que entrou em decadência por sua incapacidade de renovação, mas tinha como objeto de estudo a "maneira de escrever" dos grandes escritores. Para Guiraud (1970), a Estilística é uma retórica moderna, cujo objeto científico é a expressividade, a manifestação dos estilos individuais, a expressão do pensamento por intermédio da linguagem.

Sob essa ótica, o estilo está presente em qualquer manifestação do pensamento, pois, nos atos comunicativos, o falante costuma exprimir suas intenções e desejos com objetivo de causar efeitos nos interlocutores (CRESSOT, 1980). É um equívoco, portanto, relacionar a Estilística apenas às manifestações literárias, sendo igualmente importante a consolidação de uma Estilística da Língua.

O grande nome dessa vertente foi Charles Bally, discípulo de Saussure, que se pautou nos aspectos afetivos da língua em uso e considerou incoerente o ensino baseado apenas na gramática normativa e nos textos literários, pois oferece "uma visão parcial da língua, de um tipo de língua que não corresponde ao que as pessoas usam nas múltiplas atividades de sua vida social e psíquica" (MARTINS, 2012, p. 20).

Na esteira da Estilística Literária, destaca-se Leo Spitzer e sua teoria acerca dos desvios da linguagem em relação ao uso comum. Para esse autor, "o estilo do escritor – a sua maneira individual de expressar-se – reflete o seu mundo interior, a sua vivência" (MARTINS, 2012, p. 24) e, nessa perspectiva, consolidou um método de estudo intitulado círculo filológico.

De acordo com Cressot (1980), crítico das postulações de Bally e adepto à teoria de Spitzer, a obra literária fornece materiais cômodos para investigação, visto que as marcas de estilo são facilmente detectáveis e de qualidade, por representarem escolhas mais voluntárias e conscientes.

No Brasil, Mattoso Câmara Jr., linguista renomado que manifestou gosto pelos estudos estilísticos, considerou a proposta de Bally a base sólida dessa disciplina, porque vai ao cerne do assunto. Todavia, em oposição a esse autor, Câmara Jr. não afasta absolutamente a língua literária, por acreditar que "todos os valores expressivos que se acham em potencial numa língua se podem realizar nas mais variadas circunstâncias da atividade linguística" (CÂMARA JR., 1978, p. 24).

A visão de estilo defendida por Mattoso consiste em uma personalidade linguística que inclui os fenômenos típicos da língua como meios de exteriorização. Para o autor, existem muitos meios de comunicação, mas é a espontaneidade, a expressividade do estado da alma durante o ato comunicativo, que nos faz compartilhar essas marcas com o interlocutor. Em síntese, a expressividade transborda o sentido dos elementos linguísticos, a fim de revelar o entusiasmo do falante e seus esforços para que esse sentimento atinja o receptor (CÂMARA JR., 1978).

Uma dificuldade particular da Estilística é também a definição de seu método. Para desenvolver uma análise sob esse aspecto, é preciso observar as marcas expressivas que transcendem o fenômeno linguístico e podem representar as exteriorizações do estado de espírito do enunciador. Para Guiraud (1970, p. 13), assim como há oscilações na conceituação de estilo, quanto aos métodos também há variações "desde a estatística mais abstrata até os julgamentos puramente estéticos e subjetivos".

É justamente a subjetividade que torna complexo determinar um método rigoroso, um conceito fechado e um objeto bem delimitado para a Estilística. A análise de Melo (1976, p. 29) demonstra que dentre as duas vertentes principais da Estilística, a literária e a da língua, esta última é a que possui mais traços de ciência, porque

> pretende sistematizar os recursos expressivo-impressivos das diversos línguas partindo sempre, é claro, de variantes, entre as quais o autor realiza uma escolha motivada pelo assunto, pelas circunstâncias, pelo objetivo que tem em mira, revelando (realmente ou ficticiamente) suas reações afetivas e seus intuitos aliciadores.

Guiraud (1970) formula um esquema de classificações possíveis para a Estilística, com base nas inúmeras possibilidades de definição do estilo. No entanto, conclui que essa disciplina, em algum momento, há de chegar às suas próprias classificações, mas é importante considerar o traço estilístico para definir a partir de que meios de expressão o estilo deve ser caracterizado.

Por outro lado, Mattoso Câmara Jr. (1978), ainda que considere a complexidade Estilística, postula que esta situa-se ao lado de um sistema de fundo intelectivo e, sendo um sistema de fundo expressivo, com ele funciona inelutavelmente. Em resumo, o autor acrescenta: a Estilística "é o complemento da exposição gramatical, desdobrando-se, como esta, no exame dos sons, das significações e das ordenações formais" e, por isso, abrange "todos os valores expressivos que se acham em potencial numa língua e se podem realizar nas mais variadas circunstâncias da atividade linguística" (CÂMARA JR., 1978, p. 24).

Desse modo, destaca-se a máxima da obra de Mattoso Câmara que subsidia toda a visão de importância que a Estilística tem para o ensino: "chegamos à conclusão de que o estudo do estilo nos dá a contraparte linguística que nos faltava. [...] A estilística vem complementar a gramática" (CÂMARA JR., 1978, p. 14).

Em consonância, Melo (1976, p. 29) também coloca a Estilística em diálogo com a Gramática:

> Eu diria que a Gramática faz a anatomia da língua. E a Estilística fará sua fisiologia, se conseguir levar a bom termo a tarefa que se impôs. Não se contenta em sistematizar fatos, quer estudar as funções, os valores. Não, certamente, as funções sintáticas (que isto já fez a Gramática), mas as funções ou valores expressivos e impressivos, ligados a esta ou àquela forma, a esta ou àquela combinação, a este ou àquele sintagma, a esta ou àquela sequência sonora, a este ou àquele ritmo.

É sob essa perspectiva que o presente trabalho se constrói: mostrar como a Estilística pode auxiliar na análise dos fenômenos linguísticos, ou seja, no trabalho com a gramática. Por isso, na próxima seção, as relações entre a Estilística e prática da Análise Linguística são evidenciadas.

Como a pretensão é desconstruir a ideia de que só há espaço para a Estilística nas aulas de Literatura, os pressupostos das duas linhas teóricas mencionadas poderão ser utilizados, mas a visão ampla de Bally e a estilística da língua prevalecem para dar subsídio às análises tecidas.

A Estilística e a Análise Linguística

As observações feitas na seção anterior puderam destacar a perspectiva de alguns autores que defendem a Estilística como um complemento à gramática. Nessa ótica, a inserção dos pressupostos

dessa disciplina no contexto escolar é de suma importância para a análise completa dos fatos linguísticos. O autor Mikhail Bakthin ressaltou a relevância dessa aproximação entre gramática e estilística nos anos de 1940, afirmando que "as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo" (BAKTHIN, 2019, p. 23).

Apesar das considerações de sua obra estarem direcionadas à língua russa, as ideias de Bakthin se aplicam com efetividade ao contexto brasileiro. A necessidade de romper com um ensino gramatical tradicional, desprovido de qualquer análise dos usos reais, revela-se há mais de 30 anos, em trabalhos como o de Geraldi, que, em 1984, apresentou uma proposta de divisão do ensino da Língua Portuguesa em eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística.

As ideias de Geraldi foram base para as propostas dos documentos norteadores do ensino, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desenvolvidos entre o final dos anos 90 e início dos anos 2000, até a BNCC, homologada em 2018.

No entanto, as práticas classificatórias e desprovidas de qualquer análise ainda se sobrepõem no contexto do ensino gramatical, indicando a urgência de levar as sinalizações teóricas e as indicações normativas para além do papel: é preciso rever a prática, fornecer subsídios para que o docente analise sua metodologia e entenda a potencialidade de tais propostas para a formação linguística do aluno.

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), a prática Análise Linguística não tem sido abordada na mesma proporção que os eixos de leitura e escrita, por isso é importante apresentá-la aos professores com mais ênfase, de modo a perceberem sua indispensabilidade para o domínio pleno das modalidades orais e escritas da língua. Não se trata de excluir a gramática do contexto escolar, mas propor novos olhares aos fenômenos linguísticos.

No que tange à associação de Análise Linguística e Estilística, destacam-se as seguintes palavras de Geraldi:

> A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; *análise dos recursos expressivos utilizados* [...]; organização e inclusão de informação; etc. (GERALDI, 2011, p. 61, grifo nosso)

Percebe-se que a referida prática amplia o ensino de gramática tradicional, incluindo a análise de recursos expressivos, ou seja, de aspectos estilísticos que aparecem nas enunciações. Não se trata, portanto, de apenas mais uma nomenclatura.

As menções de Geraldi foram apresentadas pela primeira vez em 1984 e estão em consonância com a visão atenta de Bakthin para o ensino da língua russa, em meados de 1940, na medida em que ambos expressam a necessidade de rever o *status* do ensino gramatical, conferindo destaque à uma certa articulação entre gramática e estilística. O objetivo desse vínculo é levar professores e alunos a desenvolver um conhecimento profundo das características da língua em todas as suas dimensões: tanto a língua literária, dos autores de textos clássicos, como a língua usual, do cotidiano, fonte maior da expressividade espontânea (BRAIT, 2019).

Essas constatações incitam o seguinte questionamento: se a proposta de Geraldi para um ensino gramatical que considere a análise das expressividades já foi incorporada aos documentos norteadores da educação brasileira, por qual razão a Estilística ainda é relegada no contexto escolar?

A resposta pode vir, dentre outros aspectos, dos próprios documentos e da relevância conferida às questões do estilo. Uma análise dos PCN de Ensino Fundamental demonstra que o documento apresenta de forma específica a questão da análise estilística. Há, também, menções explícitas à importância dessa abordagem para a formação da competência discursiva, que depende, em grande parte, da competência

estilística, isto é, da "capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte" (BRASIL, 1998, p. 23).

A orientação para o Ensino Fundamental enfatiza ainda que a construção de um estilo próprio se dará a partir da prática de produção textual, momento de apropriação das "estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam" (BRASIL, 1998, p. 77). No que concerne à prática de análise linguística, espera-se que os alunos sejam levados a analisar os recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero.

O PCN de Ensino Médio, por sua vez, é bem mais limitado ao abordar questões relacionadas à Estilística, enfatizando apenas na competência de análise dos recursos expressivos da linguagem verbal que quanto mais se domina possibilidades de uso da língua, mais próximo se fica da eficácia comunicativa e da capacidade de usar e transgredir à norma, ou seja, construir um estilo próprio (BRASIL, 2000).

Nota-se que a abordagem do Ensino Fundamental II é mais detalhada com relação à Estilística, enquanto a do Ensino Médio é mais superficial. Pode-se supor que isso se deve à crença de que o Ensino Fundamental II é a etapa de preparação, na qual o aluno desenvolverá competências que serão reforçadas ao longo do Ensino Médio. No entanto, essa visão pode trazer prejuízos à formação discente, uma vez que o professor interpreta essa abordagem superficial no Ensino Médio como uma sinalização para não enfatizar os aspectos do estilo.

Os diferentes tipos de abordagem dos PCN em cada etapa refletem na BNCC, que também apresenta mais habilidades voltadas à estilística no Ensino Fundamental em contraste com o Ensino Médio. Além disso, a ênfase dada ao estilo recai no campo artístico-literário, o que pode significar um silenciamento quanto a esses aspectos nos estudos gramaticais.

No Ensino Fundamental, a BNCC apresenta habilidades mais direcionadas à análise das características composicionais e de estilo dos gêneros, mas a abordagem dos recursos estilísticos como responsáveis pela construção de sentidos do texto fica relegada na maioria delas. Destaca-se apenas uma habilidade do campo jornalístico e midiático que se aproxima do ideal:

> (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (BRASIL, 2018, p. 145)

A habilidade destacada exemplifica o esperado para o trabalho com a Estilística em sala de aula: a observação e análise de recursos expressivos como influenciadores da construção de sentido em diferentes gêneros. Contudo, uma única habilidade próxima do ideal não é suficiente para considerar o trabalho significativo.

O silenciamento quanto às questões de estilo é ainda mais evidente nas proposições da Base para o Ensino Médio, pois não há habilidades que vão além da análise dos elementos composicionais e de estilo dos gêneros. O mais perto que se chega de uma habilidade bem construída é no campo artístico-literário: "(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários [...]" (BRASIL, 2018, p. 525). Mesmo assim, tal habilidade é insatisfatória, na medida em que só espera a percepção do aluno e não uma análise profunda desses elementos como recursos de construção de

sentidos. Em suma, não há orientações adequadas para trabalhar os recursos estilísticos na etapa do Ensino Médio.

Essa breve análise dos documentos oficiais exemplifica o que Bakthin (2019) havia mencionado: a temática da Estilística como parâmetro de análise dos fenômenos linguísticos é defasada. Quando muito, as questões de estilo são vistas nas aulas de Literatura, pois o professor não está preparado para explicar aspectos dessa seara no trabalho com as formas gramaticais.

Percebe-se, desse modo, a necessidade de propostas que possam refletir sobre as diversas possibilidades de seleção e combinação oferecidas pela língua, de modo que os alunos saibam usá-las a seu favor, conforme a que será apresentada na próxima seção.

Proposta metodológica para Artigo de Opinião

Para ilustrar toda a teoria descrita nas seções anteriores, expõe-se uma proposta metodológica para o ensino do gênero Artigo de Opinião, em que a Estilística complementa a análise dos recursos linguísticos e auxilia na construção da argumentação textual.

De acordo com Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39), o Artigo de Opinião é "estruturado na perspectiva de convencer o outro da validade de determinadas ideias". Sendo assim, é comum que o articulista utilize elementos da língua em prol desse objetivo e, no contexto de ensino, o professor deve levar o aluno a dominar essas estratégias na construção de seus próprios textos.

A escolha do gênero Artigo de Opinião foi motivada pela intenção de apresentar aos professores possibilidades que transcendem os textos literários e pelo teor argumentativo desse tipo de texto, que abre espaço para manifestação da expressividade. O texto intitulado "Do chumbinho nos haitianos aos protestos de domingo", de Mônica Francisco, subsidiará as reflexões e foi retirado dos cadernos do professor[1] para o ensino do gênero em questão, elaborados pelo Portal Escrevendo o Futuro.

Considerando a subjetividade da análise estilística e o objetivo de exemplificação deste estudo, toma-se como recorte os aspectos relacionados aos processos intertextuais, à pontuação e às escolhas lexicais. Cabe ressaltar que existem muitas outras manifestações de estilo que poderiam ser apontadas, mas essas são as que mais contribuem, na visão da autora deste trabalho, para a construção da argumentação.

O primeiro recurso a ser destacado é a intertextualidade, utilizada de diferentes formas para mobilizar diversos conhecimentos do leitor em questão. A primeira estratégia intertextual é a citação explícita de um trecho da letra "Dias Melhores", de Jota Quest, em que não se menciona o cantor e nome da música, mas por ser uma canção amplamente conhecida, espera-se que o leitor faça imediatamente a referência.

Logo em seguida, a autora utiliza a expressão "volume morto" para aludir à crise hídrica no Brasil e, diferente da situação anterior, não espera que o leitor faça essa conexão instantânea, apresentando na sequência a sua intenção entre parênteses. Há, ainda, algumas outras menções a lugares, fatos e expressões conhecidas popularmente e, em todos os casos, percebe-se uma intenção argumentativa por parte da autora em trazer para a leitura situações que comprovem sua indignação diante dos problemas sociais.

No contexto escolar, o professor poderia utilizar os processos intertextuais para discutir com os alunos sobre a importância do conhecimento de mundo e de entender o contexto de produção dos textos. Trata-se de refletir sobre o conceito de intertextualidade, em sua visão mais geral de retomada a outros textos (PAULINO; WALTY; CURY, 1995), mas também apresentar as possibilidades oferecidas por esse recurso para a construção da argumentação. Ao mencionar fatos de importância para os brasileiros, a autora se posiciona como alguém disposta a denunciar os problemas existentes e, consequentemente,

[1] Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniao/. Acesso em: 5 dez. 2020.

convence o outro da validade de seus argumentos. A biografia da autora corrobora esse fato, uma vez que Mônica é uma deputada estadual do Rio de Janeiro, "eleita com 40.631 votos, [...] mulher preta, periférica, evangélica progressista que sabe seu lugar de fala e o usará para fazer ecoar as vozes periféricas, feministas, LGBTQIs, faveladas e de todas e todos que vivem no Rio de Janeiro" (ALERJ, 2022, s.p.).

Deve-se, ainda, levar o aluno a verificar como a intertextualidade pode enriquecer o seu próprio texto, ou seja, de que forma ele pode se apropriar de situações vividas, fatos conhecidos ou leituras anteriores para reforçar seu posicionamento. Ao notar a utilização de letras de música, os alunos podem perceber que todo universo discursivo é válido, reforçando a tese, proposta por Julia Kristeva, de que todo texto é um mosaico de citações (PAULINO; WALTY; CURY, 1995).

Um outro aspecto que chama atenção na escrita de Mônica Francisco é a forma como a pontuação é utilizada em favor de seu discurso argumentativo, com ênfase para a utilização dos parênteses e das aspas.

De acordo com a Gramática Houaiss, os parênteses são utilizados na indicação de uma fonte bibliográfica, nas indicações cênicas ou para esclarecimentos e informações acerca de determinadas palavras ou expressões. Também podem substituir o uso do travessão para inserir comentários, ressalvas e ponderações (AZEREDO, 2018). No texto em análise, os parênteses são utilizados para esse último fim e nota-se a intenção da autora em manter um diálogo com seu interlocutor por meio dos comentários feitos. Para marcar ainda mais essa intenção, as marcas da linguagem oral, como o uso de "pra" no lugar de "para" (2º parágrafo), são mobilizadas e fica evidente a espontaneidade da autora nesses trechos.

Da mesma forma, as aspas também causam efeitos expressivos no texto, visto que são utilizadas para destacar finalidades discursivas (AZEREDO, 2018). O uso de aspas nos vocábulos "tipos" e "categorias" no sexto parágrafo serve para intensificar a indignação da autora diante da objetificação das pessoas, enquanto, no oitavo parágrafo, algumas expressões aparecem marcadas pelas aspas com objetivo de apresentar o que seria o discurso caracterizado por Mônica como hipnótico e paralisador.

Com frequência, as atividades escolares levam o aluno a apontar a função das aspas em determinados textos, indicando como resposta possível a intenção do autor em "dar ênfase" àquela expressão ou termo destacado. Mas dar ênfase com qual finalidade? Por que justamente aquele termo fora o escolhido? Qual a contribuição da "ênfase" para a construção de sentidos no texto? Essas são perguntas que só podem ser respondidas se a carga expressiva desses usos for explorada, visto que toda forma gramatical pode e deve ser analisada em uma perspectiva Estilística (BAKTHIN, 2019). Percebe-se, então, a relevância do olhar crítico do professor para os aspectos linguísticos e textuais que podem ser analisados sob uma ótica mais ampla e profunda ao se considerar as intenções estilísticas do autor.

Os significados lexicais das palavras também costumam ser relegados nas atividades escolares. Parte-se do pressuposto de que essas escolhas são intuitivas e aleatórias e o aluno saberá selecionar as palavras mais convenientes para transmitir seus estados de espírito no texto. No entanto, a existência de atividades que pedem a substituição por sinônimos ou antônimos sem qualquer tipo de reflexão constroem a ideia "sinônimos perfeitos", a qual desencadeia práticas de substituição mecânica na construção textual.

Nessa ótica, entender os conceitos de denotação e conotação é essencial para que boas escolhas lexicais sejam feitas, de modo a suprir as necessidades discursivas reveladas na escrita de um texto. A conotação, em especial, "é uma componente suplementar da significação por meio da qual se expressam nossas atitudes de apreço, desprezo ou repulsa; de tranquilidade ou pânico; de distanciamento ou aproximação; de valorização ou depreciação" (AZEREDO, 2018, p. 444). Mostrar aos alunos as tonalidades emotivas das palavras é uma tarefa importante para aumentar suas possibilidades expressivas.

Câmara Jr. (1978) postulou que um vocábulo pode sofrer o contágio das sensações agradáveis ou desagradáveis que são despertadas por cada coisa e para cada indivíduo. Em consonância, Martins (2012,

p. 106) postula: "os elementos emotivos que entram na constituição do sentido das palavras são de máximo interesse para a estilística".

Nos textos argumentativos, busca-se a construção de ideias por meio das palavras, tarefa complexa, alcançada por meio de procedimentos como a escolha lexical que, na ótica de Passarelli (2012, p. 251), significa "o cruzamento dos planos estilísticos e ideológicos, configurando um jogo retórico que se presta a qualificar ou desqualificar".

Tais postulações podem ser comprovadas no texto de Mônica Francisco, em que algumas palavras são escolhidas com propósitos argumentativos específicos. Como exemplos, destaca-se a seleção de termos da autora para caracterizar o fato ocorrido com os haitianos, tema central de desenvolvimento do artigo: "haitianos *espancados*, atingidos por disparos [...], índios *queimados*, chamados de *fedorentos*, e meninos e homens negros *espancados* até a morte. Isso tudo precisa de alguma maneira ser *estancado*, não encontro melhor definição" (FRANCISCO, 2015, s.p., grifos nossos).

Nota-se que a escolha lexical feita pela autora é crucial para gerar o impacto desejado na argumentação, uma vez que os adjetivos "espancados", "queimados", "fedorentos" carregam uma tonalidade emotiva para exprimir um julgamento pessoal (MARTINS, 2012), ou seja, apresentam as qualidades depreciativas atribuídas em situações de xenofobia.

Da mesma maneira, o verbo 'estancar' tem uma conotação importante para a construção argumentativa e para reforçar a tese da autora. Dentre as acepções do dicionário Aurélio Digital (2020) para esse verbo, logicamente a que melhor se aplica ao contexto é a de pôr fim a alguma coisa, fazer cessar. A autora poderia então ter escolhido um verbo sinônimo, como "cessar" ou "extinguir"? Do ponto de vista formal, existe essa possibilidade, mas ao observar a escolha feita pela autora e sua preferência por "estancar", percebe-se que a significação mais próxima para o verbo é a de conter um ferimento ou o sangue que jorra de uma ferida, neste caso, o preconceito que escorre das atitudes xenófobas apresentadas. Seguindo os pressupostos de Martins (2012), o verbo estancar é visto como um elemento de avaliação, pois o sentido de "cessar o problema" se alarga por sua expressividade.

Ao compreenderem a potencialidade desse recurso argumentativo, os alunos podem refletir sobre como as palavras e suas significações são úteis na construção de ideias convincentes, com maiores chances de adesão à tese. Análises sob essa ótica podem ser mais produtivas que atividades de substituição mecânica de termos por seus sinônimos, principalmente para desconstruir a ideia de "sinônimos perfeitos": cada uso tem uma motivação determinada pelo contexto e pelas intenções comunicativas, pelos efeitos expressivos que se pretende construir (MARTINS, 2012).

A proposição metodológica tecida segue o modelo de Sequência Didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): Apresentação da Situação → Produção Inicial → Módulos → Produção Final. Neste estudo, o foco recai na fase dos Módulos, cujo objetivo é trabalhar os problemas verificados na primeira produção, a fim de oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superar as dificuldades apresentadas. As atividades de análise linguística e, neste caso, análise estilística são trabalhadas com mais ênfase nessa fase, utilizando o texto do próprio aluno sempre que possível.

Em síntese, orienta-se que o professor utilize modelos do gênero trabalhado em contraste com a produção dos alunos, a fim de que percebam como os recursos linguísticos e expressivos contribuem para o desenvolvimento de seu próprio texto. Tal abordagem permitirá maior domínio do gênero e alcance de práticas de linguagem novas ou dificilmente acessíveis, consolidadas na Produção Final.

Salienta-se que a Sequência Didática é apenas uma das metodologias que podem ser aplicadas para análise dos recursos expressivos em textos literários e não literários. Cabe ao professor decidir, diante de sua realidade escolar, como o trabalho pode ser realizado, mas em hipótese alguma a Estilística pode perder espaço nas aulas de Língua Portuguesa, pois suas contribuições podem potencializar a capacidade discursiva dos alunos.

Considerações finais

Diante das elucidações propostas neste estudo, denota-se a sensatez de Câmara Jr. (1978) ao afirmar que a Estilística é o complemento da Gramática. De fato, a análise dos fatos expressivos contribui significativamente para identificar efeitos de sentido que ficam abstraídos quando apenas os aspectos formais da gramática são observados.

Desse modo, conclui-se que a inserção da Estilística nas aulas de Língua Portuguesa precisa transcender os limites da análise de textos literários e potencializar o ensino de qualquer gênero oral ou escrito. No caso dos Artigos de Opinião, é evidente que a expressividade é um recurso argumentativo importante e os alunos devem ser capazes de externar suas opiniões sob essa perspectiva.

As análises estilísticas aqui apresentadas servem como exemplos para abordagens possíveis no contexto escolar. A intenção não foi esgotar todos os aspectos de estilo que contribuem para a argumentação no texto selecionado, mas demonstrar que a expressividade não está apenas nos textos literários e, por isso, precisa se tornar, efetivamente, um complemento para a análise dos fatos gramaticais. Espera-se que o presente estudo sirva como um caminho possível para o surgimento de novas propostas que associem Estilística e Análise Linguística, conceitos indissociáveis.

Referências

ALERJ – Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. **Deputada Mônica Francisco**. Deputados / Ficha completa. 2022. Disponível em: https://www.alerj.rj.gov.br/Deputados/PerfilDeputado/438?Legislatura=19&AspxAutoDetectCookieSupport=1. Acesso em: 21 jan. 2021.

AURÉLIO DIGITAL. **Dicionário da Língua Portuguesa**: verbete 'estancar'. 2020 (versão digital).

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

BAKTHIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakthin. *In*: BAKTHIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. MEC, 2000.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1978.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

CRESSOT, Marcel. **O estilo e suas técnicas**. Lisboa: Edições 70, 1980.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011 (versão ePUB).

GUIRAUD, Pierre. **A Estilística**. São Paulo: Mestre Jow, 1970.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística**: a expressividade da Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

MELO, Gladstone Chaves de. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades**: teoria e prática. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1995.

A LEXICOLOGIA E A LEXICOGRAFIA DO "ESTUPRO CULPOSO"

Alessandra Cristina Costa Mendes

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise acerca do léxico adotado na notícia que causou grande repercussão social, sobretudo pela expressão "estupro culposo", publicada pelo portal *The Intercept* em três de novembro de dois mil e vinte, intitulada "Julgamento de *influencer* Mariana Ferrer termina com tese inédita de 'estupro culposo' e advogado humilhando jovem". Para tanto, adotamos os princípios teóricos dos estudos da Lexicologia e da Lexicografia e alguns conceitos fundamentais à pesquisa, dialogando com a obra de Michel Breál (1992), um especialista nos estudos semânticos, com ênfase nas suas contribuições relacionadas à incorporação de palavras a uma determinada língua. O estudo justifica-se não só por seu viés linguístico, que apresenta uma análise lexical da expressão "estupro culposo" utilizando as acepções apresentadas nos dicionários *Dicio*, *Michaelis* e *Aulete*, mas também por nos fazer refletir sobre a (re)construção da linguagem a serviço da intencionalidade dos seus usuários. A metodologia parte da contextualização do *corpus* e pela análise lexical da referida expressão e dos adjetivos que representam Mariana Ferrer. Concluímos que a seleção do léxico obedece a objetivos pré-estabelecidos pelos enunciadores.
Palavras-chave: Lexicologia. Lexicografia. Estupro culposo. Mariana Ferrer. Notícia.

Introdução

A semântica é o estudo dos signos linguísticos que nos conduz pela trajetória da construção de sentido, bem como o léxico, que tem papel fundamental nesse processo, pois é através dele que se torna possível expressar materialmente o pensamento, seja de forma oral, seja de forma escrita.

Desse modo, o principal objetivo desta pesquisa é apresentar uma análise lexical, através da comparação entre os significados descritos em três relevantes dicionários da Língua Portuguesa nas suas versões *on-line*: *Dicionário Online de Português* (*Dicio*), *Aulete Digital* e *Michaelis*, utilizando como *corpus* vocábulos e expressões utilizados na notícia popularizada pela expressão "estupro culposo", um neologismo terminológico, talvez o responsável pela reverberação do caso.

Devemos a motivação da escolha pelo tema ao interesse em investigar a funcionalidade do léxico em situação contextualizada em que a mulher é caracterizada, (des)qualificada, descrita, comparada a partir do julgamento de outrem. Com esse intuito, analisamos uma notícia do caso Mariana Ferrer que, em 2020, teve grande repercussão nas mídias, posto que ganhou atenção nas redes sociais a partir do seu relato seguido de pedido de justiça, pois acreditava que a sentença favorável ao acusado foi influenciada pelo prestígio social que ele usufruía.

Os principais envolvidos no caso são Mariana Borges Ferreira e André de Camargo Aranha. Ela tinha vinte e um anos quando ocorreu o fato e prestava serviço de embaixadora para o estabelecimento Café de La Musique, em Florianópolis (SC). Nas redes sociais ela se identificava como Mari Ferrer e ganhou ainda mais popularidade quando a hashtag #justiçapormariferrer alcançou os *trends topics* do Twitter. Ele é empresário de jogadores e filho do advogado Luiz de Camargo Aranha Neto. Na festa em que Mariana afirma ter sido estuprada, ele estava acompanhado de Roberto Marinho Neto, um dos herdeiros da Rede Globo. Mariana acusou Aranha de crime de estupro, tendo em vista que ela não tinha consciência durante o ato sexual por estar dopada.

Assim sendo, este estudo torna-se relevante uma vez que nos propicia algumas reflexões acerca dos estudos lexicais: Há divergências nas definições apresentadas nos dicionários? Quais os critérios de seleção do léxico na produção textual? Qual a relação entre a escolha do léxico e a construção da figura feminina?

Para tanto, inicialmente, apresentamos uma breve descrição acerca da lexicologia, estudo semântico dos aspectos lexicais que nos ajudam a compreender as estruturas linguísticas presentes no texto, e da

lexicografia e seu principal produto, o dicionário, descrevendo seus propósitos, sua funcionalidade, suas especificidades.

O referencial teórico referente à semântica pauta-se nos estudos de Michel Bréal (1992), pesquisador que contribuiu enormemente para os estudos nesse âmbito, dialogando com outros especialistas que também abordam o tema em questão. Em seguida, apresentamos a análise lexical do *corpus*, respaldada pelo aporte teórico que norteia as reflexões aqui promulgadas, enfatizando as principais ocorrências linguísticas que se coadunam com o objetivo proposto.

Por fim, concluímos que o agrupamento de determinados elementos lexicais que estruturam um texto contribui para a (des)construção das imagens de acordo com a intencionalidade de quem o escreve, uma vez que a escolha lexical é uma ferramenta na construção da imagem representativa de determinada personalidade, inclusive daqueles que ocupam lugar de destaque na mídia e nas redes sociais.

Lexicologia e Lexicografia: adjetivos e expressões qualificativas

As questões semânticas lexicais são muito amplas e, por isso, há duas grandes ciências que respaldam seus estudos: a lexicologia, que analisa o léxico para o dicionário, e a lexicografia, que faz a organização e catalogação dos termos. Léxico, portanto, é o repertório linguístico de determinada língua resultado da representação física do pensamento humano, subordinado às circunstâncias históricas e sociais de determinada comunidade, compondo a linguagem que "é feita para servir à troca de ideias, à expressão dos sentimentos, à discussão dos interesses", conforme esclarece Michel Bréal (1992, p. 77-78).

A lexicologia é uma das vertentes dos estudos linguísticos que se detém a observar a dinâmica das palavras. José Carlos Azeredo (2018, p. 137), define tal ciência como "sistema de meios e processos empregados na formação/criação das palavras". Cabe, portanto, à tal ciência, a difícil tarefa de identificar as unidades lexicais, pensando na inovação ou no desuso de vocábulos, catalogando como eles se estruturam.

A lexicografia compreende o trabalho de elaboração de instrumentos lexicográficos, os dicionários, obras de referência de caráter lexical que têm a função de catalogar, descrever e documentar e até normatizar o léxico de uma língua. É um trabalho extremamente dinâmico, sobretudo pela dificuldade em estabelecer os limites cronológicos e geográficos dos vocábulos, no entanto, tem sido cada vez mais comum e eficiente o uso de recursos tecnológicos para auxiliar na compilação dos termos. O trabalho parte do estabelecimento do público-alvo até a investigação do variado valor semântico que cada vocábulo pode ter e, para tanto, é imprescindível que se conheçam os mecanismos de transformações lexicais, como os metaplasmos e as analogias, ou inclusões e exclusões, como os neologismos e os arcaísmos. Conforme Macedo (2005, p. 30):

> O projeto de compilação de um dicionário se inicia com a determinação do nível cultural do público a que se destina, o que influi, não só no vocabulário, ou seja, no conjunto de palavras a serem incluídas, mas em todas as informações sobre cada palavra. Os grandes dicionários têm como objetivo constituírem-se em inventários completos da língua, o que implica num trabalho imenso, exigindo numeroso corpo de colaboradores, grande período de tempo para ser elaborado e custo muito alto. A inclusão de biografias, nomes geográficos e termos técnicos define o caráter do dicionário, enciclopédico ou apenas um dicionário de língua. (MACEDO, 2005, p. 30)

Em consonância com o objetivo deste estudo, é relevante destacar o conceito de adjetivos que, de acordo com Maria Helena de Moura Neves (2011, p. 173), são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo, qualificando ou subcategorizando.

Destarte, veremos a seguir uma análise efetiva do ponto de vista dos estudos lexicais e as nuances pertinentes a uma pesquisa com esse foco.

O contexto do *corpus* e o neologismo "estupro culposo"

A notícia publicada pelo jornal *The Intercept Brasil*, em três de novembro de dois mil e vinte, intitulada "Julgamento de influencer Mariana Ferrer termina com tese inédita de 'estupro culposo' e advogado humilhando jovem", gerou grande repercussão na mídia e nas redes sociais após a divulgação de trechos da audiência que absolveu o empresário André de Camargo Aranha da acusação de estupro promovida por Mariana Borges Ferreira. Segundo ela, o estupro teria ocorrido em dezembro de dois mil e dezoito, em um clube luxuoso de Florianópolis, Santa Catarina, onde ela trabalhava. Mariana declarou que, na ocasião, suscitara a hipótese de estar dopada e, por isso, não teria tido condições de consentir o ato sexual, fato que caracterizaria estupro de vulnerável.

Cabe ressaltar que o portal *The Intercept* corresponde um jornal *on-line* inaugurado nos Estados Unidos em 2014 e, no Brasil, em 2016. A proposta do veículo é apresentar um jornalismo destemido e questionador voltado para questões políticas e que assim se apresenta:

> O The Intercept Brasil é uma premiada agência de notícias dedicada à responsabilização dos poderosos por meio de um jornalismo destemido e combativo. Suas investigações aprofundadas e suas análises implacáveis se concentram em política, corrupção, meio ambiente, segurança pública, tecnologia, mídia e muito mais. O The Intercept dá aos seus jornalistas a liberdade editorial e o suporte legal de que precisam para expor a corrupção e a injustiça onde quer que as encontrem. (THE INTERCEPT BRASIL, 2021)

A eloquência do caso é associada à expressão "estupro culposo", criada pelo jornal para esclarecer ao público leigo que, de acordo com o promotor de justiça responsável, o empresário não tinha condições de saber que Mariana não pôde consentir a relação sexual, ocasionando um ato cometido por ele de forma não intencionada. A repercussão ganhou notoriedade devido à carga semântica que cada uma das palavras carrega e da relação de significado existente entre elas, como veremos no Quadro 1:

Quadro 1: A expressão "estupro culposo" de acordo com os dicionários

TERMO	DICIONÁRIOS		
	DICIO	**AULETE**	**MICHAELIS**
Estupro	Ato de forçar, de obrigar alguém, através de violência ou de ameaças, a praticar o ato sexual contra sua própria vontade: muitas mulheres sofrem com o estupro, mas têm medo de denunciar.	1. Crime que consiste em obrigar alguém a manter relação sexual mediante ameaça ou violência.	1. Crime que consiste em constranger alguém a manter relações sexuais por meio de violência; forçamento, violação.
Culposo	[Jurídico] Diz-se da ação que, ainda que possua culpa, foi realizada sem que o agente conseguisse saber quais seriam as consequências ou o resultado de seu ato: assalto culposo.	3. Jur. Diz-se de ato que, embora culpável, foi cometido não intencionalmente, ou sem que o autor tivesse previsto suas consequências [Antôn.: doloso.]	3. JUR Diz-se de ato em que, embora a culpa seja evidente, o agente não pôde antever suas consequências.

Então, podemos inferir que esta seria a origem da expressão "estupro culposo", se ela fosse incorporada ao léxico do português brasileiro. Seria um neologismo semântico, a partir da utilização de palavras da própria língua: "os neologismos ou criações novas penetram na língua por diversos caminhos.

O primeiro deles é mediante a utilização da prata da casa, isto é, dos elementos (palavras, prefixos, sufixos) já existentes no idioma", segundo Bechara (2019, p. 378).

Um estupro culposo seria equivalente a um "estupro não intencional", o que seria biologicamente impossível, diante do fato de que a ereção masculina é resultado de uma sequência de reações ocorridas mediante um estímulo, quer dizer, é impossível que um homem mantenha relação sexual com uma mulher sem que haja intenção. Seria um neologismo por analogia à "crime culposo", um ato ilícito em que não há intenção de cometê-lo, mas há culpa por parte do autor.

A analogia é um fenômeno concernente à criação de palavras estabelecido a partir da comparação com outras já existentes. Michel Bréal destaca sua importância, que vai desde a fase de aquisição da língua até novas incorporações:

> é graças à analogia que a criança, sem aprender uma após a outra todas as palavras da língua, sem ser obrigada a tentá-las uma a uma, as domina num tempo relativamente curto. É graças a ela que estamos certos de sermos entendidos, certos de sermos compreendidos, mesmo se chegamos a criar uma palavra nova. (BRÉAL, 1992, p. 78)

Assim sendo, podemos afirmar que os estudos lexicais trazem bastantes informações acerca da história das palavras e permitem verificar as possíveis transformações da língua criadas pelo falante a partir da necessidade de se expressar e não encontrar vocabulário correspondente à ideia a ser materializada com palavras. Algumas encerram-se nas determinadas situações comunicativas em que são criadas, mas outras cristalizam-se e são efetivamente incorporadas ao vocabulário. Seja como for, a representação lexical no texto é uma escolha, como será visto a seguir.

As discussões devido à incoerência semântica contida na expressão "estupro culposo" provocaram forte impacto social, sobretudo porque seu contexto envolvia a publicação de um vídeo com trechos da audiência, no qual aparece o advogado do empresário proferindo expressões que desqualificaram Mariana. Estas expressões e outros adjetivos serão apresentados na seção a seguir.

Mariana Ferrer: análise lexical da notícia do *The Intercept Brasil*

O estudo do significado compreende não só o valor semântico do, mas também a relação entre os vocábulos, e é estabelecido na situação do contexto em que ocorre a expressão do pensamento. Nesse sentido, procedemos a seguir uma análise do léxico empregado na notícia, *corpus* desta pesquisa, voltado para Mariana Ferrer.

Nosso recorte ocorre no campo da adjetivação, cujos vocábulos selecionados colaboram com a tessitura do texto, não só como elemento coesivo, mas também para a construção da imagem de Mariana Ferrer na narrativa jornalística. Vejamos, então, no quadro 2, os adjetivos referentes à Mariana e suas respectivas definições nos dicionários:

Quadro 2: Estudo semântico dos adjetivos relacionados à Mariana Ferrer

TERMO	DICIONÁRIOS		
	DICIO	**AULETE**	**MICHAELIS**
Jovem	De pouca idade; na juventude; moço: mulher jovem. [...]. Que não tem o espírito amadurecido; ingênuo: ele ainda é muito jovem.	1. Que está na juventude; MOÇO 5. Diz-se de animal ou vegetal que ainda não chegou ao seu desenvolvimento máximo.	2. Que está no início; que tem pouco tempo de existência; novo, recente: Uma agremiação ainda jovem, porém influente.
Catarinense	Pertencente ou relativo ao Estado de Santa Catarina.	2. De Santa Catarina; típico desse estado ou de seu povo.	Relativo ou pertencente ao Estado de Santa Catarina; santa-catarinense.
Influencer	X	X	X
Promoter	Promotor ou produtor de eventos; pessoa responsável pela organização de eventos dos mais variados tipos.	1. Aquele que organiza e promove eventos, festas etc; promotor de eventos.	Pessoa encarregada da organização de festas, congressos e outros eventos, além de recepcionar os convidados ou frequentadores de casas noturnas mais famosas.
Humilhada	Humilhada é o feminino de humilhado. O mesmo que: submissa, acabrunhada, achatada, aperreada, oprimida, rebaixada, vexada.	X	X
Vítima	Pessoa que foi ferida, torturada e morta por outra. [...] [Jurídico] Pessoa que é alvo de uma ação criminosa.	2. Pessoa assassinada, roubada, torturada ou que sofreu qualquer outro tipo de violência física ou moral.	7. JUR Pessoa contra quem se comete um crime.
Modelo	Profissional da moda que desfila com as roupas que devem ser exibidas à clientela.	17. Pessoa que desfila peças de vestuário de coleção nas passarelas da moda, ou que é fotografada para campanhas publicitárias.	Pessoa contratada por agência ou casa de modas para desfilar com roupas que são exibidas aos clientes ou ao público especializado em moda; modelo de passarela.
Promotora	Promotora é o feminino de promotor. O mesmo que: fomentadora.	X	X
Grogue	Diz-se de quem está bêbedo ou como bêbedo, por ter bebido ou por ter levado uma pancada ou soco.	1. Bras. Meio tonto ou um tanto bêbado.	Diz-se de quem está estonteado ou vacilante, como se tivesse (ou por ter) ingerido bebida alcoólica.
Dopada	Dopada é o feminino de dopado.	X	X
Virgem	Que não teve relações carnais: mulher virgem.	8. Que nunca manteve relações sexuais (moça virgem; rapaz virgem).	1. Que nunca experimentou uma relação sexual.
Sozinha	Sozinha é o feminino de sozinho. O mesmo que: largada, solitária, única, erma, abandonada, afastada, desabitada, desacompanhada, desamparada.	X	X

Os termos *jovem* e *vítima* ocorrem com maior frequência no *corpus*: sete e oito ocorrências, respectivamente. Nos três dicionários, a semântica de *jovem* está ligada ao tempo de vida, no entanto, nos dicionários *Dicio* e *Aulete* ressalta-se a fragilidade típica de alguém de pouca idade. No que tange ao vocábulo *vítima*, o dicionário *Aulete* é o único que não apresenta uma entrada de significado relacionada ao jurídico, todavia, todas as acepções depreendem a ideia da ocorrência do dolo. Na notícia, o uso do termo provém de uma afirmação de que o estupro tenha, de fato, ocorrido, opondo-se ao resultado da sentença promulgada pelo juiz.

A identificação de Mariana é construída a partir da sua naturalidade, *catarinense*, e da sua atuação profissional: *modelo*, *influencer*, *promoter*, *promotora*. Apenas o adjetivo *virgem* refere-se a sua vida pessoal. Estas são características que a descrevem antes da violência sofrida e coadunam com a ideia de sua bem-sucedida vida profissional.

O termo *modelo* é definido como uma profissão ligada à exposição física condizente com um estereótipo de padrão de beleza. O uso deste vocábulo destaca a aparência de Mariana e a caracteriza como alguém possível de ser objeto de desejo de outrem.

O termo p*romoter* é encontrado nos três dicionários com definições bastante semelhantes: pessoa que atua na divulgação de eventos. Contudo, o vocábulo equivalente em português, *promotora*, é encontrado apenas em *Dicio*, fazendo referência ao seu masculino. Assim como *promoter*, *influencer* é, também, um exemplo de estrangeirismo, mas não foi encontrado em nenhum dos dicionários pesquisados. O sufixo *-er* utilizado em ambos os vocábulos para designar profissão, não é típico da Língua Portuguesa e, de acordo com José Carlos Azeredo (2018):

> O sufixo -er (em inglês) equivale a -eiro, -ário, -ista em português. Derivando substantivos a seres humanos, significam genericamente "agente" e servem para indicar indivíduos que "exercem uma profissão ou ofício", que "praticam esportes ou têm certas ocupações regulares", ou ainda "que são adeptos ou seguidores de sistemas ou movimentos políticos, artísticos, socioculturais, filosóficos etc". (AZEREDO, 2018, p. 495-496)

Estes são exemplos de estrangeirismo: um recurso linguístico que consiste na busca de lexemas de outros idiomas para incorporação ao repertório de determinada língua "por necessidade, preguiça, comodidade ou gosto artístico, o escritor, não tendo em casa expressão idônea, vai buscá-la a línguas estrangeiras. Logo, os estrangeirismos não são mais do que uma das formas do neologismo" (LAPA, 1984, p. 40-41).

Dopada e *grogue* são caracterizações que visam descrever o estado da consciência de Mariana durante o ato sexual. Assim como em *promotora*, *dopada* é encontrada apenas em *Dicio* e a sua significação faz referência ao termo no masculino. O vocábulo *grogue* está relacionado ao ato de beber em excesso.

Humilhada e *sozinha* são termos encontrados apenas em *Dicio* e, como outros termos no feminino, fazem referência ao seu par masculino. No entanto, diferente das ocorrências citadas anteriormente, há a proposição de sinônimos que esclarecem o sentido das palavras. O valor semântico dos termos condiz com o estado de Mariana após o ocorrido e tende a representar a fragilidade e o sofrimento vivenciado por ela.

Além dos adjetivos relacionados anteriormente, há, ainda, o uso de expressões que desqualificam Mariana, como descrito no excerto a seguir:

> A defesa do empresário mostrou cópias de fotos sensuais produzidas pela jovem enquanto modelo profissional antes do crime como reforço ao argumento de que a relação foi consensual. O advogado Cláudio Gastão da Rosa Filho analisou as imagens, que definiu como "*ginecológicas*", sem ser questionado sobre a relação delas com o caso, e afirma que "jamais *teria uma filha" do "nível"* de Mariana. Ele também repreende o choro de Mariana: "não adianta vir com esse teu *choro dissimulado,* falso e essa *lábia de crocodilo*". (THE INTERCEPT, 2020, grifos nossos)

As expressões grifadas expressam uma avaliação depreciativa, produzidas com o intuito de ofender a vítima. São exemplos de pejoratividade, ou seja, um efeito de sentido provocado pela intencionalidade de desvalorizar a importância de alguém, de humilhar, de constranger, de oprimir. Segundo Bréal (1992):

> A pretensa tendência pejorativa é o efeito de uma disposição muito humana que nos leva a esconder, a atenuar, a disfarçar as ideias desagradáveis, ofensivas ou repulsivas [...]. Há apenas uma necessidade de controle, uma precaução para não chocar – precaução sincera ou fingida, e que não é útil por muito tempo, pois o ouvinte vai buscar a coisa por detrás da palavra e não tarda a nivelá-la. (BRÉAL, 1992, p. 77-78)

Não há referente semântico no texto nem nos dicionários que possam esclarecer o significado da expressão *imagens ginecológicas*. Uma hipótese de construção de sentido é a de que o enunciador do discurso associou fotos pessoais públicas de Mariana a posições sexuais. O vocábulo "ginecológica" tem relação com a situação em que a mulher é submetida a exames ginecológicos, geralmente com as pernas afastadas.

Outra expressão que não é suficientemente esclarecida no âmbito textual tange ao termo *ter uma filha do teu nível,* já que uma busca dos significados do léxico utilizado na expressão não nos apresenta significação. Segundo o dicionário *Dicio*, *nível* é "situação, grau de uma coisa em relação a outra; equilíbrio", o que nos leva a inferir, pelo contexto, que, de acordo com o enunciador, Mariana pertença a um grupo de nível inferior que não está caraterizado no discurso.

De acordo com o dicionário *Aulete*, *dissimular* é "não deixar perceber, ocultar (algo)", o que, segundo o julgamento do advogado, faz transparecer que Mariana usou o choro para esconder alguma informação relevante ao caso. *Choro* pertence ao mesmo campo semântico de *lágrimas*, presente na expressão *lágrimas de crocodilo* utilizada para reforçar a tese da dissimulação. "Lágrimas de crocodilo" é uma unidade fraseológica em que todos os componentes perdem o seu significado individual para construírem um significado novo transposto, metafórico, metonímico (VILELA, 2002, p. 190).

Assim sendo, podemos concluir que o léxico presente no texto aponta para duas imagens de Mariana Ferrer: para o portal *The Intercept*, ela é uma profissional bem-sucedida, dotada de beleza e sucesso, mas ao mesmo tempo frágil e ingênua e teve sua história marcada por uma violência; para o advogado da acusação, ela é uma oportunista que inventou uma hipótese de estupro para conseguir dinheiro e publicidade, respaldada com fotos sensuais de Mariana antes do ato sexual. No entanto, o texto não apresenta Mariana por si própria, utilizando seu próprio vocabulário, a fim de nos dar informações que contribuam ao julgamento do fato conforme a ótica da vítima.

Considerações finais

O estudo do léxico permite-nos adentrar as entranhas do texto, perpassando por caminhos que, em uma leitura superficial, não seria possível observar as relações que as palavras estabelecem entre si e com o contexto. É a partir de uma análise lexical que se torna possível reconhecer o uso do léxico como instrumento de construção, fortalecimento ou desconstrução de uma ideia proposta pelo texto.

Consoante o objetivo deste estudo, a análise comparativa das definições apresentadas nos dicionários mostrou que cada obra, além de possuir critérios próprios de organização das acepções dos sentidos, registra a inclusão de novos registros ou atualização dos significados, obedecendo a regras que não são claras ao pesquisador. Se compararmos, por exemplo, os estrangeirismos *promoter* e *influencer,* em uma pesquisa em um site comum de pesquisa, como o *Google*, para a primeira são apresentados 73.200.000 resultados, enquanto, para a segunda, são apresentados 208.000.000 resultados, o que implica inferir que *influencer* é o vocábulo com maior número de ocorrências, todavia não está registrado nos dicionários. Não fica claro, portanto, a razão de encontrarmos *promoter* nas três obras pesquisadas e não encontrarmos o estrangeirismo *influencer*.

Sabemos, entretanto, o quão é difícil determinar em que momento o vocábulo é incorporado ao léxico de uma língua. Estrangeirismos e neologismos podem se perder ou podem ser incorporados, pois obedecem a determinadas imposições da língua e a aceitação dos usuários. O *estupro culposo*, por exemplo, por sua incoerência semântica, é um termo associado apenas à notícia do *The Intercept*, fato que restringe a sua existência ao período em que o caso Mariana Ferrer estava em evidência. Presumimos que a expressão não será incorporada ao léxico da Língua Portuguesa.

Podemos concluir, também, que há divergências entre as definições apresentadas nos dicionários. Isso se deve ao fato de o limite semântico do léxico estar associado à determinada época e em determinado espaço geográfico, a partir da conexão entre os vocábulos estabelecidos pelo contexto situacional. Assim, compreendemos que a seleção lexical é criteriosamente elaborada pelo enunciador conforme as suas intenções e o repertório linguístico adotado constrói o texto que, com o uso de adjetivos e de expressões adjetivas utilizados para nomear, caracterizar, (des)qualificar, descrever, promover comparações com padrões socialmente estabelecidos, é capaz de (des)construir uma ideia ou uma imagem de um produto ou de um ser.

Podemos, ainda, afirmar que a seleção do léxico, seja nos dicionários, seja no próprio texto, é intencionalmente escolhida de acordo com objetivos pré-estabelecidos e nem sempre revelados. No *corpus* analisado, percebemos que o *The Intercept* pretendia consolidar a fragilidade de Mariana Ferrer e, por isso, adotou um vocabulário que exaltava sua ingenuidade e beleza. No entanto, no discurso do advogado de defesa, ela seria dissimulada, interesseira, oportunista. E onde estava Mariana Ferrer nessa discussão? Por que não há sua voz na notícia?

Encerramos este estudo com alguns questionamentos que refletem em nossa linguagem o patriarcalismo enraizado em nossa cultura. Os estereótipos de beleza feminina consolidam a objetificação da mulher e a impulsionam para os problemas decorrentes da desigualdade entre os gêneros presente em situações comuns do dia a dia, como ocorreu na audiência de julgamento da denúncia promovida por Mariana Ferrer. Respeitar o princípio constitucional que garante que todos somos iguais perante a lei, implica pensar, também, nas transformações vocabulares que farão parte desse novo constructo social. Quem sabe, um dia, encontraremos nos dicionários acepções como "pai: masculino de mãe", ou que as notícias em defesa da mulher ressaltem sua fala, suas ideias, sua representatividade.

Referências

AULETE DIGITAL. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, versão online. Disponível em: https://aulete.com.br/. Acesso em: 6 mai. 2021.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira:Lucerna, 2019.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**. Tradução: Aída Ferrás *et al.* São Paulo: Pontes:EDUC, 1992 [1904].

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: https://www.dicio.com.br/. Acesso em: 6 mai. 2021.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística na Língua Portuguesa**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

MACEDO, Vera Amália Amarante. Dicionários. *In*: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra (org.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 6 mai. 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

THE INTERCEPT BRASIL. **Julgamento de influencer Mariana Ferrer termina com tese inédita de 'estupro culposo' e advogado humilhando jovem**. Disponível em: https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/. Acesso em: 6 mai. 2021.

THE INTERCEPT BRASIL. **Sobre e contatos**. Disponível em: https://theintercept.com/brasil/staff/. Acesso em: 6 mai. 2021.

VILELA, Mário. **Metáforas do nosso tempo**. Coimbra: Almedina, 2002.

"INCLUSIVISMO" SOB A ÓTICA DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, MILTON RIBEIRO

Ana Paula Fernandes

Resumo: O presente trabalho tem como fulcro analisar o discurso do atual Ministro da Educação, Sr. Milton Ribeiro, com vistas a investigar seu posicionamento político e ideológico frente à necessidade de implementação de políticas públicas voltadas aos grupos vulneráveis, em especial, às crianças portadoras de necessidades especiais (PNE). A metodologia a ser empregada será a da análise cartográfica com proposta de intervenção na relação de poder que essa política de viés excludente sustenta e, não obstante, vem angariando apoiadores, no sentido de que a igualdade formal deve ser a única baliza a ser seguida em um Estado democrático de Direito. Contudo, esse grupo se esquece de que a igualdade material (ARISTÓTELES, 2009) não se dissocia do aspecto pragmático que envolve a população em situação de vulnerabilidade. É inquestionável que, em razão da pandemia, muitas distorções foram evidenciadas e, na área da Educação, as diferenças acentuaram-se ainda mais pela falta de universalidade no acesso à internet, principal meio de interação para a aprendizagem no contexto pandêmico. Apesar de dispositivos constitucionais e legais obrigando o Poder Público a ofertar, de forma universal, igualitária e com qualidade o ensino público, não foi esse o cenário que a pandemia delineou. Ao contrário, ficaram claras as discrepâncias no acesso ao conhecimento, as dificuldades do setor público para angariar recursos para a manutenção do trabalho e até mesmo a questão da precarização dos espaços e infraestrutura. Por outra monta, a discussão aqui abarcará as polarizações público x privado em termos educacionais e, mais especificamente, visa a analisar a relação de Poder para propor uma resistência (Foucault, 1988) e consequente mudança em termos de implementação de políticas públicas no setor da Educação. Pensar uma política que defende uma ideia de que há crianças com deficiência de "impossível convivência" no século XXI afronta a própria CF/88. A discriminação (MOREIRA, 2017), enquanto forma de diferenciação entre os indivíduos, deve coadunar-se com um interesse governamental, a fim de ser legitimada. Entretanto, os discursos do Sr. Ministro da Educação (2021) vão de encontro a essa perspectiva, tentando legitimar uma série de ações discriminatórias.
Palavras-chave: Resistência. Relação de Poder. Políticas Públicas. Crianças Portadoras de Necessidades Especiais.

Breve panorama histórico

Inicialmente, vale ressaltar que nosso objetivo com esse trabalho é analisar sob o ponto de vista da Análise Cartográfica do Discurso os "efeitos de circulação de sentidos" produzidos pelo discurso do Ministro da Educação, Sr. Milton Ribeiro (2021), acerca da promoção de uma política pública efetiva voltada aos Portadores de Necessidades Especiais (PNE) nas escolas públicas de todo o país.[2]

Interessa-nos, ainda, uma reflexão acerca da intenção e da condução de políticas públicas na área da Educação Especial implementadas pelo governo Bolsonaro (2019-2022) com o objetivo de ofertar uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades buscando a universalização do ensino sob a ótica constitucional e legal.[3]

Esse é um ponto bastante polêmico (a universalização do ensino), uma vez que politicamente não se percebe interesse/investimentos suficientes nesse setor há décadas por sucessivos mandatos e, por conseguinte, o mesmo panorama é reproduzido de forma ainda mais dramática na Educação Especial. Essa tórrida realidade, talvez, seja reproduzida pelo próprio processo histórico discriminatório ao longo dos anos vivenciado pelas pessoas com deficiência.[4]

[2] A noção de "efeitos de sentidos" é muito importante à Análise do Discurso a que nos filiamos, uma vez que consideramos absolutamente impossível a segregação de nossas convicções em AD e nossos projetos de vida.

[3] A Constituição Federal (CF/88), em seu art. 6º, estabelece a Educação como direito fundamental de 2ª geração. Enquanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015 – prevê, a partir do art. 4º, o dever de tratamento igualitário e o direito à não-discriminação das pessoas com deficiência.

[4] Em todo o mundo, tivemos muitas lutas até o reconhecimento do direito a uma Educação Inclusiva. Foi um longo percurso iniciado desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à Constituição Federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015.

Fato é que o ministro da Educação, em discurso, levanta um debate acerca dos sucessivos fracassos na área e, de forma inusitada, justifica que esse fracasso não se deve à falta de recursos/investimentos. Ao contrário, enfatiza ele, a área tem investimentos suficientes para apresentar excelentes resultados.

Eis então que você, caro leitor, deve estar se questionando a partir dessa declaração: Mas, então, por que ainda caminhamos a passos tão lentos de uma efetiva política inclusiva? Por que ainda nos deparamos com tantas ações discriminatórias de agentes públicos e privados? Por que as diferenças no setor da Educação ficaram ainda mais evidenciadas nesse cenário de pandemia? Pois bem. Essas são questões bem complexas, que tentaremos responder ao longo deste artigo. Contudo, gostaríamos de destacar o papel essencial que o poder público tem na promoção do bem-estar individual e coletivo dos deficientes, sendo de suma relevância conhecer o fundamento do conceito de discriminação:

> [...] o conceito de discriminação [positiva] está ligado aos princípios de igualdade material, da justiça social e da solidariedade, pois pretende tanto promover a inclusão de grupos que sofrem as consequências de uma história de opressão como também o bem-estar de pessoas que se encontram em uma situação vulnerável. (MOREIRA, 2007, p. 17)

Sob esse conceito, destacamos a história de opressão desse grupo (os portadores de necessidades especiais – PNE), enquadrando-os, inclusive, como "vulneráveis". Portanto, em razão de sua reconhecida vulnerabilidade é que os indivíduos incluídos nessa categoria precisam de ações afirmativas promovidas pelo Estado para alcançar a cidadania plena.

Enfim, nosso objetivo será refletir acerca do avanço (ou retrocesso) na implementação de políticas públicas voltadas aos PNE, a fim de opor resistência aos mecanismos de exclusão social advindos principalmente do setor público com o fim de construir um processo de socialização do grupo mais condizente com o exercício da cidadania.

Quadro teórico e metodológico da Análise Cartográfica do Discurso

Em princípio, toda pesquisa deve enquadrar-se em um campo específico de estudo. Nós, analistas do discurso, enquadramo-nos no campo dos estudos da linguagem e voltamo-nos para uma análise do discurso menos cartesiana: a análise cartográfica do discurso.

Contudo, a escolha que delineamos não implica tão somente em mera exclusão de outras áreas dos estudos linguísticos. Paradoxalmente, no lugar dessa visão distorcida, propomo-nos a travar uma interlocução com a filosofia da diferença no sentido de que esta seria uma forma de resistir ao capacitismo[5] resultante da exclusão sistemática e estrutural das pessoas com deficiência.

Dessa forma, apontar as áreas de interseção, assim como afinar nossos estudos a partir de uma metodologia que comporte uma união de forças, resistências e, principalmente, uma ampla visão sem contornos excludentes é o que perseguimos. Com esse viés, temos a visão propagada nesse campo, contrariando os espectros tradicionais:

> A maioria dos manuais de metodologia indica a necessidade de penetrar no campo da pesquisa sabendo de antemão o que se pretende buscar. O aprendiz-cartógrafo inicia o seu processo de habitação do território com uma receptividade afetiva. Tal receptividade não pode ser confundida com passividade. Na receptividade afetiva há uma contração que torna inseparáveis termos que se distinguem: sujeito e objeto, pesquisador e campo de pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 137)

[5] O capacitismo representou um fenômeno histórico e social (séc. XVIII) no qual objetivava a exclusão – social, educação e trabalho de pessoas definidas socialmente como menos capazes. Em razão de suas incapacidades, essas pessoas eram excluídas dos espaços de convivência social, educação e trabalho.

Portanto, o que buscamos a partir da Cartografia como metodologia de pesquisa é a estruturação do problema social que cerca os PNE no processo ensino-aprendizagem, afetando-os tão drasticamente que, chega o poder público na pessoa do ministro, Milton Ribeiro, a apontar como solução a própria exclusão desse grupo do sistema de ensino, mediante as chamadas Salas de Recursos[6]. Essa, sob nossa ótica, configura uma postura fascista que coaduna tão somente com os propósitos desse governo. É uma ação que representa um retrocesso histórico, considerando os avanços, ainda que ínfimos em muitos aspectos.

Com base nas possibilidades que um perfil de pesquisador-cartógrafo nos sugere, pretendemos seguir insurgindo potencialmente na análise do discurso sem, contudo, pensar no sujeito e no objeto como partes fragmentadas. Ao contrário, devem estes (sujeito e objeto) ser considerados como partes inseparáveis abertos a resultados não conjecturados previamente.

Por essa razão, a cartografia é, justamente, essa interseção dos campos imiscuída com um padrão ético-estético-político formulado a partir de uma filosofia da diferença que nos permitirá, juntamente com a pesquisa, abrir-nos a experiências e descobertas no decorrer da análise do córpus.

Nesse sentido, mais um adendo deve ser pontuado no que tange às considerações feitas sob o conceito de discurso abordado no campo dos estudos linguísticos que habitamos: "Nem tudo o que designa como análise do discurso é análise do discurso" (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 26).

Nessa mesma linha, complementam Deusdará e Rocha:

> [...] discursos, tais como os vemos, são objetos teóricos, construídos a partir da correlação entre os textos e o entorno sócio-histórico. Discursos são, assim, construções, que se valem da desnaturalização do vínculo entre produção textual e produção social. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 29)

Não há, portanto, dúvidas de que, o discurso, nesse quadro teórico não deve ser considerado como mera atuação de forças que atuam do seu exterior em direção ao seu interior. Devemos, sob outra vertente, considerar que "todo texto se constitui a partir do vínculo indissociável com outros textos" (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 66).

Por fim, vale destacar a produção de subjetividade como ponto crucial na relação de poder engendrada pelo grupo político representado pelo ministro Milton Ribeiro. Nessa conjectura, consideramos, conforme Rocha (2006), que:

> [...] a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social. Com efeito, o termo "coletivo" deve ser entendido aqui no sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo [...]. A subjetividade não é fabricada apenas através das fases psicogenéticas da psicanálise ou dos <matemas do inconsciente>, mas também nas grandes máquinas sociais, mass-mediáticas, linguísticas, que não podem ser qualificadas de humanas. (GUATTARI, 1992, p. 19-20)

Compreende-se desse modo que a escolha do presidente Bolsonaro do atual ministro da Educação não foi aleatória, visto que as subjetividades se compatibilizam na condução de ações de cunho preconceituoso e discriminatório.

[6] Em 2021, o MEC designou um orçamento de um pouco mais de R$ 250 milhões de reais para investimentos nas denominadas Salas de Recursos. Esses seriam espaços apropriados/adequados, principalmente, àqueles de "difícil convivência" – conforme afirmou o ministro Ribeiro. Vale pontuar ainda que, nosso posicionamento não é contrário às chamadas Salas de Recursos. Reiteramos, contudo, que as pessoas com deficiência, seja em que grau for, necessitam da convivência social para seu pleno desenvolvimento.

As conquistas das pessoas com deficiência em situação social e educacional de vulnerabilidade precisam ser valorizadas e não estigmatizadas, pois apesar da Lei de Inclusão Brasileira (Lei 13.146/2015 – Estatuto das Pessoas com Deficiência), muitos direitos ainda não foram alcançados.

Reiteramos, ainda, que a iniciativa do Legislativo é muito importante para orientar as ações do Executivo, que caminha lentamente. Todavia, as formações discursivas e ideologias adjacentes ao discurso não podem ter contornos tão instáveis.

De outra monta, o caráter inovador advindo da cartografia permite-nos, ainda, adotar a "filosofia da diferença" como norte em busca constante de transformação da realidade a partir da ampliação da visão de mundo.

Portanto, a Análise Cartográfica do Discurso pressupõe uma pesquisa-intervenção, de forma a transformar a realidade e a considerar a relação existente entre sujeito-mundo-linguagem.

Análise do córpus

Após tecermos considerações importantes sobre o método da cartografia na nossa pesquisa, urge apresentar ao leitor o caminho de constituição do nosso córpus[7] para a análise do discurso do ministro da Educação.

Antes de tudo, vale destacar que, a tarefa de constituição de um córpus deve anteceder uma análise crítica da materialidade linguística. E, principalmente na cartografia, deve-se ter a cautela ao pensar as subjetividades e a interação entre linguagem e mundo na produção de sentidos.

Com isso, o primeiro trecho que selecionamos foi o discurso no qual Ribeiro usa o orçamento da União – cerca de um pouco mais de R$250 milhões de reais – para justificar que o Estado cumpre seu papel na implementação de políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência (ao menos no que se refere ao disposto na LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias). Destaca ele que, apesar do contexto pandêmico, o setor permaneceu recebendo recursos financeiros[8].

Não obstante, complementa o ministro, que os gestores (nos âmbitos dos Estados, DF e Municípios) são responsáveis diretos pela implementação de ações afirmativas na área conforme reserva mínima constitucionalmente estabelecida. Ele ressalta que, se os índices e metas não são satisfatórios, há que se apurar a responsabilidade dos entes na aplicação desses recursos cabendo a fiscalização, inclusive, à toda sociedade civil.[9]

Outro ponto de seu discurso que merece destaque é o empréstimo lexical do termo "inclusivismo", um termo comumente empregado em discursos religiosos e que, em um primeiro momento, soou na grande mídia como pejorativo em referência aos deficientes.

Considerando que, seu discurso em razão de sua posição social apresenta um tom cerimonioso, esse demonstra um caráter formalista e restritivo que não foi, provavelmente, ponderado por Ribeiro na ocasião.

Devido justamente a esse tom mais formalista e restritivo, não lhe caberia tomar um empréstimo lexical característico do discurso religioso por questões ideológicas adjacentes a esse governo (fato é que, talvez, ele tenha feito tal escolha a fim de demonstrar a afinidade com o Executivo, dado seu

[7] A opção pela grafia do termo "córpus" (com acento agudo no o) dá-se por questão de escolha à forma aportuguesada do vocábulo, amplamente utilizado no campo da pesquisa. Pretendemos, com isso, sinalizar a necessidade de atualização do termo no dicionário da L. Portuguesa, assim como apontam Deusdará e Rocha (2021, p. 24).

[8] No discurso de Ribeiro, o destaque dado ao orçamento da União deveu-se ao fato de a mídia tecer muitas críticas ao setor da Educação. E, nesse sentido, atribuir todo o fracasso do setor à falta de recursos e investimentos.

[9] Segundo o art. 212 da CF/88, a União deverá aplicar nunca menos do que 18% da receita de impostos anualmente em Educação. Enquanto aos Estados, DF e Municípios, a reserva mínima será de 25%.

posicionamento em defesa dos aclamados "princípios cristãos"). Afinal, Ribeiro já é o terceiro Ministro da Educação no governo Bolsonaro em menos de dois anos de mandato.

De toda forma, as consequências de tal escolha demonstraram-se catastróficas, causando uma completa dissonância com a materialidade linguística do discurso. A repercussão dos efeitos de sentido do termo foi muito negativa, suscitando comentários de especialistas na área da Educação e até do Parlamento, acusando o discurso do ministro de discriminatório e excludente, além de uma verdadeira aberração jurídica.[10]

Indubitavelmente, apresentou seu discurso um tom discriminatório, quando tomamos formalmente o conceito de discriminação:

> A dimensão positiva da discriminação indica a necessidade de considerarmos a história e o status social de um grupo quando se discute políticas públicas estatais. A persistência de processos discriminatórios ao longo do tempo significa que certas classes de pessoas estão em uma situação de desvantagem estrutural [...]. (MOREIRA, 2007, p. 17)

Sob esse aspecto, tem-se os deficientes representados historicamente em situação de desvantagem estrutural que há séculos demandam ação do poder público. Todavia, a afirmação de que nesse grupo, existe um percentual – segundo o ministro, o número chegaria a 12% desse público – de "impossível convivência", é a extrapolação de tudo aquilo suportável seguindo os princípios de igualdade formal e material (ARISTÓTELES, 1997 [2009], p. 111) inerentes ao Estado Democrático de Direito: "A igualdade parece ser a base do direito, e o é efetivamente, mas unicamente para os iguais e não para todos. A desigualdade também o é, mas apenas para os desiguais".

Logo, afirmar que existe um grupo dentre as pessoas com deficiência de "impossível convivência" é uma aberração e representa uma incitação do coletivo ao exercício de uma visão de capacitismo[11], já expurgada da nossa sociedade.

Acrescenta-se, ainda, que a terminologia empregada pelo agente público – "inclusivismo" – não se pautou em parâmetros jurídicos ou moralmente justificáveis (MOREIRA, 2007, p. 29). E, sob essa perspectiva, mais críticas mereceram seu discurso, vez que Ribeiro inseriu outros sintagmas que apoiaram semanticamente a ideia discriminatória direcionada às pessoas deficientes.

Não custa salientar que o caráter sócio-histórico permeia questões subjetivas do indivíduo. E, no nosso córpus, isso fica clarividente. Essa é uma questão tão evidente que o próprio ministro voltou a público tentando minorar os efeitos negativos de seu discurso. Mas, foi infeliz mais uma vez ao insistir no uso do termo "inclusivismo" o qual lhe é atribuída uma conotação pejorativa acompanhada, inclusive, de outros sintagmas preconceituosos ao referir-se aos deficientes.

Não obstante, pontuou o ministro que a União estava destinando um orçamento para a construção e aparelhamento das chamadas Salas de Recursos nas redes públicas de todo o Brasil. E, a partir desses espaços, as pessoas portadoras de deficiências seriam assistidas adequadamente, respeitando-se suas necessidades e, dessa forma, não "atrapalhando" o desenvolvimento dos não deficientes.

Com relação à criação e aparelhamento das conhecidas Salas de Recursos, não temos qualquer óbice. Afinal, as redes públicas de ensino precisam ofertar recursos para atender a demanda individual e coletiva das crianças deficientes. Todavia, nossa crítica resvala na ideia de implementar essas Salas de

[10] A expressão "aberração jurídica" foi empregada aqui como expressão de nossa resignação acerca de um agente público promover publicamente o desrespeito às normas legais vigentes. No caso, o ministro propagava um retorno ao modelo de ensino do passado já superado como forma de não permitir que deficientes pudessem "atrapalhar" o desenvolvimento dos demais alunos não deficientes.

[11] Uma pessoa que não atendesse às expectativas do chamado "corpo normal" (século XVIII) era definida como menos capaz e, por conseguinte, excluída dos espaços de convivência social, educacional e trabalho. A esse fenômeno histórico e social dá-se o nome de capacitismo, o qual resulta da exclusão sistemática e estrutural de pessoas com deficiência.

Recursos como único espaço de interação/aprendizagem das crianças com deficiência, quando diversos estudos e pesquisas demonstram que a interação e convivência com a heterogeneidade é condição *sine qua non* para a capacitação do indivíduo ao exercício da cidadania.[12]

A problemática que insurgiu, contudo, dessa proposta, foi a forma de utilização desses espaços que, ao invés de servirem como complementação ao ensino das crianças deficientes, o que se propunha era uma segregação, retornando ao modelo do passado no qual portadores de qualquer deficiência eram obrigados a frequentar as chamadas classes especiais de ensino.

Enfim, os discursos de um agente público, engendrado nas relações de poder inerentes ao cargo, não podem chancelar uma visão discriminatória e preconceituosa, simplesmente pelo fato de acreditar, por questões religiosas (o Estado Brasileiro é laico) que existem indivíduos com patologias de "impossível convivência". A verbalização desse tipo de pensamento fomenta na sociedade o discurso de ódio e a defesa de atitudes de intolerância, que não vemos como ideal de vida em sociedade.

Assim, ratificamos o papel libertário proporcionado pela educação em direção a uma vida antifascista opondo-nos a qualquer forma de discriminação que não a positiva (imposição legal).

Considerações finais

Com base nas explanações ao longo desse texto, o que se buscou aqui foi suscitar reflexões em busca de mecanismos de resistência a partir das micropolíticas presentes em nossa sociedade. Pontuamos que uma análise da materialidade não fornece automaticamente uma análise dos discursos. A identificação de marcas, o acompanhamento de suas ocorrências, a atribuição dessas ocorrências às vozes autorizadas a falar são algumas das etapas de análise da materialidade que antecipam (mas não esgotam) uma formulação sobre o funcionamento discursivo (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 155).

Dessa forma, produzimos um córpus[13] composto por discursos do ministro da Educação acerca das pessoas com deficiência, a fim de demonstrar o caráter discriminatório e preconceituoso enquanto característica do atual governo fornecendo ao leitor mais atento diretrizes ao exercício de uma vida não fascista.

A fim de alcançar nosso objetivo, valemo-nos de uma AD que resiste às fronteiras disciplinares, partindo de uma "perspectiva da cartografia e do paradigma ético-estético-político, formulado a partir da filosofia da diferença" (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 17).

Com base no cenário político descrito, ressaltamos a importância da observação das micropolíticas presentes no tempo e espaço, que visam a diminuir direitos ínfimos, mas conquistados por meio de tantas lutas.

Destacamos que, se o político tem papel fundamental na vida de cada indivíduo, cada qual deve submeter-se às reflexões que propomos como imperativo à prática de princípios dialógicos refletidos nas nossas próprias interlocuções cotidianas e, assim, alcançarmos um verdadeiro devir.

Referências

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2009.

[12] A PNEE (Política Nacional de Educação Especial) trouxe o conceito de "turmas mistas" e recomendou sua adoção, apoiada por especialistas da área, corroborando o ganho social e inclusivo de ambas as partes, crianças com deficiência e sem ela.

[13] Na AD que praticamos, referimo-nos a uma "produção" de córpus e denegamos a mera "coleta" desse córpus por reconhecer que é contraproducente considerar como "fechado" qualquer córpus.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise Cartográfica do Discurso**: Temas em Construção. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

FOUCAULT. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GUATTARRI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

MOREIRA. Adilson José. **O que é discriminação?** Belo Horizonte, MG: Casa do Direito, 2017.

ROCHA, Décio. Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 355-372, 2006.

TENENTE, Luiza. Milton Ribeiro: veja 6 frases do ministro da Educação e entenda por que elas foram questionadas. **G1**, 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml. Acesso em: 31 ago. 2021.

POR OBSÉQUIO: DA ORDEM ATENUADA À ESTRATÉGIA DE DESCORTESIA

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

Resumo: Uma ordem pode ser expressa de maneira atenuada, de acordo João Malaca Casteleiro (2014), sem corromper, no entanto, sua intenção discursiva de persuadir o interlocutor a fazer o que se deseja. Este artigo tem por objetivo examinar se as fórmulas de cortesia estudadas Casteleiro (2014), em 1961, ainda são identificáveis no português contemporâneo, com especial atenção a "por obséquio". Essa expressão foi selecionada por se perceber nela uma transmutação do emprego cortês por um outro, irônico, agressivo, adotado como estratégia de descortesia. Ao considerar o conceito de descortesia, recorre-se a Mª Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade (2014) e a André Valente (2017). Os exemplos selecionados para análise são oriundos do Português em uso em Portugal, no Brasil e, eventualmente, em Angola ou em Moçambique, tendo sido coletados do *Corpus do português: now*, que reúne dados linguísticos extraídos de textos midiáticos. Empreendeu-se a análise qualitativa, assim como o exame semântico-discursivo.
Palavras-chave: Cortesia. Descortesia. Estratégias discursivas. Lusofonia.

Introdução

João Malaca Casteleiro, em *A arte de mandar em português* (2014), elenca oito processos sintáticos de atenuação da ordem: a) as fórmulas de cortesia; b) as expressões de carinho; c) a estrutura constituída pelo verbo "poder + infinitivo"; d) o "modo eventual"; e) as subordinantes condicional e temporal; f) a interrogação imperativa; g) a "hipocrisia social". Na sequência serão brevemente comentadas cada uma delas. De antemão, registre-se que interessa a este trabalho deter o olhar sobre as fórmulas de cortesia, mais especificamente sobre a expressão "por obséquio".

Antes, porém, convém elucidar o processo de **atenuação**, capaz de tornar uma ordem menos dura, por meio do emprego de determinadas fórmulas:

> Por detrás de fórmulas de atenuação, oculta-se frequentemente uma "ordem" enérgica e insistente. Por isso, tanto os processos de atenuação como os de reforço, são meios de valorização da expressão da "ordem" e não poderemos dizer que uns são negativos e os outros positivos. Ambos atingem o mesmo fim: obter o cumprimento da "ordem". O uso de uns ou de outros depende da situação, das circunstâncias, da educação do ordenante e do executante, da oposição por este apresentada, etc. Assim, muitas vezes, o mesmo objetivo (cumprimento da "ordem") pode ser melhor conseguido empregando não um processo de reforço, mas um meio de atenuação. Através de ambos e exerce, afinal, a função ativa da língua. (CASTELEIRO, 2014, p. 211)

Retornando aos processos sintáticos de atenuação da ordem, as fórmulas de cortesia suavizam uma ordem dada ou que se quer dar. São geralmente empregadas por pessoas em posição inferior, por natureza ou por circunstância, quando precisam exigir algo do superior. Como exemplos, "por favor", "fazer (o) favor", "se faz o favor", "faz-me a fineza", "ter paciência", "ter a bondade", "por obséquio", "V. Ex.ª" e, finalmente, "queiram" ou "queiram" seguidos de verbo no infinitivo, esse último emprego, apenas na afirmativa. Casteleiro (2014, p. 213) salienta que "A entonação ou a rigidez de certas expressões podem tirar grande parte do caráter atenuante às fórmulas de cortesia".

As expressões de carinho agregam à ordem um matiz de benevolência, concretizando-se através dos vocativos (nomes próprios e parentesco) e dos diminutivos, podendo haver conjugação de ambos, por exemplo, "meu filhinho". Costumam ser acompanhadas de tom de voz igualmente afetuoso. "As expressões de carinho tornam a ordem tão atenuada, por vezes, que ela mais parece um conselho ou uma admoestação, sobretudo quando se trata de tranquilizar o estado de espírito do executante ou de levá-lo ao cumprimento do dever" (CASTELEIRO, 2014, p. 214).

As formas verbais atenuantes são capazes de tornar a ordem menos enérgica e menos dura, como no caso de "peço" e "suplico", que conferem um tom de pedido ou de súplica, além de "é + infinitivo", "é bom + infinitivo", "é melhor + infinitivo", "é preciso + infinitivo", "expressões com *se* impessoal", dentre outras.

De acordo com Casteleiro (2014, p. 215), a estrutura constituída pelo verbo "poder + infinitivo", dentre os "auxiliares modais" é a que mais imbui-se do caráter atenuante, já que o tom é de permissão e não de ordenança, como no caso de "Agora pode ir embora".

Uma ordem pode ser muito atenuada quando formulada no pretérito perfeito ou no condicional. Segundo Casteleiro (2014, p. 216), esse é "um dos processos sintáticos que mais atenuam uma exigência". Se formulada do inferior para o superior, caracteriza-se um "pedido", de fato, respeitoso e cortês. Assim que "Eu queria que a senhora me ajudasse..." terá conotação de ordem atenuada se quem profere a sentença encontra-se em posição superior. A esse processo Casteleiro (2014) denomina "Modo eventual".

Em relação às subordinantes condicional e temporal, que tanto podem ser atenuantes, com indicar uma ordem reforçada ou uma ameaça, Casteleiro (2014, p. 217) clarifica:

> Por vezes, o ordenante faz depender o cumprimento da "ordem" de uma subordinante condicional ou temporal. Assim o seu caráter coercivo é menor, pois o executante pode recusar-se a cumprir a "ordem", sobretudo se a condição imposta estiver inteiramente dependente da sua vontade. A "ordem" é, por conseguinte, muito atenuada, como podemos observar nos exemplos: [...] O médico ao doente: '– Bem, venha **quando puder**... Você não tem nada de sério.' (*Sem-fim*, 139)
>
> A subordinante condicional torna, porém, a "ordem" reforçada quando encerra uma ameaça, como sucede neste exemplo: [...] Num duelo entre dois indivíduos, um deles grita a um intruso: "– Se afaste Pai-Velho, **se não quer morrer também**!" (Lampião, 110). (CASTELEIRO, 2014, p. 217, grifos do autor)

Na interrogação imperativa, a ordem é ainda mais atenuada, por materializar-se através de um questionamento como em "– Preciso descansar. Quer ir-se embora? (La-lás, 133)" (CASTELEIRO, 2014, p. 218).

Finalmente, para abordar a "hipocrisia social", Casteleiro (2014, p. 218) faz alusão ao linguista Bally e comenta: "Por vezes, o 'ordenante' serve-se de uma perífrase, de um circunlóquio para revelar, indireta e veladamente, a sua vontade ao executante. Usa uma linguagem eufemística, que dá à 'ordem' um caráter atenuado". Citando como exemplo, "Um doente, a um cunhado importuno, 'com alguma solenidade': '– Não espere que lhe estenda a mão.' [...] Conteúdo lógico: 'Vá se embora'" (CASTELEIRO, 2014, p. 218).

De acordo com informações da Editora Lexicon[14], a inédita produção do professor lusitano João Malaca Casteleiro, fruto de sua dissertação defendida em 1961, foi orientada pelo renomado gramático Luís Filipe Lindley Cintra, dentre outros, e baseou-se no estudo sintático-estilístico a partir de exemplos extraídos de autores portugueses e brasileiros. Com isso, pretende-se mencionar os objetivos do trabalho em curso: a) analisar, a partir de exemplos de situações reais de uso do português contemporâneo, dentro do processo de atenuação, se – ou quais – as fórmulas de cortesia ainda continuam vigentes; b) deter o olhar sobre a expressão "por obséquio", investigando, no *corpus* selecionado, a nuance de descortesia em substituição ao sentido cortês anteriormente observável.

Para a consecução dos objetivos supracitados, recorre-se aos princípios elementares da Linguística Funcional Centrada no Uso, ao estudo sobre *A arte de Mandar em Português* (2014), bem como à conceituação de descortesia, segundo Andrade (2014) e Valente (2017).

[14] Disponível em: http://vitrine.lexikon.com.br/obras-de-referencia/a-arte-de-mandar-em-portugues.html. Acesso em: 13 jun. 2021.

Seguindo orientação da Linguística Funcional Centrada no Uso, que preconiza o exame a partir de dados reais de fala e/ou escrita, inseridos em contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases criadas *ad hoc*, deslocadas de sua função no ato comunicativo, as amostras selecionadas para passar em revista as situações-exemplo apresentadas por Casteleiro (2014) foram extraídas do *Corpus do português: now*[15]. Essa ferramenta de pesquisa contém cerca de 1,4 bilhão de palavras coletadas entre 2012 e 2019. A análise pretendida insere-se na dimensão qualitativa.

As passagens foram selecionadas de textos midiáticos tanto do Brasil (BR) como de Portugal (PT) e, eventualmente, de Angola (AO) ou de Moçambique (MZ). Tal escolha se justifica pela intenção de contemplar outros países da comunidade lusófona (MACIEL, 2010), muito embora não se pretenda adentrar em todas as discussões que o tema abarca (cf. BAGNO, 2019; VALENTE, 2014; RETO, 2020, dentre outros).

Fórmulas de cortesia no português contemporâneo

O propósito desta seção é investigar quais as fórmulas de cortesia indicadas por Casteleiro (2014) vigoram na atualidade, comentando sempre que se perceber que elas deixarem de representar uma ordem atenuada. Enquanto os estudos de Casteleiro (2014) privilegiavam as variantes do português europeu (PE) e brasileiro (PB) (DUARTE, 2015), a partir de *corpus* majoritariamente literário, aqui serão consideradas situações de uso, aproveitando dados de outros países que integram a comunidade lusófona, sempre que possível. Os materiais foram extraídos do *Corpus do português: now*. por meio de busca por palavra ou por expressão, e submetidos à análise qualitativa. Essa ferramenta de pesquisa indica a fonte, geralmente midiática, e a data dos registros. Tais informações foram acrescentadas ao lado de cada citação.

Quadro 1: Expressão de cortesia "faz o favor"

PT	"**V. Ex.ª faz o favor** de escrever." (http://blogs.xl.pt/quintadocareca/2015/06/17/mensagem-de-um-sportinguista-indignado/, 17/06/15).
BR	"**Faz o favor**, então, cancela o meu pedido e fecha a conta." (http://www.otempo.com.br/blogs/contemporanea-19.122/ser-praticamente-expulsa-de-uma-cafeteria-como-assim-19.311491, 08/09/14).

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta ao *Corpus do português: now*.
Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/now/. Acesso em: 20 jun. 2021.

Os exemplos do **quadro 1**, selecionados a partir dos 54 resultados obtidos (todos eles de PT ou do BR), indicam que tanto no Brasil como em Portugal "faz o favor" mantém-se como fórmula de cortesia. O exemplo de PT demonstra, ainda, a ocorrência de "V. Ex.ª", apontado por Casteleiro (2014) como expressão de cortesia rara no contexto em que seu trabalho foi escrito, mas, como se comprova, ainda observável no português europeu na contemporaneidade. Para essa ocorrência não houve resultados de outros países integrantes da comunidade lusófona.

[15] Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/now/. Acesso em: 13 jun. 2021.

Quadro 2: Expressão de cortesia "faz favor"

PT	"**Faz favor** de entrar. Vou já chamar a senhora, que está a acabar de almoçar..." (https://www.jornaldenegocios.pt/weekend/detalhe/isto-e-do-piorio?ref=HP_UltimasNoticias, 04/11/18).
BR	"Para, **faz favor**. Está me deixando constrangida." (https://hugogloss.uol.com.br/tv/a-dona-do-pedaco-fabiana-perdera-virgindade-com-rock-em-motel-nao-esperava-que-fosse-assim, 03/06/2019).
MZ	"– **Faz favor** minha senhora! – Sim!? Respondeu a Dona Miquilina." (http://www.jornaltxopela.com/2018/09/a-receita-da-avo-miquelina-1/, 26/09/2018).

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta ao *Corpus do português: now*.
Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/now/. Acesso em: 20 jun. 2021.

Os três exemplos informados no **quadro 2** tipificam expressão de cortesia tal qual apontado por Casteleiro (2014), no entanto, devido ao alto número de resultados da busca – 269 registros entre PT, BR e MZ – não foi possível, nem integrava o objetivo, quantificar o percentual que se insere ou não nas fórmulas de cortesia.

Quadro 3: Expressão de cortesia "se faz o favor"

PT	"**Se faz o favor** explica-me como é que isso funciona em a terra plana." (https://pplware.sapo.pt/google/acreditar-terra-plana-culpa-youtube/, 18/02/19).
BR	***

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta ao *Corpus do português: now*.
Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/now/. Acesso em: 20 jun. 2021.

Conforme se evidencia no **quadro 3**, a expressão "se faz o favor" é típica de PT, mesmo assim, sua ocorrência é rara. Foram obtidos apenas 05 resultados, nenhum deles do BR ou de outro país da comunidade lusófona.

Quadro 4: Expressão de cortesia "fineza"

PT	"Como não quero tristes honras que não me pertencem, **peço**-lhe a **fineza** de assim restabelecer a verdade." (https://observador.pt/especiais/elisa-e-marcela-as-duas-espanholas-que-ha-mais-de-cem-anos-casaram-pela-igreja-e-fugiram-para-o-porto/, 02/06/2019). **Rogo**-lhe, Exm.º Senhor, a especial **fineza** de me dizer, imediatamente, peremptoriamente, sem evasivas, nem tergiversações, qual é a coisa que, em o mais santo uso de o meu pleno direito, eu possa cortar a V. Ex. ª. (http://www.asbeiras.pt/2017/04/opiniao-cortaram-a-agua-a-eca-de-queiros/, 19/04/2017). "Façam a **fineza** de quando alarmarem a população, tenho presente que para a acalmar deverão identificar os faltosos!" (https://zap.aeiou.pt/investigacao-revela-presenca-pesticidas-quimicos-produtos-biologicos-164872, 29/06/17).
BR	***

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta ao *Corpus do português: now*.
Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/now/. Acesso em: 20 jun. 2021.

Para a expressão de cortesia "faz-me a fineza de", mencionada por Casteleiro (2014), não houve nenhum resultado no *Corpus do português: now*. Por isso, realizou-se nova busca, apenas com o termo "fineza" que, por sua vez, resultou em 138 ocorrências, entre PT, BR e AO.

Em PT, muitos dos resultados integram um processo sintático de atenuação da ordem. No **quadro 4** foram evidenciados três deles. Nos dois primeiros exemplos, observa-se uma conjugação de fórmulas de cortesia e de formas verbais atenuantes ("peço" e "suplico"), relevando o tom de pedido ou de súplica. O terceiro exemplo é uma típica expressão de cortesia.

Em BR, a maioria dos resultados dizia respeito ao adjetivo "fineza". Em AO, ao que parece, "fineza" costuma compor substantivos próprios, como no caso do jogador de basquete angolano, Fineza Eusébio, ou no da artista plástica, Fineza Teta, ou mesmo no da agremiação carnavalesca, Fineza do Inconcon. Por esse motivo, essas amostras foram descartadas da análise.

Registre-se, ainda, de modo semelhante ao que ocorre com "por obséquio", conforme se mencionará adiante, algumas vezes esta não é exatamente uma ordem atenuada, mas uma expressão irônica de desagrado. Logo, o terceiro exemplo, "Façam a fineza de quando alarmarem a população, tenho presente que para a acalmar deverão identificar os faltosos!", reflete um comentário queixoso para a redação do jornal em uma matéria sobre *Pesticidas e químicos encontrados em produtos biológicos*, cujo conteúdo o leitor classificou como alarmista e incompleto.

Quadro 5: Expressão de cortesia "tenha paciência"

PT	"**Tenha paciência**. As entrevistas começam a mexer-me com os nervos." (https://www.dn.pt/edicao-do-dia/06-dez-2018/interior/mussolini-concede-ao-diario-de-noticias-uma-notavel-e-impressionante-entrevista-10284850.html?target=conteudo_fechado, 06/12/18).
BR	"Onde estão os religiosos de a Santa Igreja de o 7×1? **Tenha paciência**." (https://veja.abril.com.br/economia/idec-alerta-para-risco-de-abuso-em-promocoes-de-tv-para-a-copa/, 13/04/2018).
AO	"Nem pensar, meu filho! O teu colega que **tenha paciência** e busque outro sítio!" (http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniao/artigos/muitas_lembrancas_aos_sicarios_da_guerra_das_malvinas, 12/01/18).
MZ	"Mas, o mais importante aqui, é saber manter um bom ambiente de trabalho em que elas saibam respeitar os princípios de o treinador e este, por sua vez, que **tenha paciência** para ouvir e acatar as ideias de elas." (http://www.verdade.co.mz/desporto/46049-leonel-manhique-o-novo-rei-do-basquetebol-mocambicano, 08/05/14).

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta ao *Corpus do português: now*.
Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/now/. Acesso em: 20 jun. 2021.

A pesquisa para "tenha paciência" resultou 379 registros, entre PT, BR, AO e MZ, não sendo possível especificar o percentual deles que se enquadram em fórmulas de cortesia. AO exibiu apenas um resultado, a nosso ver, equivalente às fórmulas de cortesia tal qual referenciado por Casteleiro (2014). Por sua vez, MZ também exibiu um resultado que, a nosso ver, não se insere na especificação desse autor.

Embora mencione "ter paciência" como expressão de cortesia, o teórico não dá exemplos desse emprego. Observando-se as frases selecionadas para o **quadro 5**, analisando seu contexto de uso, percebe-se que a elas se aplica – à exceção de MZ – o comentário de Casteleiro (2014, p. 213): "a entonação ou a rigidez de certas expressões podem tirar grande parte do caráter atenuante às fórmulas de cortesia".

Quadro 6: Expressão de cortesia "tenha a bondade"

PT	"Para mim tanto me faz que seja em Lisboa ou até em os confins de o mundo, basta que vossa excelência **tenha a bondade** de me mandar prevenir de onde e quando devo comparecer." (https://observador.pt/especiais/petroleos-bes-aguas-hotel-ritz-e-favores-de-salazar-as-origens-da-fortuna-familiar-de-pedro-queiroz-pereira/, 19/08/2018). "Escreve-se para mostrar a ignorância, na esperança que alguém **tenha a bondade** de aliviá-la" (https://www.publico.pt/2018/01/15/sociedade/opiniao/as-avelas-de-viseu-1799330, 15/01/2018).
BR	"Certa vez, solícito, recebeu um militar em audiência: '**Tenha a bondade**, major', disse, mostrando uma cadeira ao visitante." (https://www.jornaldeuberaba.com.br/claudio-humberto-132/, 27/01/2019). "**Tenha a bondade** de auxiliar a Grécia com três euros, por favor." (http://www.jj.com.br/noticias-16983-em-jundiai-trafico-e-a-maior-causa-de-crimes, 01/04/2015).

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta ao *Corpus do português: now*.
Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/now/. Acesso em: 20 jun. 2021.

Quatro resultados foram exibidos para "Tenha a bondade", entre PT e BR, todos eles registrados no **quadro 6**, tipicamente fórmulas de cortesia.

Antes de prosseguir com a análise da expressão "por obséquio", convém mencionar que "por favor" foi descartado da investigação, devido ao alto número de resultados apresentados, 39320, assim como "queira", em que não foi possível especificar quais dentre as 19006 amostras obtidas se enquadravam nas fórmulas de cortesia.

"Por obséquio": fórmula de cortesia ou estratégia de descortesia?

Esta seção tem por objetivo aplicar a "por obséquio" a mesma análise das demais fórmulas de cortesia, identificando se, pelo contexto de uso, a expressão deixou de ser uma atenuação da ordem, passando a uma estratégia discursiva de descortesia.

Quadro 7: "por obséquio"

PT	"...**Por obséquio**, queira-nos acompanhar até à esquadra para prestar declarações e assim evitar-mos (*sic*) alguma situação mais violenta?" (https://zap.aeiou.pt/inquerito-denuncia-violencia-policial-bairro-jamaica-236847, 21/01/19). "Por favor não lhe deem um nome excessivamente ridículo. Interculturalidade, **por obséquio**, poupem-nos." (https://observador.pt/opiniao/museu-deus-me-de-paciencia/, 09/05/18).
BR	"Maia tem, até onde se sabe, a virtude da lealdade. E, **por obséquio**, ninguém me venha com citações de segunda e verborragia de terceira na linha" (http://www3.redetv.uol.com.br/blog/reinaldo/post/moscas-azuis-sobre-maia-se-temer-cair-diretas-ja-ganhara-as-ruas-e-o-pt-vai-aplaudir-de-pe/, 06/07/2017). **"Por obséquio**, que ninguém venha dizer que a suspensividade automática decorrente de o requerimento ao relator vai impedir a maioria de as execuções provisórias, porque não vai" (http://www.conjur.com.br/2012-fev-24/componentes-cpc-abrem-portas-corrupcao-juizes, 24/02/12). "**por obséquio** seja mais claro!!!" (http://www.conjur.com.br/2014-mar-24/desembargador-afastado-suspeita-venda-sentencas, 24/03/14).
AO	"Fale com o 'Big Boss' **por obséquio**, Excelência. Seja uma Patriota." (https://jornalf8.net/2018/do-turismo-potencial-potencia-da-gasosa/, 28/08/2018).

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta ao *Corpus do português: now*.
Disponível em: https://www.corpusdoportugues.org/now/. Acesso em: 20 jun. 2021.

A consulta a "por obséquio" retornou 22 registros: sete de PT, doze de BR, um de AO e dois descartados por serem repetidos. Realizou-se nova busca, apenas pelo vocábulo "obséquio", resultando em setenta e dois registros. Esses, no entanto, foram desconsiderados.

Em relação a PT, convém comparar: "...Por obséquio, queira-nos acompanhar até à esquadra para prestar declarações e assim evitar-mos (*sic*) alguma situação mais violenta?", uma hipotética solicitação de um policial a um cidadão português, mencionada por um internauta, de "Por favor não lhe deem um nome excessivamente ridículo. Interculturalidade, por obséquio, poupem-nos". Neste último, o comentário do leitor do *O Observador*, jornal português diário on-line, diz respeito ao artigo da colunista Maria João Marques, intitulada *Museu Deus me dê paciência*, de 09 de maio de 2018. Em seu texto a colunista manifesta crítica a um fato noticiado em vários jornais portugueses, nesse ano, envolvendo a denominação do Museu das Descobertas como Museu da Interculturalidade de Origem Portuguesa, segundo defendia a intelectual Matilde Sousa Franco. Acadêmicos, políticos e jornalistas expressaram opiniões divergentes quanto ao tema[16].

Voltando ao comentário do leitor, o que interessa a este trabalho, ao aproximar o substantivo "interculturalidade" ao adjetivo "ridículo", o utente adota uma estratégia de descortesia, reforçada pela expressão "por obséquio". Segundo Valente (2017), a descortesia não tem sido, no decorrer da história dos estudos linguísticos, averiguada com a mesma intensidade que a cortesia, embora tenha captado o interesse dos pesquisadores nos últimos anos. A descortesia caracteriza-se pelo desprezo consciente da polidez e torna-se estratégia fundamental para a consecução dos objetivos comunicativos (VALENTE, 2017, s.p.).

Considerando o contexto brasileiro, tirando para análise "Maia tem, até onde se sabe, a virtude da lealdade. E, por obséquio, ninguém me venha com citações de segunda e verborragia de terceira na linha [...]", percebe-se a intenção do autor do texto de, de antemão, refutar eventuais argumentos contrários aos seus, atacando-os – "citações de segunda" e "verborragia de terceira". Apenas para contextualizar, trata-se de uma produção do jornalista Reinaldo Azevedo, conhecido pelo seu tom extremamente crítico e agressivo, a respeito de uma hipotética assunção do presidente da Câmara, Rodrigo Maia, ao posto de Presidente da República[17]. De modo semelhante ao que ocorre no contexto português, "por obséquio", então, corrobora a estratégia discursiva de descortesia.

Na crônica, *Do turismo potencial à potência da gasosa*, disponibilizada pelo jornal angolano Folha 8, o autor faz um apelo à Ministra do Turismo de Angola: "Fale com o "Big Boss" por obséquio, Excelência. Seja uma Patriota.". Brandão de Pinho, português, faz questão de enfatizar em seu texto o fato dele não ser angolano nem descendente e de informar seu posicionamento quanto ao uso do idioma "Usar de preferência a norma ortográfica euro-africana mas aqui ou ali o AO90[18] do qual sou crente mas não praticante na medida em que esse acordo defende os interesses da lusofonia a médio e longo prazo"[19]. Assim, optou-se por registrar este uso de "por obséquio", descartando-o para análise, visto não haver outra amostra angolana disponível no *Corpus do português: now* para comparação.

Ao comentar a ironia como estratégia discursiva, Valente (2017) destaca que ela pode vir acompanhada de agressividade. Foram selecionados, então, dois exemplos que dizem respeito ao âmbito

[16] Disponível em: https://observador.pt/opiniao/museu-da-interculturalidade-de-origem-portuguesa-e-nao-museu-das-descobertas/; https://observador.pt/2018/09/18/polemica-sobre-o-museu-das-descobertas-ja-chegou-ao-the-guardian/; https://observador.pt/opiniao/museu-deus-me-de-paciencia/. Acesso em: 20 jun. 2021.

[17] Disponível em: https://reinaldoazevedo.blogosfera.uol.com.br/2017/07/06/moscas-azuis-sobre-maia-se-temer-cair-diretas-ja-ganhara-as-ruas-e-o-pt-vai-aplaudir-de-pe/. Acesso em: 20 jun. 2021.

[18] O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 é um tratado internacional firmado em 1990 com o objetivo de criar uma ortografia unificada para o português, a ser usada por todos os países de língua oficial portuguesa. Sobre esse tema, cf. https://www.publico.pt/2020/12/22/culturaipsilon/noticia/ao90-absurdo-unificacao-caminhar-costas-voltadas-1943925, acesso em: 23 jun. 2021.

[19] Disponível em: https://jornalf8.net/2018/do-turismo-potencial-potencia-da-gasosa/. Acesso em: 20 jun. 2021.

jurídico, no contexto brasileiro. No primeiro deles, "Por obséquio, que ninguém venha dizer que a suspensividade automática decorrente do requerimento ao relator vai impedir a maioria das execuções provisórias, porque não vai", o autor do texto enfatiza seu ponto de vista, recorrendo ao "por obséquio" como uma ordem atenuada. Em outros termos, se assim fosse possível expressar, ele "ordena" ao leitor que não pense de modo contrário a ele. Nesse caso, conforme menciona Casteleiro (2014, p. 211), subjaz à atenuação "uma 'ordem' enérgica e insistente" e, ainda, que seu emprego depende tanto das circunstâncias como da posição do emissor. No caso em análise, como, de fato, não é possível impedir o destinatário do texto de pensar ou de expressar sua opinião, recorre-se à ordem atenuada.

Muito diferente do segundo emprego, o qual fazemos questão de registrar na íntegra:

> Me desculpe Sr. Carpetro, mas o senhor perdeu a oportunidade de ficar quieto. A uma, porque assim como o zé que furta roupa na loja e tem sua imagem estampada no Datena (sem o devido processo), a conduta, em tese, delituosa do Sr. magistrado é de maior interesse coletivo e muito mais danosa ao seio social que aquela do Zé da esquina. Então vamos deixar de hipocrisia e começar a aceitar que vivemos em outros tempos!!! A duas, o que o Sr. quis dizer com o fato dele ter entrado pelo quinto dos advogados e não ser juiz de carreira??? **por obséquio** seja mais claro!!!

O exemplo acima, comentário de um leitor, advogado autônomo, sobre a matéria *CNJ afasta magistrado do PA acusado de venda de sentenças*, também no site *Consultor jurídico*, evidencia a ironia como estratégia discursiva bem como certas escolhas linguísticas que elevam o tom para a agressividade. Por um lado, o comentarista simula a linguagem jurídica, por exemplo, na forma de elencar seus argumentos – "A uma", "A duas". Além disso, há o emprego de "por obséquio", típico do contexto advocatício, conforme demonstrado no exemplo anterior. No entanto, a agressividade manifesta em "ficar quieto", "Sr. Magistrado", "deixar de hipocrisia", dentre outros, traz para a nuance da ironia o "por obséquio", construindo, então, uma estratégia discursiva de descortesia. Conforme menciona Valente (2017, s.p.), "Deve-se observar que o tratamento formal (Vossa Excelência) exigido nas tribunas políticas encobre descortesias utilizadas até de forma irônica e agressiva. Tal estratégia discursiva continua atualíssima". No exemplo em análise, o pronome de tratamento adotado é o "Sr.", mas a intenção é a mesma a que Valente (2017) faz alusão.

Considerações finais

Este trabalhou pretendeu analisar as fórmulas de cortesia descritas e exemplificadas por Casteleiro (2014), com vista a identificar se, atualmente, as intenções discursivas permanecem as mesmas. O estudo de Casteleiro, datado de 1961, previa uma abordagem sintático-estilística a partir de exemplos literários de obras portuguesas e brasileiras. Este considera situações reais de uso, textos midiáticos, coletados da ferramenta de pesquisa denominada *Corpus do português: now,* contemplando amostras tanto de Portugal como do Brasil e, sempre que foi possível, de outros países da comunidade lusófona. A seleção dos exemplos baseou-se em critérios qualitativos e a abordagem empregada, semântico-discursiva.

A expressão "por obséquio" foi alvo de especial atenção por nela se identificar a nuance de descortesia em substituição ao sentido cortês anteriormente observável (CASTELEIRO, 2014), embora em alguns casos, especialmente no contexto jurídico, ela se manifeste ainda como uma típica expressão de cortesia. O trabalho de Valente (2017) ampara as observações sobre descortesia.

De igual modo, ainda que a ênfase tenha recaído sobre a expressão "por obséquio", esse fenômeno também pode ser percebido em outras expressões, como "faça a fineza de". Provavelmente não é mera casualidade o fato de ambas as estruturas não serem tão corriqueiras no português contemporâneo, embora a análise empreendida não permita sentenciar sobre essa questão. Ainda assim, é possível

assemelhá-las ao pastiche, processo intertextual que assume os traços de determinado estilo (no caso, de uma determinada época), evidenciando seu tom pejorativo de pasteurização e de degradação de modelo (PAULINO; WALTY; CURRY, 1995).

Embora não tenha sido o objetivo enveredar na discussão sobre lusofonia, alguns comentários e dados extralinguísticos fizeram parte deste texto, como forma de aludir à leitura realizada sobre o tema e aos conhecimentos obtidos em aulas, na disciplina[20] cursada no segundo semestre de 2021 no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Conclui-se que a análise semântico-discursiva de "por obséquio" conduz a nele reconhecer a nuance de descortesia, estratégia argumentativa eleita em certas situações comunicativas. Segundo Andrade (2014, p. 399), "A descortesia necessita ser estudada de modo especial nos diversos gêneros discursivos em que se evidencia porque tem um valor ideológico e pode ser usada como estratégia discursiva para indicar: oposição, legitimação, deslegitimação, coerção, resistência". Valente (2017) não renega tal estratégia, pelo contrário, reforça seu poder argumentativo, quando bem empregada.

Referências

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. (Des)cortesia verbal e conflito de opiniões em textos veiculados na mídia brasileira. *In*: SEARA, Isabel Roboredo (org.). **Cortesia**: olhares e (re)invenções. Lisboa: Chiado Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Lusofonia ou ilusofonia?** Blog Brasiliano – tudo sobre a língua brasileira e o Brasil, [S. *I.*], 26 dez. 2009. Disponível em: https://brasiliano.wordpress.com/2009/12/26/lusofonia-ou-ilusofonia/. Acesso em: 29 dez. 2021.

CASTELEIRO, João Malaca. **A arte de mandar em português**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. Para uma nova descrição da sintaxe do 'Português Padrão'. **Cadernos de Letras da UFF**,v. 25, n. 51. p. 23-41, 2015.

MACIEL, Cármen Liliana Ferreira. **A construção da comunidade lusófona a partir do antigo centro**. **Micro-comunidades e práticas da lusofonia**. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2020.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURRY, Maria Zilda. **Intertextualidades**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.

RETO, Luís (org.). **O essencial sobre a língua portuguesa como valor global**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2020.

VALENTE, André C. Afinal, que língua é a nossa? Portuguesa, brasileira ou português brasileiro? *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa e lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014.

VALENTE, André C. A descortesia como estratégia discursiva na linguagem midiática. *In*: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (org.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017.

[20] Disciplina *A Língua Portuguesa: pesquisa e descrição*, tema: *A língua portuguesa no espaço lusófono contemporâneo: convergências e divergências*, ministrada pelos Profs. Drs. André Crim Valente e André Nemi Conforte.

A MATERIALIZAÇÃO DO REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL NA ESTRUTURA TEMÁTICA DE REDAÇÕES NOTA 1000 DO ENEM: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Ane Caroline Souza dos Santos
Isadora de Vasconcelos Picanço

Resumo: Ao analisar a produção textual presente em grande parte das escolas brasileiras hoje, é possível perceber a preocupação generalizada com o sucesso do estudante na prova de redação do principal meio de acesso às universidades: o ENEM. Com base na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), o objetivo deste trabalho é mapear como ocorre a materialização do conhecimento de mundo em cinco redações nota 1000 do ENEM 2019. Por meio da análise da estrutura temática, será possível analisar os tipos de Tema mais comuns e se existe alguma forma regular de uso. Portanto, este trabalho tem um papel importante, pois busca investigar como essas escolhas podem indicar uma marca importante do referido gênero, o que é útil a professores que trabalham com a dissertação e precisam lidar com as outras vozes dentro do texto.
Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Tema. ENEM.

Introdução

Mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de 1998, tenham orientado um ensino de língua centrado no texto por muitos anos, a Base Nacional Curricular Comum, homologada em 2017, parece ser – também – um documento desafiador no que se refere à sua condução no chão da sala de aula. A verdade é que não se precisa de muito esforço para encontrar salas de aula que ainda restringem, em geral, a noção de texto à escrita (ANTUNES, 2009).

Nesses casos, o texto não só é tratado como objeto para análises gramaticais, configurando um trabalho da gramática descontextualizado dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia, mas também – e principalmente – como produto do que os alunos sabem ou aprenderam, ou seja, como meio de avaliar os conhecimentos (ANTUNES, 2009). Uma vez que isso não contribui para a competência comunicativa dos falantes, o fracasso na modalidade escrita revela a dificuldade no domínio da língua e no processo de comunicação entre os falantes.

Para Schwartz e Oliveira (2010), essa situação está fortemente vinculada à exigência de prova de redação para a entrada no ensino superior, o que fez com que as aulas de Língua Portuguesa e Redação, principalmente no Ensino Médio, passassem a ser um momento de treinamento. O vestibular, dessa maneira, passou "a ser o ponto de referência para o ensino, em algumas escolas: não era mais o ensino que ditava as regras do vestibular; mas, ao contrário, o vestibular é que inspirava, que orientava e dirigia cada setor do ensino médio e até do ensino de etapas anteriores" (ANTUNES, 2009, p. 222).

Nesse sentido, o Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, ao se tornar uma forma seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais a fim de eliminar a descentralização dos processos tradicionais das instituições de Ensino Superior, passou a determinar os rumos da sala de aula. Consequentemente, a redação, por ter se tornado decisiva para a entrada nas universidades, ganhou maior visibilidade nas escolas. O texto dissertativo-argumentativo, dessa maneira, passou a ser destaque-influência.

Desse modo, com base nas solicitações de vestibulares passados, a prática de escrita acaba se tornando mecanizada, voltada para a padronização. Sem um trabalho a partir da perspectiva interacional e discursiva, de acordo com Zanutto & Oliveira (2004), tem-se uma atividade contraproducente a respeito das condições escolares de produção do texto escrito. Afinal, ao induzir o aluno a ter uma postura condicionada ao que se espera dele, falseia-se, assim, todo o caráter discursivo do processo de escrita. Por consequência, o aluno não assume o papel de um sujeito autêntico em uma situação comunicativa.

Considerando, portanto, essa problemática, tem-se como motivação para o presente artigo exatamente a mecanicidade das produções de textos, sobretudo vinculada ao vestibular. Nessa perspectiva, torna-se pertinente a análise da redação do ENEM, política de avaliação da prática de escrita do aluno do Ensino Médio, com foco na materialização desse sujeito autêntico na prova: a presença do repertório sociocultural[21], elemento avaliado na Competência II, que demonstra se o candidato extrapola os textos motivadores da prova. Por meio dessa análise, objetiva-se investigar dois aspectos: 1) como a escrita desses textos, pautada em formato previamente montado, pode ser considerada um gênero textual com determinadas marcas prototípicas, capazes de caracterizá-lo, levando à nota máxima – 1000. 2) se e como o autor do texto apropria-se dos conhecimentos de mundo empregados por meio do emprego da metafunção interpessoal, comprometendo-se com a informação colocada ou afastando-se dela.

Para dar conta desse propósito, buscou-se investigar as cinco redações nota 1000 divulgadas pela "Cartilha do Participante 2020" com base na Linguística Sistêmico-Funcional. Mesmo que idealizada com base na gramática de língua inglesa, as ideias desenvolvidas na obra de Halliday (1994) permitem analisar a realização da função léxico-gramatical Tema na primeira oração de cada período que insere esses repertórios na prova – para que os tipos de temas predominantes fossem quantificados e, consequentemente, tomados como referência para um possível perfil dessas redações.

A redação do ENEM como gênero textual

As várias vertentes teóricas da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada elegeram, nas últimas décadas, os gêneros textuais como objeto de estudo a fim de contribuir, de alguma forma, para as pesquisas sobre o ensino de Língua. Segundo Marcuschi (2008), eles expressam o exercício do poder social e cognitivo realizados por alguns segmentos dando maior ou menor legitimidade ao discurso. Em suas palavras,

> gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Os textos-*corpus* deste trabalho – redações de vestibular (ENEM) –, por exemplo, são permeados pelo contexto em que foram elaborados e, de uma forma ou de outra, refletem posicionamentos ideológicos que fazem parte do diálogo entre o vestibulando, a proposta de redação e o mundo que o cerca. Por isso, os textos que emergem do gênero em questão serão entendidos como respostas à situação social em que são produzidos.

Sob esse viés, a redação do ENEM (ou de qualquer outro concurso) pode ser considerada uma forma de ação. É uma prática social produzida em uma determinada situação comunicativa – prova de concurso a ser avaliada –, busca cumprir uma função social – uma das peças de avaliação para compor a nota do vestibulando que concorrerá a uma vaga no ensino superior – e se constrói com base em um modelo composicional específico – texto dissertativo-argumentativo em prosa, de no máximo 30 linhas, "sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política" (BRASIL, 2020, p. 7), previamente estabelecido por uma banca.

A elaboração desse texto dissertativo-argumentativo pode parecer artificial, mas ocorre, ainda na direção de Dutra (2008), no contexto de vestibular, tornando-se real pela situação comunicativa, mesmo

[21] De acordo com a Cartilha do Participante 2020, o repertório sociocultural "se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta" (BRASIL, 2020, p. 16).

restrita, que se impõe. Diante da situação de prova, conforme a "Cartilha do Participante de 2020", espera-se que o candidato considere as várias dimensões do tema contidas nos textos motivadores a fim de direcionar uma discussão que exponha e explique as ideias em defesa de uma tese sobre um determinado assunto da esfera político-social. Ao mesmo tempo, há a avaliação do "desempenho linguístico daquele nos planos comunicacional e formal" (DUTRA, 2008, p. 30), dividida em cinco Competências[22] para tornar o processo mais objetivo.

Assim, esse gênero textual tem como função social avaliar. Segundo a Cartilha, são avaliadas a competência do candidato ao usar a modalidade escrita formal da língua portuguesa, a compreensão da proposta de redação, a inteligibilidade do texto, a estruturação lógica e formal entre as partes da redação e a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando-se os Direitos Humanos, enquanto o vestibulando deve negociar significados com seu interlocutor – a banca de avaliação – no contexto específico do concurso vestibular.

A Linguística Sistêmico-Funcional

De base semântica, a teoria instaurada pelo linguista britânico Halliday, na década de 1960, corresponde a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana: consiste não só na descrição gramatical baseada no uso linguístico, como também no fornecimento de instrumentos para a descrição das variações da língua (GOUVEIA, 2009, p. 14). Em outras palavras, à Linguística Sistêmico-Funcional interessam os papéis exercidos pelas diversas unidades linguísticas nos textos, com base na função de cada uma delas na construção dos significados.

Para Halliday e Matthiessen (2014), respectivamente idealizador e colaborador dessa concepção, a linguagem apresenta-se como um sistema de signos capaz de exteriorizar as experiências humanas, de modo que haja uma correspondência de sentido e completude entre a estrutura desse sistema e a intencionalidade causadora da exteriorização dessas experiências. Os autores propõem que a língua pode exercer três papéis, que acabam existindo ao mesmo tempo.

A primeira é responsável por "apresentar" o conteúdo do texto e diz respeito à exteriorização das experiências do mundo interior e exterior, isto é, ao "conteúdo" da comunicação – ideacional –; a segunda estabelece e mantém relações sociais entre os participantes da situação de comunicação, ou seja, analisa o modo como um sujeito atua sobre o outro, despertando novas perspectivas em relação à comunicação ocorrida entre eles – interpessoal –; e a terceira, funciona como um elo entre as funções anteriores, de modo que, por meio da junção delas, permite aos usuários da língua construírem textos ao passo que organiza as experiências vivenciadas pelo falante em textos coerentes a partir do sistema linguístico – textual – , foco maior desta análise.

Essas atribuições da linguagem são denominadas metafunções por Halliday (1994) para sugerir que função é uma componente nuclear na totalidade da teoria. Com elas, de acordo com Gouveia (2009),

> é possível verificar, por meio de descrição, como as línguas naturais se estruturam, se organizam com base em tais princípios funcionais de caracterização da linguagem humana. Desta forma, as funções da linguagem, ou metafunções, dão lugar a componentes gramaticais, sendo que tais componentes conjugam redes de sistemas de escolhas de caracterização semântica. (GOUVEIA, 2009, p. 17)

[22] Conforme a Cartilha do Participante 2020, a Competência 1 avalia se o participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, a Competência 2 analisa a compreensão da proposta de redação e a aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento, a Competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, a Competência 4 atua na demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, e a Competência 5 verifica a proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Metafunção textual

A Metafunção textual, segundo Halliday (1994), é realizada no léxico-gramatical pela estrutura temática. Relacionada à composição e à construção do texto, ela está voltada para as escolhas de elementos feitas para ocupar a posição inicial de cada oração produzida. Dessa maneira, é "responsável pela organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente" (FUZER & CABRAL, 2014, p. 127), ou seja, é capaz de organizar a própria linguagem na construção de um significado lógico, possibilitando, assim, a realização de trocas de informações entre o falante e o ouvinte (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Essa organização é materializada em oração, que, para Halliday & Matthiessen (2014), tem o caráter de uma mensagem, o que significa que a oração organiza-se de tal forma para adquirir um *status* de evento comunicativo. Por sua vez, a oração é realizada gramaticalmente pelos mecanismos de Tema e Rema, isto é, pelo que se coloca, respectivamente, na posição inicial, elemento dado, e pelo que é colocado no restante da oração, como informação nova.

O Tema está ligado diretamente à escolha do falante para criar efeitos de sentido em um enunciado e pode apresentar duas facetas na língua portuguesa conforme Fuzer & Cabral (2014): Tema não marcado, quando o primeiro elemento é representado por um grupo nominal e exerce a função de sujeito na oração declarativa; e Tema marcado, quando o primeiro elemento não é sujeito, configurando a oração na ordem indireta e o afastamento da prototipicidade da estrutura linguística.

Além disso, Lima-Lopes & Ventura (2002), por sua vez, defendem ainda que os Temas podem ser classificados de duas maneiras. A primeira é de acordo com as metafunções – ideacional, interpessoal e textual – que os caracterizam. Já a segunda diz respeito à quantidade, podendo ser simples, quando ocorre em orações nas quais há somente um Tema, ou múltiplos, quando, antes do Tema ideacional, há um Tema textual e/ou um Tema interpessoal. Isso contribui para a costura entre as partes do texto, fazendo-o progredir, conectando melhor as partes.

Metodologia

A fim de aplicar o embasamento teórico apresentado e de analisar as marcas que ajudam a caracterizar uma redação nota 1000 na prova do ENEM, foram selecionadas cinco redações divulgadas pela "Cartilha do participante do Enem 2020" por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências no ano de 2019. Por meio delas, busca-se o levantamento da escolha de Temas por parte do candidato na hora de apresentar os repertórios socioculturais. Assim, será possível verificar se existe alguma forma prototípica, regular, de uso comum a todos eles.

Para o desenvolvimento do artigo, a análise de *corpus* foi dividida em quatro etapas: i) identificação da primeira oração dos períodos[23] que carregam repertório sociocultural; ii) mapeamento da estrutura temática dessas orações para identificar o ponto de partida da mensagem, ou seja, o Tema; iii) classificação dos Temas de acordo com suas características e iv) quantificação dos Temas para o levantamento de uma possível recorrência, prototipicidade.

Análise de *corpus*

A fim de tornar a análise mais didática e objetiva, a análise das redações foi organizada em tabelas. Nelas, foi apresentada a divisão das primeiras orações dos períodos e a classificação dos Temas existentes

[23] Entende-se como período as frases formadas por uma ou mais orações, constituindo um todo, com sentido completo. Por isso, estruturas que não podem ser assim classificadas e que não fazem parte da apresentação do conhecimento de mundo não serão exploradas.

em cada uma delas. Ao fim do levantamento dos cinco textos, há a comparação quantitativa da escolha de Temas entre eles.

Tabela 1: Redação 1

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	**Quanto à quantidade**
Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido.	Ideacional (marcado)	Simples
Para entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro "Homo Ludens", ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar.	Ideacional (marcado)	Simples
Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado.	Ideacional (não marcado)	Simples
Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em "A Divina Comédia": "As leis existem, mas quem as aplica?".	Interpessoal, textual e ideacional (não marcado)	Múltiplo
Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição.	Textual e ideacional (não marcado)	Múltiplo

Tabela 2: Redação 2

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	**Quanto à quantidade**
A gravidade do quadro é evidenciada pelos dados do site Meio e Mensagem: 83% da população brasileira não frequentam tal ambiente.	Ideacional (não marcado)	Simples
Tendo em vista que a parcela mais pobre da população, geralmente, não consegue arcar com os custos de frequentar o cinema e sabendo que o acesso ao lazer é um direito garantido pela Constituição Federal, percebe-se a ocorrência da "Cidadania de papel", termo cunhado pelo escritor paulista Gilberto Dimenstein, que diz respeito à existência de direitos na teoria (Constituição), os quais não ocorrem, de fato, na prática.	Textual e ideacional (não marcado)	Múltiplo
Portanto, é mister que o Ministério da Infraestrutura, em parceria com o Ministério da Cultura, construa cinemas públicos, por meio da utilização de verbas governamentais, a fim de atender a população que não pode pagar por esse serviço, fazendo com que, assim, o acesso ao cinema seja democratizado e essa parcela da sociedade deixe de usufruir apenas de uma "Cidadania de papel".	Textual, interpessoal e ideacional (não marcado)	Múltiplo

Tabela 3: Redação 3

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	**Quanto à quantidade**
Na obra "A Invenção de Hugo Cabret", é narrada a relação entre um dos pais do cinema, Georges Mélies, e um menino órfão, Hugo Cabret.	Ideacional (marcado)	Simples
Primeiramente, o direito ao lazer está assegurado na Constituição de 1988, mas o cinema, como meio de garantir isso, não tem penetração em todo território brasileiro.	Interpessoal e ideacional (não marcado)	Múltiplo
Como indicativo desse processo, há menos salas hoje do que em 1975, de acordo com a Agência Nacional de Cinema (Ancine).	Ideacional (marcado)	Simples
Conforme teorizou inicialmente o pensador inglês Adam Smith, o preço decorre da concorrência: a competitividade força a redução dos preços, enquanto os oligopólios favorecem seu aumento.	Ideacional (marcado)	Simples
Com essas medidas, o cinema será democratizado, possibilitando a toda a população brasileira o mesmo encanto que tinha Hugo Cabret com os filmes.	Ideacional (marcado)	Simples

Tabela 4: Redação 4

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	**Quanto à quantidade**
No século XIX, os avanços tecnológicos e científicos proporcionaram às populações novas alternativas de lazer, dentre as quais se pode citar o cinema.	Ideacional (marcado)	Simples
Prova dessa realidade é o filme "Cine Hollyúde", lançado no Brasil, o qual mostra a dificuldade das pessoas que habitam no interior em assistir à primeira obra cinematográfica da cidade, devido à precariedade estrutural do cinema local.	Ideacional (não marcado)	Simples
Sobre isso, percebe-se que, como a busca por tal lazer aumentou, de acordo com dados do "site" "Meio e mensagem", as empresas exibidoras estão cada vez mais visando ao lucro em detrimento de uma diversão e interação pública.	Textual, interpessoal e ideacional (marcado)	Múltiplo
Isso ocorre, segundo o pensador Karl Marx, graças à busca excessiva por capital (dinheiro), tornando o cinema apenas como um "lugar lucrativo".	Ideacional (não marcado)	Simples
Outrossim, compete às ONGs, como organizações que visam suprir as necessidades populacionais, realizar campanhas em prol de salas bem estruturadas e de reduções do preço cobrado pelos ingressos das sessões cinematográficas, por meio das redes sociais e dos outros veículos de comunicação, com o objetivo de democratizar a ida ao cinema e de, dessa maneira, afastar-se da realidade narrada no filme "Cine Hollyúde".	Textual, interpessoal e ideacional (marcado)	Múltiplo

Tabela 5: Redação 5

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	**Quanto à quantidade**
De modo ficcional, o filme "Cine Holiúdi" retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura.	Ideacional (marcado)	Simples
Isso posto, segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra "Por que a voz importa?", a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privando-os dos meios de comunicação.	Ideacional (não marcado)	Simples
A par disso, é indubitável que a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry.	Textual, interpessoal e ideacional (não marcado)	Múltiplo
Conquanto a acessibilidade seja um direito assegurado pela Carta Magna e os cinemas disponham de lugares reservados para cadeirantes, não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas – pautada em escadas – não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais.	Ideacional (marcado)	Simples
Feito isso, o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema a todos, como relata o filme "Cine Holiúdi".	Textual e ideacional (não marcado)	Múltiplo

Agora, com o conhecimento da organização estrutural temática dos textos no que diz respeito à apresentação do repertório sociocultural, fez-se uma análise quantitativa dos resultados, a qual permitirá chegar a uma análise mais concreta dos mecanismos utilizados para a materialização das ideias.

Tabela 6: Análise quantitativa dos resultados

Redação	Tipos de tema quanto às metafunções			Tipos de tema quanto à quantidade	
	Temas ideacionais	Temas interpessoais	Temas textuais	Temas simples	Temas múltiplos
01	5	1	2	3	2
02	3	1	2	1	2
03	5	1	0	4	1
04	5	2	2	3	2
05	5	1	2	3	2
TOTAL	**23**	**6**	**8**	**14**	**9**

Com base nesses dados, o que se percebe é que os períodos que carregam repertórios socioculturais foram introduzidos nas redações, majoritariamente, por orações com apenas Temas simples ideacionais. Isso significa que os candidatos optaram por iniciar o diálogo entre sua argumentação e outras áreas do conhecimento por Temas marcados e por Temas não marcados.

Como essa escolha está ligada à intenção de efeitos de sentido, os Temas marcados evidenciam a escolha dos candidatos, ou seja, eles iniciam o repertório com a informação que consideram mais importante e que, então, deve ser colocada em destaque. Um exemplo disso está na primeira oração do primeiro período analisado na Redação 01: "Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido". Aqui, a ênfase dada está no nome do filósofo e, consequentemente, na credibilidade da informação trazida por ele, deixando a mensagem em si em segundo plano.

Já os Temas não marcados exibem um Tema tópico com função de sujeito no sistema de Modo: o participante ganha mais destaque do que o processo realizado. Por meio dessa escolha, a identificação do referente torna-se mais rápida e precisa (FUZER & CABRAL, 2014, p. 134), o que entrega, pela ordem direta, a sequência lógica do período sem construções complexas por parte dos candidatos.

Por sua vez, nos Temas múltiplos, não predominância nos textos, mas considerados uma outra estratégia para alcançar maior costura coesiva no texto, foi possível encontrar a prevalência de Temas ideacionais precedidos por Temas textuais. Apesar de presentes, os Temas interpessoais não aparecem com muita frequência, o que provoca a problematização sobre como, de fato, esses repertórios são articulados dentro da discussão proposta no texto. O trecho "Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição" (Redação 01) comprova tal raciocínio. Tem-se a presença de elos coesivos, há relativamente uma boa conexão entre as partes, apresenta-se a ideia, entretanto não há claro comprometimento com ela, dada a ausência de termos modais, diferentemente do período "A par disso, é indubitável que a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry" (Redação 07), em que "é indubitável", na primeira oração, demonstra juízo de valor, ou seja, forte comprometimento do autor com a ideia do outro apresentada.

Os resultados dos Temas múltiplos sugerem, então, que, com a escolha de Temas textuais, há certa preocupação com a costura desses repertórios ao texto, mas evidenciam que, sem Temas interpessoais, não há a indicação clara da posição que os candidatos assumem em relação aos repertórios ao inseri-los nos textos. Nesse sentido, os candidatos mais apresentam as ideias do que se comprometem com elas, não conseguindo, portanto, fazer uma análise mais crítica quanto ao repertório empregado.

Considerações finais

Após perceber a maior presença de Temas simples e de Temas múltiplos compostos por Temas textual e ideacional, é possível chegar à conclusão de que este é um gênero textual com determinadas marcas prototípicas, capazes de caracterizá-lo, levando à nota máxima – 1000 –, comprovando a ideia proposta no início do trabalho. Mais que isso, é correto perceber, no entanto, que, mesmo recebendo nota máxima, a maioria desses textos não foca na opinião e no comprometimento do autor frente aos repertórios empregados, o que seria fundamental para estudantes em fase de conclusão ou que já concluíram o Ensino Médio. Pelo contrário, muitos deixam a desejar na questão do posicionamento autoral, não conseguindo ter domínio de recursos para "carimbar sua autoridade pessoal em seus argumentos ou recuar e mascarar seu envolvimento" (HYLAND, 2005).

Sem dúvidas, a análise desenvolvida não pretendeu colocar um ponto final ao assunto abordado. Afinal, será que, em um *corpus* consideravelmente maior de redações do Enem, ainda seria encontrada a

mesma diferença quantitativa entre os diferentes tipos de Tema nas mesmas faixas de notas aqui consideradas? Será que em mais redações nota 1000 são encontrados mais candidatos assumindo o papel de um sujeito autêntico?

No entanto, espera-se ter contribuído de alguma forma para que, a partir deste e de outros estudos, professores de Língua Portuguesa tenham contato com essa realidade, percebam que nota 1000 não é necessariamente um texto totalmente comprometido com o posicionamento e o mais importante: consigam trabalhar esses aspectos na escola básica a fim de que haja um enriquecimento das formas de como lidar com a voz do outro, desenvolvendo alunos mais autônomos e protagonistas dos seus próprios textos.

Referências

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

DUTRA, Vania Lucia. A Redação Escolar e a Redação de Vestibular como Gêneros Textuais. *In*: SIMÕES, Darcília (org.). **LÍNGUA PORTUGUESA**. Ensino, pesquisa, pós-graduação e formação docente. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008, p. 390.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27795. . Acesso em: 29 mar. 2021.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Cristian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to function grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HYLAND, Ken. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse Studies**, [S. *l.*], v. 7, n. 2, p. 173-192, 2005. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461445605050365. Acesso em: 29 mar. 2021.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves; VENTURA, Carolina Siqueira Muniz. O Tema: caracterização e realização em Português. **Direct Papers 47**, São Paulo, 2002. Disponível em: http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers47.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

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

SCHWARTZ, Cleonora Maria; OLIVEIRA, Ana Paula Gomes. A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *In*: 33ª Reunião Anual ANPED, 2010, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-16.

ZANUTTO, Flávia; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re)produção textual? **MATHESIS — Revista de Educação**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1, jan./jun., p. 83-103, 2004.

EMBATES DISCURSIVOS SOBRE O RETORNO ÀS AULAS NA PANDEMIA: CENA DA ENUNCIAÇÃO E INTERDISCURSO EM UMA PROPAGANDA INSTITUCIONAL

Bibiana Campos
Nicole Silva Stallivieri

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise discursiva de uma propaganda institucional do Sindicato dos Estabelecimentos das Escolas de Educação Básica do Rio de Janeiro - Sinepe-Rio, veiculada em televisão aberta, em julho de 2020, quatro meses após a chegada do Covid-19 ao Brasil. A produção desse córpus[24] se deu pelo interesse nos discursos acerca do retorno às aulas durante a pandemia e pela repercussão do conteúdo em relação à crítica ao isolamento social sob justificativa de que essa medida "Não é ciência". Nossa intenção com essa análise é compreender o que teria sido dito e mostrado nesse vídeo que poderia ter causado reação negativa por grande parte da sociedade e como isso foi enunciado. Para realizar a análise desse material recorreremos ao conceito de cena da enunciação, lançando mão de noções como cena englobante, cena genérica, cenografia e interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997 [1987])[25]. Pretendemos mostrar, através dessa análise, a coerência do impacto causado na sociedade por conta dos efeitos do discurso do Sindicato. Para tal, faremos a transcrição textual da propaganda, relacionando seu material linguístico, as condições de produção e seu lugar de enunciação.
Palavras-chave: Discurso. Propaganda. Cenografia. Interdiscurso. Enunciação.

Condições de produção

O vírus SARS-CoV-2 chegou ao Brasil possivelmente em fevereiro de 2020[26] e, assim como em muitos lugares do mundo, se espalhou e rapidamente fez milhares de vítimas. A partir do dia 16 de março de 2020, escolas e universidades públicas e privadas de todo país interromperam suas atividades[27], seguindo uma tendência mundial e recomendação da Organização das Nações Unidas – ONU. Nessa época, estimava-se que metade dos estudantes do mundo todo estavam sem aulas presenciais, cerca de 890 milhões de pessoas. Algumas escolas particulares brasileiras imediatamente conseguiram organizar atividades remotas e atendimento *on-line* aos seus estudantes, no entanto, essa não foi a realidade da maioria das escolas, especialmente as públicas.

As orientações de organizações científicas eram de que todos e todas, que pudessem, ficassem isolados(as) em suas casas a fim de diminuir as possibilidades de disseminação do vírus e, assim, oferecer uma maior proteção àqueles(as) que não tinham a possibilidade de trabalho remoto. A proposta era a de que só saíssem de casa os(as) que tivessem de trabalhar presencialmente (pela natureza de seus trabalhos) e os(as) que tivessem de comprar mantimentos, remédios ou precisassem de atendimento médico.

Nos quatro primeiros meses de pandemia no Brasil, o cenário era assustador: o número de mortes aumentava exponencialmente – mais de mil mortes por dia (no final de julho de 2020), a perspectiva de vacina ainda era remota, alguns testes haviam sido iniciados, mas falava-se em vacinação para dois ou três anos mais para frente. Compondo esse cenário, no comando do país, um presidente negacionista que minimizava a situação e debochava da morte, recomendando que tudo voltasse a funcionar porque "todos

[24] Optamos pela grafia da palavra "córpus" com uma grafia compatível com as normas da língua portuguesa, seguindo as considerações dos professores Bruno Deusdará e Décio Rocha que apontam que o largo uso dessa palavra em pesquisas na área de Análise do Discurso já evidencia a necessidade de ser incorporada nos dicionários (cf. DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 24).
[25] Adotaremos o duplo sistema de datação, seguindo as normas da ABNT, que se apresenta da seguinte forma: (ano da obra consultada [ano da obra original], p.).
[26] Há estudos que cogitam sua chegada em janeiro de 2020, no entanto, o primeiro caso oficial foi noticiado em fevereiro: https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus. Acesso em: 14 jun. 2021.
[27] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/fechamento-generalizado-de-escolas-impoe-desafio-inedito-a-educacao.shtml. Acesso em: 14 jun. 2021.

vão pegar covid uma hora", e só assim teríamos a "imunidade de rebanho" [28] . Esses posicionamentos/atitudes vêm, inclusive, sendo investigados, em 2021, em Comissão Parlamentar de Inquérito, a "CPI da covid". A tática do famigerado presidente era referendada por muitos empresários de vários setores – inclusive aqueles que investem em educação como mercadoria – que não se preocupam com a saúde da população, principalmente com a maioria pobre que depende exclusivamente de serviços públicos.

Conceitos solidários a este córpus

Para a análise da propaganda escolhida como núcleo do córpus[29] deste trabalho, o conceito de cena de enunciação, a partir da leitura do capítulo 10 do livro *Discurso e análise do discurso*, de Dominique Maingueneau (2015 [2014]), norteará nossas considerações. O uso do termo "cena de enunciação" remete à metáfora teatral. A ideia de cena abrange não só a transmissão de uma mensagem, mas a forma como é transmitida, sua sequência, a(s) linguagem(ns) usada(s), as marcas evidentes e as veladas, os acordos e subversões, bem como o lugar, o cenário, o contexto, o "público" e tudo aquilo que importa para a emissão e interpretação de uma mensagem.

Segundo Maigueneau, a cena da enunciação envolve três cenas que interagem entre si: cena englobante, cena genérica e cenografia. Todos esses conceitos desenvolvidos pelo autor, desde a década de 1980, podem contribuir para uma possível análise discursiva do córpus que compõe este trabalho. O professor da Sorbonne explica que a cena englobante "resulta do recorte de um setor de atividade social caracterizável por uma rede de gêneros do discurso" (MAINGUENEAU, 2015 [2014], p. 118). O córpus aqui evidenciado é do tipo publicitário, principalmente porque utiliza um gênero recorrente na publicidade: a propaganda audiovisual televisionada. Há uma clara produção de sentido de divulgação da mensagem proposta. No entanto, há inúmeros outros gêneros que compõem uma cena englobante publicitária como, por exemplo, *folders* de mercados, panfletos de divulgação de um produto, serviço ou estabelecimento, anúncio em *outdoor* etc. Mais adiante analisaremos a escolha dessa modalidade.

A cena genérica é determinante na produção discursiva, pois está implicada diretamente com aspectos importantes para a construção dos textos (verbais, mistos, não verbais), como a finalidade a qual se propõe; os papéis desempenhados nas enunciações, que podem ser "estatutários", "verbais" ou mesmo direcionar o tom a ser utilizado; o lugar propício para a emissão da mensagem, visando o destinatário (ou coenunciador); o modo de inscrição na temporalidade, que pressupõe prever uma periodicidade, singularidade, prazo de validade; um suporte, que no caso da propaganda do Sinepe-Rio seria o dispositivo comunicacional de transmissão em canal televisivo; uma composição, a consciência de aspectos formais de alguns gêneros mais rígidos e das possibilidades de outros mais flexíveis; e os recursos linguísticos, que possibilitam a adequação a uma variedade linguística mais propícia a determinado gênero (MAINGUENEAU, 2015 [2014], p. 120-122).

A legitimação de uma enunciação se dá não só pelos conceitos anteriores, mas pela cenografia imposta para essa desde seu início. "A noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar" (MAINGUENEAU, 2015 [2014], p. 123). A cena genérica dispõe de normas mais ou menos rígidas que servem de base para a singularidade de cada enunciação, mas essa singularidade é obtida através da cenografia. Além disso, a cenografia adequada estabelece uma relação de legitimação com o enunciado "que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual a fala vem é precisamente a cenografia requerida

[28] Disponível em: https://noticias.uol.com.br/colunas/juliana-dal-piva/2021/06/09/imunidade-de-rebanho-bolsonaro-covid-19-video-vacina.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

[29] Chamamos de "núcleo de córpus" a materialidade basal da nossa análise. No entanto, nosso córpus é composto por outras materialidades, seguindo o primado do interdiscurso.

para enunciar como convém num ou noutro gênero do discurso" (MAINGUENEAU, 2015 [2014], p. 123).

Por fim, de grande contribuição para análise também é o conceito de etos[30] discursivo, uma vez que, para todo o discurso há um modo de dizer, que seria, para Maingueneau, o Modo de Enunciação. O gênero discursivo assume um caráter formal da enunciação, mas serve de ponto de partida para a identificação de um tom, uma voz que é própria de cada discurso. Para além dos elementos textuais de um discurso, há sempre uma imagem construída semanticamente através dessa construção discursiva. Esse tom está associado ao caráter e corporalidade, que, segundo Maingueneau (1997 [1987], p. 47):

> corresponde a este conjunto de traços "psicológicos" que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente a figura do enunciador, em função de seu modo de dizer. [...] Deve-se dizer o mesmo a propósito da "corporalidade", que remete a uma representação do corpo do enunciador da formação discursiva. Corpo que não é oferecido ao olhar, que não é uma presença plena, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlate de sua leitura.

O próprio enunciador se constrói através desse tom, caráter e corporalidade e não somente pela sua forma institucionalizada, ou seja, esse enunciador e consequentemente esse tom, corporalidade e caráter são construídos por meio das formações discursivas que estão inerentes a ele. Maingueneau também vai chamar essa voz associando tom, corporalidade e caráter como etos. Nessa concepção o coenunciador também tem um papel importante no discurso, ele deixa ter uma atitude passiva frente ao discurso e passa a aceitar uma "maneira de ser" por meio da "maneira de dizer" que aquele discurso refletiu, ele legitima essa relação.

Ainda sobre essa questão do etos, fundamental para a análise do objeto desse trabalho, o autor vai introduzir o sentido de "incorporação" para justificar essa relação dialógica entre formação discursiva e seu etos dentro do espaço enunciativo. Essa atuação do etos se dá em três relações articuladas:

> — a formação discursiva confere "corporalidade" à figura do enunciador e, correlativamente, aquela do destinatário, ela lhes "dá corpo" textualmente;
> — esta corporalidade possibilita aos sujeitos a "incorporação" de esquemas que definem uma maneira específica de habitar o mundo, a sociedade;
> — estes dois primeiros aspectos constituem uma condição da "incorporação" imaginária dos destinatários ao corpo, o grupo dos adeptos do discurso. (MAINGUENEAU, 1997 [1987], p. 48)

Nesse sentido, quando falamos em tom, voz, etos é possível entender que os discursos são construídos com base nas produções de sentido que reverberam a partir da sua composição e dos sujeitos que legitimam e se encontram nesses espaços discursivos de acordo com as formações discursivas das quais eles se filiam.

Uma propaganda

No contexto descrito mais acima, um anúncio publicitário do Sinepe-Rio foi exibido através de transmissão televisiva e, posteriormente, divulgado na *web* por jornais, entidades[31] e por indivíduos indignados com seu conteúdo, especialmente com a finalidade de criticá-lo. Todas essas vozes anteriores, concomitantes e posteriores à propaganda aqui analisada, compõem o primado interdiscursivo "o que,

[30] Optamos pela grafia em língua portuguesa do termo, apontada em diferentes dicionários, como um meio de preconizá-la frente à grafia estrangeira, como debatem Deusdará, Rocha e Arantes (2019).
[31] Um exemplo representativo disso está na nota de repúdio publicada no site: http://contee.org.br/repudio-a-propaganda-enganosa-da-volta-as-aulas-e-a-pressao-sobre-pais-de-estudantes/. Acesso em: 14 jun. 2021.

para analistas do discurso, é um princípio teórico: todo texto se constitui a partir do vínculo indissolúvel com outros textos – princípio do interdiscurso" (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 66).

Se o Sinepe-Rio escolheu uma propaganda para transmitir sua mensagem é porque não tinha a intenção de um diálogo, visto que esse dispositivo comunicacional não admite coenunciadores diretos. Sabemos, no entanto, que seja um monólogo, há uma interatividade constitutiva (MAINGUENEAU, 2015 [2014], p. 26). Em contrapartida, as críticas a essa exposição que tiveram repercussão pública foram feitas, em sua maioria, em jornais e redes sociais que admitem "comentários" externos, ou seja, interlocução.

Em seu capítulo "Mídium e discurso", Maingueneau considera que "o modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero do discurso" (MAINGUENEAU, 2013 [2007], p. 82), pois os enunciados são pensados e formulados para atingirem seus objetivos e, para isso, precisam considerar um dispositivo comunicacional. Alguém (ou alguma organização) precisa dizer algo com um determinado sentido, através de um certo meio para seu destinatário (MAINGUENEAU, 2013 [2007], p. 82). De acordo com o dispositivo, o receptor tem ou não a oportunidade de manifestar suas considerações.

O *mídium* "impõe coerções sobre seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer" (MAINGUENEAU, 2013 [2007], p. 81). Ao se propor a comunicar um posicionamento favorável ao retorno às aulas presenciais, o Sinepe-Rio poderia tê-lo feito de muitas formas: através de uma carta aberta, de uma mala direta, de panfletos etc., mas escolheu a propaganda audiovisual como meio. Certamente, esse tipo de transmissão aumenta muito o alcance de sua mensagem, ampliando, inclusive, o número de receptores dela, que passariam de restritos – como donos(as) de escolas, professores(as) e responsáveis por estudantes matriculados(as) em escolas particulares – a qualquer um(a) que estivesse assistindo a um grande canal de televisão aberta no final de semana, inclusive potenciais futuros(as) clientes preocupados(as) com a interrupção da educação de seus/suas filhos(as) ou mesmo com um "lugar seguro" para deixá-los(as) enquanto trabalham.

Dessa forma, preparou seu texto, escolheu a trilha sonora e as imagens considerando o meio através do qual essa mensagem seria veiculada e, principalmente, o seu alcance. Muito provavelmente, esse texto seria bem diferente se produzido para ser publicado em redes sociais, ou na página do sindicato, ou em um anúncio pago em jornal impresso etc., nos quais o material linguístico seria mais evidenciado do que as ilustrações que o compõe, com propósito de impactar, a produção audiovisual feita.

A Propaganda do SINEPE-RJ

Entendemos que, para essa linha de análise, a propaganda televisiva está ligada a um setor de atividades que produz gêneros de discursos com uma certa estabilidade, compondo, assim, uma cena englobante, um tipo de discurso publicitário. Esse tipo tem por algumas de suas principais características e finalidade social a divulgação de uma mensagem, o convencimento do público, um amplo alcance.

A seguir, transcrevemos o texto narrado na propaganda do Sinepe-Rio "em *off*".[32]

(1) Os meses se passaram, aprendemos a conviver com o vírus.
(2) O covid nunca irá de todo, o que acaba é o medo.
(3) Hoje, sabemos lidar, tratar, nos proteger respeitando as rotinas, as regras e os protocolos.
(4) Estamos prontos.
(5) Fizemos o dever de casa.
(6) A escola privada está pronta para reiniciar.
(7) Vimos que a ciência é a vacina.
(8) Estudos só confundiram.

[32] A narradora não aparece nas imagens. Só é possível ouvir sua voz.

(9) Trancar todos em casa não é ciência.
(10) Confinar é desconhecer, é ignorar, subtrair vida, é fragilizar, debilitar, mexer com o emocional.
(11) As crianças precisam voltar a se relacionar, brincar, refazer laços, amizades.
(12) Rever seus amigos.
(13) Hora de reflorir, recriar no novo tempo.
(14) O sol precisa tornar a brilhar.[33]

O vídeo em questão apresenta características genéricas de uma propaganda audiovisual: mostra imagens de crianças e adultos isolados e em aparente sofrimento contrastando com imagens de crianças felizes ao saírem do isolamento. Essas imagens têm grande importância no impacto produzido por essa propaganda. Cabe ressaltar que as imagens escolhidas para essa produção são fotografias. No entanto, o movimento das imagens se dá através de *zoom*, da transição de cores das fotos, inicialmente em preto e branco com alguns traços pincelados em amarelo que "evoluem" para o colorido das fotos com os matizes principais em azul e verde, remetendo às cores da bandeira nacional. Essas cores não são coincidência, o atual governo federal se apropriou delas de forma que a remissão a essas cores na propaganda do Sinepe-Rio produz o sentido de concordância com um conjunto de ideias que vão ao encontro do projeto ideológico negacionista, além de racista, homofóbico, fascista e voltado para as elites, dentre tantos outros disparates sustentados por esse governo na figura do atual presidente Bolsonaro (2018-2022).

A trilha sonora traz um piano solo, num volume inicial baixo, que repete uma melodia aumentando a intensidade até que, na passagem das enumerações de aspectos negativos do confinamento em (10): "[...] é fragilizar, debilitar, mexer com o emocional" para (11): "As crianças precisam voltar a se relacionar, brincar, refazer laços, amizades", entra um violino em volume crescente enfatizando uma espécie de clímax que seria marcado pelo fim desse confinamento.

O material linguístico que compõe essa propaganda tem essência conativa, procura convencer os espectadores[34] de uma ideia e cria um etos discursivo para esse fim. Apresenta frases curtas e assertivas, com uma linguagem simples e acessível à maioria das pessoas. Seu conteúdo, no entanto, é polarizado não apenas por apresentar sua posição diante de um assunto com opiniões diversas relativas ao retorno ou não às aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19 mas, principalmente, por atacar de forma velada instituições científicas em suas organizações que recomendavam o isolamento àqueles(as) que tinham essa condição e o não retorno às aulas presenciais.

Baramblitt (2002 [1992]) faz uma análise das diferenças entre instituições e organizações que nos ajuda a compreender o papel do Sinepe-Rio nas questões concernentes à educação básica. Ele explica que as instituições são "lógicas, são árvores de composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando estão enunciados de maneira manifesta, podem ser hábitos ou regularidades de comportamentos" (2002 [1992], p. 25), ou seja, compreendemos que o direito à educação básica seria uma instituição, garantida socialmente na Constituição Brasileira[35]. Já o Sinepe-Rio, como um sindicato que representa os empresários de escolas particulares, seria uma materialidade, ou seja, uma organização que mediaria a relação entre essa

[33] Repetimos aqui o link que colocamos em nota de rodapé no segundo parágrafo do artigo a fim de facilitar o acesso: https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/28/sindicato-de-escolas-particulares-do-rio-critica-isolamento-social.htm. Consideramos interessante a visualização da propaganda que, além da materialidade linguística, apresenta música e imagens relevantes para a produção de sentido.
[34] Usamos aqui "espectadores" e não "coenunciadores" porque entendemos, pelo conteúdo da propaganda, que o enunciador Sinepe-Rio não pretendia estabelecer um diálogo e, sim, impor a sua tese e solução como óbvias.
[35] Diz o artigo 205 da Constituição: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

instituição educacional, mas também entre a lógica neoliberal que vê a educação como um negócio que pode ser lucrativo e a parcela da sociedade que a consome.

Maingueneau (2015 [2014]) parece não distinguir instituições e organizações como propõe Baremblitt (2002 [1992]). Isso pode causar uma certa confusão se considerarmos analisar, por exemplo, os lugares de atividade nos quais se dão os discursos. A atenção voltada para os gêneros discursivos ativados por uma organização, como o vídeo publicitário promovido pelo Sinepe-Rio, seriam, para Maingueneau, institucionais e nesse caso não dariam conta da inter-relação entre as questões de educação como um direito, o capitalismo, a mercantilização da educação etc., porque tanto essas questões quanto o próprio Sinepe-Rio estariam no mesmo patamar de instituições.

O material linguístico dessa propaganda é narrado por uma voz feminina que fala na primeira pessoa do plural, personificando em um "nós" a prática das ações de aprender, superar o medo, saber lidar, tratar, proteger e respeitar as rotinas, até definir que esse "nós" é (6) "a escola privada [que] está pronta para reiniciar". O uso do dêitico que marca primeira pessoa produz o sentido de que há pessoas (tão humanas quanto qualquer uma que possa assistir à propaganda) que estão se dedicando, e por que não, se arriscando para garantir o retorno às aulas daqueles que pagam por uma educação privada. Através do uso da primeira pessoa do plural, produz-se o sentido de que a escola privada é empática com seus clientes.

A propaganda se inicia com a apresentação de um jogo de causas e consequências, anunciando um pretenso "raciocínio lógico". O enunciador tenta conduzir o raciocínio do seu espectador quando diz que as pessoas que compõem a escola particular aprenderam a viver junto (em tempo e espaço) com a Covid-19 porque os meses se passaram. Aqui há uma ideia de que com o passar do tempo há um acúmulo de experiência. O "conhecimento empírico" adquirido com a experiência sobre essa doença pandêmica "ao longo" desses quatro meses já prepara para a contraposição à entrada (8), em que há a afirmação de que "Estudos só confundiram". Ou seja, o sindicato dos empresários de escolas privadas privilegia um saber popular – evidenciado aqui com as experiências acumuladas em apenas quatro meses, – em detrimento do saber científico – que até hoje está "correndo contra o tempo" experimentando, reexperimentando, testando e retestando para obter conclusões comprovadas com métodos.

Não cabe neste trabalho propor uma avaliação do quanto os conhecimentos empíricos são importantes nas e para as sociedades e tampouco exemplificar as vezes em que foram comprovadas cientificamente suas razões; bem como não nos interessa evidenciar os equívocos tidos como "conhecimentos certos" que foram retificados ao longo da evolução humana. O que chama a atenção nessa propaganda em análise é que uma representação de estabelecimentos de educação formal exalta o empirismo (conhecimento adquirido com experiências extra escolares, sem o uso de métodos científicos que o comprovem), dizendo, com todas as letras, que "estudos só confundiram".

A mensagem passada por esse sindicato produz um sentido de que estudos (científicos, subentende-se) confundem, logo, seria melhor manter-se, e manter seus filhos e filhas, longe dos estudos. Com esta frase: (8) "Estudos só confundiram", e com (11) "As crianças precisam voltar a se relacionar, brincar, refazer laços, amizades. (12) Rever seus amigos.", a escola que esse sindicato apresenta como pronta para reiniciar é um espaço que tem o propósito de promover unicamente a socialização [36]e que se afasta dos estudos como porta para a reflexão.

Muitas vezes, para que um enunciado seja validado, se faz necessário que o enunciador cumpra "o quadro desse dizer" (MAINGUENEAU, 2008 [2006], p. 51), ou seja, cumpra etapas preestabelecidas para um gênero discursivo que favoreçam a compreensão de um determinado discurso como tal, afinal,

[36] Gostaríamos de expor que nossa prática escolar docente é a de valorizar os conhecimentos empíricos como um importante fator cultural e que para nós, a socialização promovida pela escola é um dos principais aspectos formativos dos e das estudantes e da comunidade escolar como um todo. No entanto, esses fatores complementam o acesso às reflexões e produções de estudos científicos.

essa "adequação" contribui para a encenação que ajudará a dar o sentido a um texto. Na propaganda em questão, o Sinepe-Rio apresenta uma cenografia de uma espécie de redação dissertativa. Introduz seu tema apresentando uma marcação dêitica temporal de passado, na qual indica a passagem dos meses e propõe sua tese (2): "O covid nunca irá de todo, o que acaba é o medo". Então inicia sua argumentação com o dêitico que indica o tempo presente (3) "Hoje, sabemos lidar [...]". Argumenta, ainda, que a escola privada estaria pronta para reiniciar porque teria feito seu dever de casa, ou seja, teria se preparado para atender os protocolos de higiene e segurança. O terceiro argumento seria a distância temporal da solução para a pandemia (e para o isolamento, proposto pelas organizações científicas), já que em julho de 2020 ainda não havia uma perspectiva real para a aplicação de vacinas contra o vírus. E, então, apresenta o quarto argumento: (8) "Estudos só confundiram", o qual já comentamos sua incoerência anteriormente.

A conclusão apresentada é a de que o confinamento não seria uma solução científica, outra incoerência, uma vez que a Fiocruz[37], órgão reconhecidamente científico, recomendava, baseada em métodos científicos, o não retorno às aulas naquele momento. Três meses após esse evento, ainda não recomendando o retorno às aulas presenciais, mas sensível à situação desesperadora relativa ao afastamento de milhões de crianças das escolas, a Fiocruz faz estudos complexos e específicos para orientar o preparo adequado para um futuro retorno às aulas considerando a biossegurança e o monitoramento da situação epidêmica. Assim, divulgou um documento, uma espécie de relatório-manual, denominado Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19, em setembro de 2020. Em suas conclusões, dita:

> A situação de maior segurança encontra-se na faixa verde e aliada ao rastreamento de casos, significando o menor risco para toda sociedade. Nestas circunstâncias o retorno às aulas pode ser recomendado, acompanhado das medidas de higienização e distanciamento, mas sempre com a orientação dos especialistas. (FIOCRUZ, 2020, p. 76)[38]

Seguindo essa *cenografia* com estrutura dissertativa, a propaganda do Sinepe-Rio propõe uma solução: (11) "As crianças precisam voltar a se relacionar, brincar, refazer laços, amizades. (12) Rever seus amigos." E finaliza com frases que conclamam à ação: (13) "Hora de reflorir, recriar o novo tempo. (14) O sol precisa tornar a brilhar."

É importante ressaltar que todos esses artifícios discursivos elencados até aqui e que foram utilizados na propaganda por parte do Sinepe-Rio constroem um etos discursivo que produz um sentido de que o sindicato está defendendo o retorno às atividades como uma forma de salvação para as crianças e utiliza elementos de autoridade para legitimar seu posicionamento. Só é possível a existência desse etos discursivo como "salvador", criado pela cenografia e pelos elementos discursivos elucidados, porque existe uma validação por meio de uma formação discursiva que nega a existência do vírus ou relativiza a gravidade da situação e ainda entende que escolas precisam funcionar a qualquer custo em prol da educação das crianças.

É possível identificar nessa propaganda os elementos dos quais Maingueneau (1997 [1987]) reforça que existem no discurso e que orientam a construção desse etos discursivo: o tom da propaganda construindo essa estrutura dissertativa cuja finalidade é usar o plano metafórico com elementos como "sol precisa tornar a brilhar" ou "hora de reflorir" para legitimar seu argumento de salvação, ou seja, salvar as crianças da ausência da escola; corporalidade sendo evidenciada com as imagens, cores e músicas utilizadas como pano de fundo e que fazem parte desse discurso e criam essa cenografia com elementos de tranquilidade e plenitude e o caráter que são os traços psicológicos, a própria imagem que é emitida

[37] Disponível em: http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/49297. Acesso em: 15 jun. 2021.
[38] Desde o início da pandemia de Covid-19, até a efetiva vacinação de mais de 75% da população adulta, o Rio de Janeiro nunca esteve em faixa verde.

através do modo como se emite a mensagem e que é legitimada pelos coenunciadores adeptos ao discurso de que "a vida precisa continuar". Se existe uma propaganda criada com a finalidade de convencer uma parte da população de que o melhor é deixar as crianças na escola presencialmente na pandemia, é porque existe uma formação discursiva que corrobora esse posicionamento e é a partir disso que esses elementos são utilizados para criar esse etos "salvador" que a propaganda prega. Há sempre uma associação da voz do enunciador com o corpo dessa cenografia criada para produzir o discurso e isso favorece a criação desse etos discursivo.

Maingueneau reforça que é através da maneira de dizer que os enunciadores mostram sua imagem "A retórica antiga compreendia por *ethé* as propriedades que os oradores se conferem implicitamente através de sua maneira de dizer: não o dizem explicitamente sobre si próprios, mas *a personalidade que mostram através da sua maneira de se exprimir" (*MAINGUENEAU, 2001 [1993], p. 137, grifo do autor). A maneira encontrada pelo Sinepe-Rio para se exprimir por meio da propaganda foi justamente o que criou a imagem metafórica de "salvadores" e que é legitimada pelo grupo do qual o sindicato pertence e protege, as escolas privadas no Rio. Esse etos discursivo que se criou a partir dessas estratégias elucidadas, tenta ir além da formação discursiva que lhe pertence, e tenta convencer a população e principalmente os pais de alunos de escolas privadas que o melhor no momento é deixar os filhos na escola, contrariando as recomendações científicas e sanitárias.

Algumas considerações

Vimos que o Sinepe-Rio escolheu uma cenografia adequada para divulgar a ideia que defendia cumprindo a legitimação de "mão dupla" necessária para uma possível adesão dos destinatários. O texto dissertativo-argumentativo apresenta uma tese e argumentos que a defendem, bem como uma conclusão que pode apresentar soluções para possíveis problemas.

Ao se utilizar dessa cenografia, o Sinepe-Rio pode apresentar sua tese de que as escolas particulares estavam prontas para voltar com as aulas presenciais, pode argumentar, – ainda que apresentando argumentos que desvalorizavam as orientações científicas, o que era, no mínimo, inesperado para uma representação de instituições formais de educação – e pode concluir propondo que as crianças voltassem a socializar. Além disso, o etos discursivo criado pela propaganda legitima ainda mais o Sinepe-Rio e as escolas privadas como a salvação para o andamento das atividades escolares na pandemia, porque usa imagens discursivas e metafóricas para reforçar seu argumento sobre o retorno às aulas, ainda que seja na contramão de todas as orientações científicas.

Uma possível conclusão, então, é a de que não foi pelas escolhas feitas da cena englobante publicitária, tampouco da cena genérica ou da cenografia feitas que a propaganda do Sinepe-Rio teve uma repercussão tão ruim, pelo contrário, entendemos que essas escolhas foram adequadas ao objetivo. A propaganda foi rechaçada pelo seu próprio discurso que trazia incoerências no texto verbal como (8) "Estudos só confundiram" e absurdos como (9) "Trancar todos em casa não é ciência", mas também se posicionava politicamente afinado com o negacionismo do governo federal, como ficava evidente nas imagens e na paleta das cores utilizadas para constituir o discurso. Governo que, nessa época, já contava com cerca de 70% de rejeição do povo brasileiro.

Referências

BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal**: promulgada em 05 de outubro de 1988. 6. ed. Organizado por Nylson Paim de Abreu Filho. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2003.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise Cartográfica do Discurso**: temas em construção. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio; ARANTES, Poliana Coeli Costa. Do ethos ao etos: um conceito sem h e sem determinantes. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 61, p. 1-17 , 2019. Disponível em: https://doi.org/10.20396/cel.v61i0.8655079. Acesso em: 29 dez. 2021.

FIOCRUZ. **Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19.** Rio de Janeiro, 14 set. 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/contribuicoes_para_o_retorno_escolar_-_08.09_4_1.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análises de textos de comunicação**. Tradução: Maria Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Organizado por Sírio Possenti, Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**: enunciação, escritor e sociedade. Tradução: Marina Appenseller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução: Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp, 1997 [1987].

CONSTRUÇÕES DE CAUSALIDADE DO PADRÃO [X -QUE]: UM ENQUADRE DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Danielle dos Santos Cleres

Resumo: A Causalidade é um fator de análise verificado desde a organização do pensamento a estratégias argumentativas em diferentes gêneros textuais. O estudo desse fenômeno fora inicialmente constatado pelo filósofo Aristóteles, segundo o qual postula a causalidade como o critério formador de mundo, obedecendo a eventos dispostos primeiramente no tempo. Ao aplicarmos as acepções aristotélicas ao estudo da Linguagem, selecionamos os padrões construcionais *agora que*, *uma vez que* e *desde que*, cujos traços de causalidade integram o padrão *X -QUE*. Concernente a isso, a investigação compreende a causalidade como um processo mental em que o falante exerce o raciocínio. Tem-se como objetivo deste trabalho apresentar os padrões de causalidade verificados em jornais portugueses e brasileiros que circularam durante o século XIX. A pesquisa é apoiada nas acepções teóricas da Linguística Funcional Centrada no Uso, sobretudo no aporte da Linguística Cognitiva, conforme as orientações de Goldberg (1995; 2006) e Croft (2001). Como procedimento metodológico, analisamos os gêneros *notícia* e *reportagem*, a fim de verificarmos se o fator *gênero textual* é determinante para o emprego das construções de causalidade.
Palavras-chave: Gramática de Construções. Construções Causais. Linguística Cognitiva.

Considerações iniciais

Este trabalho tem o objetivo de investigar o fenômeno da causalidade, assim como os papéis semântico-sintático dos padrões construcionais [agora que], [desde que] e [uma vez que], sob a orientação da Linguística Cognitiva (cf. GOLDBERG, 1995; 2006). Na visão desta autora, a língua reproduz-se em *construções*, cujo conceito é definido como unidade básica da língua. Neste sentido, a abordagem construcional da gramática afirma que a linguagem é um repositório das generalizações e dos casos restritos promovidos pelo uso linguístico.

A questão de pesquisa que norteou este trabalho é apresentada na seguinte indagação: (a) quais são os fatores que promoveram o emprego causal da microconstrução [(X $_{(advérbio/preposição)}$) + QUE]?

Assim, investiga-se este trabalho em um recorte sincrônico a fim de analisarmos o emprego, já composicional, dos padrões microconstrucionais supracitados. Para isso, selecionamos o banco de obras raras da Biblioteca Nacional (disponível em http://memoria.bn.br) cujo acervo abrange tanto jornais brasileiros como de diversos continentes. Como recorte de pesquisa, restringimo-nos ao século XIX, uma vez que é a estabilização do jornalismo em Portugal e o início deste meio de comunicação no Brasil.

O trabalho é organizado do seguinte modo: na próxima seção os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho são expostos. Em seguida, os procedimentos metodológicos e análise de dados são apresentados e, por fim, o artigo encerra-se com as considerações finais.

Pressupostos teóricos

Na esteira dos estudos linguísticos, a visão cognitivista concebe a linguagem como o resultado de processos mentais compartilhados pela experiência humana. Neste sentido, a língua de uma dada comunidade é tracejada pelo uso, correspondendo a estruturas maleáveis aos processos de mudança e variação linguística. Em relação ao repositório lexical, formas inovadas não são adotadas de forma instantânea, mas seguem um percurso de uso simultâneo com estruturas já estabelecidas. Nas palavras de Martelotta (2009):

> A gramática de uma língua constitui um conjunto de princípios dinâmicos, os quais, nas palavras do linguista Ronald Langacker, se associam a rotinas cognitivas que são moldadas, mantidas e

> modificadas pelo uso. Mais do que isso, para os cognitivistas, a comunicação é uma atividade compartilhada, ou seja, implica uma série de movimentos feitos em conjunto pelos interlocutores em direção à compreensão mútua. Isso quer dizer que a significação é negociada pelos interlocutores em situações contextuais específicas, o que torna possível que os elementos linguísticos se adaptem às diferentes intenções comunicativas, apresentando flutuações de sentido [...]. (MARTELOTTA, 2009, p. 181)

Consoante ao entendimento deste autor, sobretudo ao que tange às *flutuações de sentido*, as definições de Goldberg contribuem para as pesquisas em gramáticas construcionais ao afirmar que o significado de uma construção não se constitui isoladamente, posto que é a leitura do par forma/sentido que atribuem sentido.

Concebe-se a definição de *construção* como um pareamento de forma e significado. Adota-se, neste trabalho, a abordagem construcional cuja unidade convencional básica de uma língua seja a construção (CROFT, 2001). Nesta visão, a linguagem é constituída por um sistema de signos, abrangendo tanto estruturas complexas quanto morfemas, realizando operações em distintos níveis gramaticais, que vão de padrões esquemáticos ao mais alto nível hierárquico (TROUSDALE, 2008).

Neste sentido, conforme orientações do modelo de Goldberg (1995), os múltiplos sentidos que os itens linguísticos podem apresentar são verificados a partir da experiência que falantes de comunidades linguísticas compartilham.

A partir deste fato, a autora elabora o *princípio da não sinonímia da forma gramatical*. De acordo com essa formulação, "se duas construções são sintaticamente distintas, elas também devem ser semânticas ou pragmaticamente distintas". Tem-se, então, conforme Goldberg (2006, p. 67), os seguintes corolários:

> *Corolário A*: Se duas construções são sintaticamente distintas e semanticamente sinônimas, então elas não devem ser pragmaticamente sinônimas.
>
> *Corolário B*: Se duas construções são sintaticamente distintas e pragmaticamente sinônimas, então elas não devem ser semanticamente sinônimas.

> Quatro mezes e meio decorrêram em aprontar-se o processo; e em pôr-se a mais cruel, iniqua, e contradictoria vista Fiscal, em que indistinctamente se accusam inocentes, e culpados, crianças, mulheres, sem attender a sexo, character, ou representaçaõ; e até nem ao merecimento dos autos. Pedio-se por Arechaga, que se naõ desse traslado aos prezos, e que dentro em breve e peremptorio tempo se recebesse a causa em prova em todas as accusaçoens. Com ésta solicitude se pretendia impedir, que sahissem á luz os vicios do processo. Fuertes; o grande letrado Fuertes, conhecido nesta capital; Fuertes recebeo a causa em prova com a dilaçaõ de vinte dias; e todas as accusaçoens; ordenando que se naõ manifestasse a accusaçaõ do Fiscal, senaõ na parte que correspondia a cada um; e prohibindo que se deixassem ver os autos, dos quaes só permittia dar a cada interessado, uma breve relaçaõ pelo escrivaõ; nova jurisprudencia, que deshonrará para sempre os juízes de Quito! ***Desde que*** recebemos taõ funesta noticia, ***desde que*** entendemos que Arechaga, Fuertes e Arredondo, éram os juízes daquella causa, demos por perdidos a nossos charos irmaõs de Quito, e nós mesmos advertimos, que estavamos comprendidos na proscripçaõ, por ter fallado a favor delles na Juncta de 11 de Septembro.
>
> (1) Os muitos e importantes sucessos acontecidos nesta Capital, desde o dia 10 até agora, saõ de tal natureza que fixaraõ a atenção de toda a Europa. Sua simples e sincera narração fará derramar lagrimas de prazer em toda a Hespanha, nas nações aliadas, e em toda a parte, aonde a virtude naõ seja uma vaã palavra; ao mesmo tempo que arrancará gemidos de furor e despeito do coraçaõ de Napoleaõ e seus immoraes satélites. Triunfo da constância, valor e patriotismo dos Hespanhoes, e da lealdade, generosidade e valentia dos aliados! Padraõ eterno de ignominia, para o despotismo, ambição, tyrania e egoismo! Licaõ terrível para os tyrannos! Aviso saudável para os povos!
>
> Para evitar a confusão das ideias seguiremos a ordem chronologica, pois tem os leitores direito a desejar que se lhes apresente a narração dos sucessos pela mesma ordem, em que aconteceram.

> Segunda-feira 10 de agosto. ***Desde que*** se recebeo a notícia da batalha de Salamanca se tinhaõ observado em toda a Corte de José Napoleaõ os sintomas da inquietação e perplexidade, que devia causar a total derrota do exercito de Marmont. O estupido abatimento que este sucesso causou aos Francezes e seus partidistas, foi tanto maior, quanto tinha sido cega a confiança em suas forças, que até entaõ julgavam invencíveis, apezar das derrotas que tinhaõ sofrido em Portugal e Hespanha.

Nestes exemplos retirados do jornal *Correio Braziliense*, da editoria Miscelânea, aqui classificados como pertencentes ao gênero *reportagem*, percebe-se que as construções são sintaticamente distintas e, por conseguinte, de atributo semântico diferente. Em (1), nota-se que a construção [desde que] atém-se ao âmbito temporal na análise, podendo, inclusive, ser correspondente a *a partir do momento*, visto que, no relato, o jornalista menciona o fato de Arechaga, Arredondo e Fuertes serem nomeados juízes da causa de Quito, e quando se soube da composição magistral, a causa foi considerada perdida. Constata-se que, a partir do emprego das microconstruções, o jornalista incluiu-se na dissertação, apresentando um emprego discursivo-textual da construção, a partir do ponto de vista do enunciado.

Já em (2), percebe-se que há relato de eventos ocorridos na Europa, contendo a disposição cronológica da batalha ocorrida em solo espanhol, desde o momento inicial, estabelecendo uma linha temporal. É muito importante observar que o jornalista incluiu, juntamente com a microconstrução [desde que], a data de ocorrência para em seguida apresentar as razões pelas quais passaram a notar, na Corte, sintomas de inquietação e perplexidade advindas das sucessivas derrotas, constituindo as consequências. Neste exemplo, a microconstrução apresenta traços causais fortemente atrelados ao tempo, corroborando para a concepção de que tempo precede causa. Quanto a isso, em Longhin-Thomazi (2003), a afirmação de que o traço de causalidade deriva da ideia de tempo é apoiada na constatação de que há uma trajetória de uso das conjunções temporais para o emprego como conjunções causais.

Procedimentos metodológicos

Como foi afirmado previamente, este trabalho tem como objetivo investigar os padrões construcionais [agora que], [uma vez que] e [desde que] a partir da análise dos gêneros textuais e os papéis semântico-sintáticos que apresentam nos jornais selecionados.

Para isso, a investigação lança mão do estudo dos gêneros textuais, de modo que os traços pertinentes aos textos classificados como notícia e reportagem estejam bem delimitados. A ideia de gênero surge, primeiramente, a partir do conceito de língua e dos enunciados adotados. Em sua concepção, a língua corresponde a um lugar de interação entre sujeitos sócio-históricos e isso ocorre através da realização de enunciados. Neste sentido, há a constatação de dialogismos na estrutura comunicativa, posto que se admite que não apenas o emissor participa ativamente da comunicação, mas o emissor contribui para a construção do significado. Nos termos de Bakhtin (1992):

> O locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores. Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria. É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua.

Neste sentido, constrói-se o entendimento de que os enunciados possuem uma relativa estabilidade visto que apresentam estruturas maleáveis às necessidades do falante e do contexto linguístico em que

são aplicados. Logo, como são inúmeros os momentos em que são desencadeados os textos (orais e escritos) são também inúmeros os gêneros que podem vir a ser constituídos.

Por seu turno, Faraco (2003, p. 111) defende a não rigidez das estruturas dos gêneros, posto que a expressão humana depende da interação entre os interlocutores, tal como esclarece em sua apropriação na leitura de Bakhtin em que "Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção". Neste sentido, na constituição do gênero, além de se considerar a forma, deve ser levado em conta o enunciado e a aplicação a que se propõe na interação entre os usuários

Em relação à classificação de gêneros no jornalismo, Beltrão (apud BONINI, 2004) lançou mão do critério de sistematização a que o gênero se propunha: informar e trazer esclarecimentos junto ao público. Logo, tanto a *notícia* quanto a *reportagem* foram alocados no gênero jornalismo informativo.

Já Melo (apud BONINI, 2004) segmentou os textos jornalísticos a partir dos critérios de intenção comunicativa e factualidade, incluindo, também, entrevista, reportagem e notícia como jornalismo informativo.

Na obra de Lage (2006), há a constatação de que as modalidades oriundas do jornalismo surgiram paralelamente aos jornalismos de opinião e informação, colaborando para a formação dos jornalismos de entretenimento e interpretativo.

Ao delinearmos esse breve cenário, percebe-se que são suaves as diferenciações existentes entre a *notícia* e *reportagem*, contribuindo para que ambos os gêneros compartilhem mais traços de semelhança do que de diferença. Logo, o cerne da diferenciação aloca-se no tratamento dado à informação.

Ao trazer o enquadre cognitivo, Van Dick (2004) percebe que a *notícia*, em sua estrutura, estabelece uma trajetória em que a prioridade informativa é ofertada ao leitor, denotando a não existência da neutralidade discursiva de quem escreve, observando, também, "as formas estruturais e os sentidos globais não são arbitrários, mas o resultado de hábitos sociais e profissionais do jornalista" (VAN DICK, 2004, p. 123).

Na visão de Yanes (2004), a reportagem é um agrupamento de gêneros que se transforma em um novo gênero. Assim, para Yanes (2004, p. 192):

> Existe um gênero que contém em seu texto − ou pode conter −, todos e cada um dos demais gêneros. É informativo, mas também opinativo. Pode tratar da atualidade, ainda que também permita a inclusão de algum texto de criação. Muitos autores o consideram um híbrido entre os escritos informativos e os interpretativos, mas realmente se trata da fusão de todos os gêneros jornalísticos. É a reportagem.

Neste sentido, na visão do autor, a *reportagem* trata-se de um gênero híbrido e que mescla matizes informativa e interpretativa, cuja narrativa também atende a anseios literários, conforme assevera o autor:

> A *reportagem* engloba o resto de formas jornalísticas, ainda que não seja a soma delas, sem um texto com características próprias. Podemos defini-lo como um gênero jornalístico informativo que contém a interpretação explicita de seu autor que, com estilo literário, firma um texto que se caracteriza pela possível admissão em seu corpo de qualquer outro gênero". (YANES, 2004, p. 198)

Em outra mão, na concepção de Sousa (apud MACHADO, 2012, p. 7), "a reportagem não pode ser entendida como um sistema rígido". Para classificá-la, deve seguir aos seguintes critérios estabelecidos por Sousa:

i. quanto à origem (de rotina: imprevista e planificada);
ii. quanto à enunciação (primeira pessoa, terceira pessoa);

iii. quanto ao tipo (de acontecimento, de personalidade, temática);
iv. mista (mescla origem, enunciação e tipo);
v. quanto ao tamanho (curta, grande reportagem);
vi. quanto às características estéticas e formais (narrativa, descritiva, explicativa, mista);
vii. quanto à linguagem (informal, formal, técnica).

Por outro lado, Chaparro (apud BONINI, 2004) apresenta outra classificação porque não considera os polos de informação e opinião como diferenciadores, admitindo que não há neutralidade discursiva, e a opinião do jornalista estará presente no texto. Para este autor, tanto a narração quanto a argumentação integram o jornalismo. E embora a *notícia* e a *reportagem* cumprem, a rigor, o viés informativo, esses gêneros dispõem os fatos de forma narrativa, em que o estímulo causal é atrelado à ideia de tempo.

Análise de dados

Conforme anteriormente informado, os jornais foram selecionados do banco de dados da Biblioteca Nacional. No acervo de obras raras, elegemos os periódicos *Jornal de Coimbra* e *Correio Braziliense* porque ambos os jornais representam para Portugal e Brasil, respectivamente, o reflexo da língua em uso da sociedade do século XIX, época em que o jornalismo se estabelecera como meio de comunicação e início da imprensa brasileira, com o advento da família Real.

Nos dois jornais analisados, observamos que a linha editorial tende a privilegiar um tipo específico de gênero textual, logo, observamos as microconstruções no gênero *reportagem* no jornal *Correio Braziliense*, e *notícia* no *Jornal de Coimbra*, após verificarmos os traços classificatórios de gêneros apresentados no item anterior.

Jornal *Correio Braziliense*: Microconstrução [desde que]

Após o levantamento de dados, foram encontradas 254 ocorrências da microconstrução [desde que], sendo que 3 destes exemplos apresentaram papéis sintáticos como locução conjuntiva causal.

As demais ocorrências foram classificadas como conjunção condicional ou concessiva, exemplos que, neste artigo, decidimos não analisar por não termos a intenção de contrastá-la com as demais ocorrências.

Tabela 1: Total de ocorrências [desde que]

Microconstrução	[desde que]
Locução Conjuntiva Causal	3
Total	254

(2) O Quartel-General do exercito do meio dia se acha transferido de Toledo para Madrid, e todo o sobredito exercito parece estar preparado para um repentino movimento.
Desde que o Tenente-general Sir Joaõ Murray fez o movimento, do qual inclui a V.E. os detalhes no meu ultimo despacho, parece que o Marechal Suchet tem reunido as suas tropas sobre a direita do Jucar, estabelecendo o seu Quartel-General em S. Felippe de Xativa.

Neste exemplo, há a narrativa de uma possível intervenção militar em Madrid. A partir do emprego da microconstrução [desde que], o jornalista apresenta o motivo de um provável contra-ataque "Desde que o Tenente-general Sir Joaõ Murray fez o movimento", para em seguida apresentar a consequência

"parece que o Marechal Suchet tem reunido as suas tropas sobre a direita do Jucar, estabelecendo o seu Quartel-General em S. Felippe de Xativa".

Microconstrução [agora que]

No que se refere ao estudo de ocorrências da microconstrução [agora que] percebemos, na tabela abaixo, uma expressiva empregabilidade por se tratar de uso menos atípico, visto que a ocorrência como locução conjuntiva temporal é mais frequente.

Tabela 2: Total de ocorrências [agora que]

Microconstrução	[agora que]
Locução Conjuntiva Causal	21
Total	256

Observe,

> (3) [..] Seria um absurdo suppor, que aquellas vantagens extraordinárias naõ tinham outro fim se naõ manter no luxo; e na moleza aquelles, que nas desgraças da pátria se abateraõ a todas as humilhaçoens para salvar uma vida, que naõ vale a pena de conservar-se. Naõ. Aquellas vantagens extraordinárias saõ pagas antecipadas de acçoens heroicas, de feitos raros. Mas se o nobre naõ póde cumprir com este dever; ao menos retire-se a sua casa, submerja-se na escuridão, comendo aquillo que tem adquirido; se não tem coragem de obrar acçoens boas ao menos naõ as sobre más, ao menos naõ aceite empregos, ao menos naõ goze da privança dos opressores da Patria.
> Quero porém nisto ser bem entendido attaco aquelle homem, que naõ me parece cumprir o seu dever, naõ fallo da Classe: pelo contrário espéro, que os Nobres do Reyno, ***agóra que*** se lhe oferece a occasiaõ, lavaraõ ésta nódoa, com que um de seus colegas tem manchado, o seu character. Eterna vergonha áquelle que poupar agora os seus esforços.
>
> (4) [..] He melhor que nós ao presente nos naõ embaracemos com os movimentos parciais, que podem acontecer em alguns pontos, em ordem a estarmos promptosa marchar com uma força suficiente contra o exercito do Sul, que está em guerra aberta contra nos. Além disso, rogo a V.E. queira lembrar-se de que haja mais de um mez, desde que ocupei Andajur; que este paiz tem sido saqueado por salteadores, e que naõ podemos tirar daqui senaõ escassos meios de subsistencia. As tropas naõ teriam já mantimentos, se os soldados naõ se empregassem diariamente em colher o trigo, e fazer o seu paõ: mas ***agora que*** estaõ constantemente em armas naõ he possível usar destes meios. V.E. conhecerá a impaciência em que está o exercito de continuar as operaçoens activas, e o momento de o fazer nunca virá demasiado prompto.
>
> (5) No exemplo (4), o jornalista cobra hombridade por parte daqueles que são integrantes da nobreza. Contudo, o profissional descreve as várias situações em que há erros de conduta ante ao povo que, em tese, deveria ser representado. Com o emprego da microconstrução [agora que], tanto o matiz causal quanto o temporal são percebidos no exemplo, para em seguida a consequência "lavaraõ ésta nódoa" ser introduzida, uma vez que essa seria a oportunidade de os nobres exemplificados repararem as máculas de suas ações. Já em (5), o jornalista relata sobre os tempos de escassez devido a roubos praticados por salteadores, uma vez que se encontravam em embates. Ao empregar a microconstrução [agora que], o jornalista salienta ser impossível que os soldados cuidassem da própria alimentação e, dessa forma, defender o país.

Microconstrução [uma vez que]

Quanto à microconstrução [uma vez que], percebeu-se, na tabela seguinte, o uso fortuito e recorrente como locução conjuntiva de causalidade, ante aos demais usos com traços de temporalidade

e condição. Levanta-se a hipótese de que o contexto de uso fomente, com mais frequência, a ambiguidade apresentada.

Tabela 3: Total de ocorrências [uma vez que]

Microconstrução	[uma vez que]
Locução Conjuntiva Causal	83
Total	213

Observe os exemplos abaixo:

> (6) [..] e que portanto subministrará ao inimigo motivo ou ao menos pretexto para a invasão daquele Paiz, lembrareis, que a neutralidade daquele paiz está acabada, desde o momento em que uma das Potencias Beligerantes annunciou abertamente a sua intenção de invadir aquelle território, e annihilar o seu Governo: e que nem a justiça, nem a prudência pedem, que nos esperemos pela execução actual deste ameaço, antes de tomarmos as medidas convenientes, para prevenir, ou diminuir o mal. E a experiencia tem mostrado com demasiada clareza, e em muitos exemplos, com que facilidade o Governo Francez acha, ou faz, pretextos para similhantes medidas, ***uma vez que*** as tem anunciado.

> (7) [...] Voltando de Bayonna a Paris, declarou V.M. os seus sentimentos, em pessoa, ao embaixador, em uma conversação, que ressoou por toda a Europa, e que em parte nenhuma deixou dúvidas sobre os seus pacíficos designios. Com tanta integridade e boa fé, quanta generosidade, e bons desejos, representou V.M. a von Metternich, que estes armamentos, principiados sem causa racionável, e continuados inconsideravelmente, trariam consigo uma guerra contraria á vontade de V.M. e á do Imperador de Áustria, e ainda mesmo de seus Ministros, no caso de que eles adoptassem vistas pacificas. He taõ grande o efeito que produzem os sentimentos fortes, inspirados ao povo, que nem aquelles mesmos que os suggeriram os podem ao depois reprimir, ***uma vez que*** estaõ excitados.

Tanto em (6) quanto em (7) as microconstruções apresentam o mesmo tempo verbal (presente) e modo (indicativo) nos exemplos, conferindo-lhe o traço de causalidade, parecendo-nos uma tendência de uso.

Observe,

> (8) [...] uma horrorosa tempestade, que succedeo aos 29, seguidad de outras muitas, e de continuadas chuvas, retardou a conclusaõ;mas esperava-se, qua aos 5 de Julho, ao mais tardar, estivesse a batterîa em estado de jogar, he de crêr que, em duas vezes 24 horas, será a brecha practicavel; e entaõ reducçaõ do forte se seguirá prontamente ou de uma maneira ou de outra. ***Uma vez que*** Montjuy esteja em nosso poder pode-se considerar a praça como tomada; he ésta a opinião mesmo dos Hespanhoes; já se teve uma prova disto nas cartas, que os sitiados procuraram fazer passar ao seu general em chefe Blake, e que fôram interceptadas pelos nossos postos avançados.

Já no exemplo (8) o verbo está no modo subjuntivo, trazendo à microconstrução [uma vez que] o emprego condicional, podendo ser cambiável pelas conjunções *caso*, *contanto que*, entre outras.

Jornal de Coimbra

Em comparação ao jornal *Correio Braziliense*, percebeu-se um número bem menor de ocorrências das microconstruções no *Jornal de Coimbra*. Neste periódico, de face informativa, coletamos os exemplos

no gênero notícia. Isso mostra-nos que o contexto de uso apresenta uma tendência de que papéis discursivo-pragmáticos apresentem empregos menos recorrentes em gêneros noticiosos.

Na tabela abaixo, a microconstrução [agora que] apresentou 17 ocorrências de causalidade no periódico noticioso.

Tabela 4: Total de ocorrências [agora que]

Microconstrução	[agora que]
Locução conjuntiva Causal	17
Total	98

(9) [...] São poucos, e esses mãos os estrumes, que geralmente se empregaõ? Não se sabe em Portugal fazer as colheitas? Não he boa a maneira de converter os produtos da Agricultura em usos ordinários? Em que consistem estes tão grandes defeitos? Se os lavradores o não sabem, como hão-d'emendar? A quem será útil este modo, tão vago, de falar a respeito dos Portuguezes? Nós não temos o azeite que he preciso, e o pouco que temos não he bom. ***Agora que*** os Olivaes de Portugal estao cheios de ferrugem, temos de certo pouco azeite, mas quando as Oliveiras não padecião esta terrivel molestia, tinhamos muito; sobejava muito do nosso consumo, era grande a nossa exportação n'este genero.

Nesta ocorrência, o jornalista apresenta a situação do plantio de azeites em Portugal que não era de boa qualidade àquela época, devido à presença de agentes maléficos. Com o emprego da microconstrução [agora que] o jornal informa qual é a razão pela qual a produção de azeite apresentou queda de qualidade.

Na tabela abaixo, percebe-se um diminuto de ocorrências da microconstrução [desde que] com traços causais. O emprego temporal e condicional foram os mais recorrentes neste jornal.

Tabela 5: Total de ocorrências [desde que]

Microconstrução	[desde que]
Locução Conjuntiva Causal	7
Total	84

(10) [...] todos os artigos da Materia Medica recomendados para tal moléstia. Há hum anno, em hum violento paroxismo, ele começou a cachimbar o Stramonio; os symptomas começarão imediatamente a diminuir; e repetindo este remédio huma ou duas vezes por ida, acabou o paroxismo inteiramente. Algumas vezes ele he agora atacado de noute; levanta-se; cachimba o Stramonio; e a dificuldade de respirar ou acaba de todo, ou diminue de maneira, que ele se póde deitar e dormir. ***Desde que*** Mr. J.C. faz uso deste remédio, não teve mais ataque regular d'Asthma; e sua respiração habitual está tanto melhor, que ele espera restabelecer-se inteiramente pela continuação deste remédio.

Neste exemplo, há a informação do uso de *stramonio* como forma de tratamento contra a asma. No emprego da microconstrução [desde que] notam-se tanto os traços temporais quanto causais.

Em seguida, na tabela abaixo, também se encontra um número de ocorrências em conformidade com o emprego causal dessa locução conjuntiva.

Tabela 6: Total de ocorrências [uma vez que]

Microconstrução	[uma vez que]
Locução Conjuntiva Causal	11
Total	75

> (11) Os Calomenos são purgantes, porque o mercúrio o he, o Rhanarbaro he purgante em certa dóse, porque a experiencia o tem mostrado. Como pois dar Calomenos, e Rhabarbaro na presença de diarrhéa, ou disposição para ella, ***huma vez que*** ésta he só filha de debilidade?

Nesta ocorrência, o jornalista atenta para os usos de *calomenos* e *rhanarbaro* como purgante, portanto, inviáveis nos casos de diarreia. Ao usar a microconstrução, o profissional apresenta o motivo de não se usar a medicação, por causa do quadro geral que a diarreia causa "huma vez que ésta he só filha de debilidade?". Mais uma vez, o tempo e o modo verbal estão no presente do indicativo, apresentando uma tendência de uso causal nos jornais pesquisados.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se analisar as microconstruções [agora que], [desde que] e [uma vez que] nos jornais *Correio Braziliense* e *Jornal de Coimbra*. Propusemos, como fator de pesquisa, a seguinte pergunta: quais fatores fomentaram o emprego causal das construções?

A partir do estudo dos gêneros investigados, percebemos que existe uma tendência de uso nos periódicos investigados, além da aplicação da sintaxe construcional. A depender do gênero, do contexto e da constituição oracional, verificamos haver papéis semântico- -pragmáticos mais recorrente em um dos padrões construcionais.

No jornal *Correio Braziliense*, cujo gênero verificado foi reportagem, percebeu-se que a microconstrução [agora que] mantém fortemente os traços temporais, ainda que esteja sendo empregada como locução conjuntiva causal, corroborando para a concepção de LONGHIN-THOMAZI (2003).

Já a microconstrução [desde que] apresentou o inovador traço de propriedades semântico-discursivas, uma vez que incluíra o ponto de vista do jornalista/escritor.

A microconstrução [uma vez que] tende a apresentar o emprego causal a depender do tempo e modo do verbal, apresentando critérios morfossintáticos como análise, além do contexto de uso linguístico.

Por fim, o *Jornal de Coimbra* apresentou menos ocorrência de conjunções em comparação com o *Correio Braziliense*. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque esse jornal possui o caráter informativo, privilegiou o gênero *notícia* e, por isso, menos desdobramentos das porções textuais. Neste periódico, as construções repetiram o modelo de uso apresentado no jornal *Correio Braziliense*.

Portanto, neste trabalho, constatou-se que o emprego causal das microconstruções [agora que], [desde que] e [uma vez que] foi possível devido aos gêneros jornalísticos escolhidos e ao contexto isolado de uso linguístico, em que os traços composicionais de conjunção estão consolidados e contribuíram para a estabilização da mudança linguística na rede de locuções conjuntivas causais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*:BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONINI, Adair. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno. *In*: CRISTOVÃO, Vera L. L.; NASCIMENTO, Elvira L (org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

CROFT, William. **Radical construction grammar**: syntatic theory in typological perspective. New York: Oxford University Press, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Português:** língua e literatura, ensino médio, 2ª série. Curitiba: Base Editora, 2005.

GOLDBERG, Adele Eva. **Constructions**: a construction approache to argument structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995

GOLDBERG, Adele Eva. **Constructions at work**: the nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LAGE. Nílson. **A reportagem**: Teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. **A gramaticalização da perífrase conjuncional 'só que'**. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MACHADO, Liliana Mesquita. 30 anos de reportagem político-social na imprensa escrita do Porto (1974-2004): Jornal de Notícias, o Primeiro de Janeiro e O Comércio do Porto. **Comunicação & Inovação**. São Caetano do Sul, SP, v. 13, n. 25, p. 3-12, 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Funcionalismo e metodologia quantitativa. *In*: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa (org.). **Pesquisa em linguística funcional**: convergências e divergências. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2009.

TROUSDALE, Graeme. Constructions in grammaticalization and lexicalization: Evidence from the history of a composite predicate construction in English. *In*: TROUSDALE, Graeme ; GISBORNE, Nikolas. (ed.). **Constructional Approaches to English Grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

VAN DIJK, Teun. Estruturas da notícia na imprensa. *In*: VAN DIKJ, Teun. **Cognição, discurso e interação.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

YANES, Rafael. **Géneros periodísticos y géneros anexos**: una propuesta metodológica para el estudio de los textos publicados en prensa. Madrid: Fragua. 2004.

CORRELAÇÃO SINTÁTICA EM DISCURSOS DE POSSE DA ABL

Felipe de Andrade Constancio

Resumo: O funcionalismo linguístico, em suas diversas versões, defende a noção de que texto e gramática não são entidades estanques e separadas no mundo da linguagem, pelo contrário, prega-se, numa visão funcional da linguagem, que texto e gramática são indissociáveis. Neste trabalho, revisita-se o processo de articulação de orações conhecido como correlação sintática e, em seguida, recorre-se ao gênero discurso de posse da Academia Brasileira de Letras (ABL) para sinalizar a força retórico-argumentativa daquela estrutura neste gênero. Para tanto, o aparato da gramática tradicional será revisitado por meio do trabalho pioneiro de Oiticica (1962), assim como a teoria do complexo oracional, criada por Halliday e Matthiessen (2014), também será revisitada; a caracterização do gênero discurso de posse, que tem como base o trabalho pioneiro de Silva (2011). O trabalho é direcionado a partir dos seguintes objetivos: mapear estruturas sintáticas da correlação que dão peso retórico-argumentativo aos discursos de posse; indicar um percurso mais proveitoso do trabalho com a gramática relacionada ao texto em uso.
Palavras-chave: Funcionalismo. Complexo Oracional. Correlação. Argumentação. Retórica.

Palavras iniciais

O par forma e função ocupa lugar de destaque nas discussões epistemológicas antagônicas entre teorias formalistas e teorias funcionalistas. De um lado, há os que defendem a noção de que a língua deve ser estudada autonomamente, de outro, há os que acreditam na possibilidade de estudos que se voltam para a concretude social no uso de determinada língua viva.

Sem perder de vista esse embate entre teorias formalistas e funcionalistas, o presente trabalha corrobora a noção de que forma e função são essenciais para o entendimento de como as estruturas da língua funcionam como unidades reais em textos concretos. Nesse sentido, o texto passa a ser uma unidade de sentido dotada de formas que contribuem para a ativação de sua forma particular (as unidades da língua ativam formas de dizer de cada gênero textual).

Uma estrutura que vem recebendo bastante atenção nos estudos funcionalistas é a da correlação sintática. Na tradição gramatical brasileira, ganharam maior relevo descritivo as estruturas coordenadas e subordinadas, o que, sem sobra de dúvida, contribuiu para que os estudos em torno da correlação ficassem a cargo de poucos estudiosos da língua portuguesa, como nos casos de Melo (1954) e Oiticica (1962).

Na passagem do século XX ao XXI, esses estudos revelaram que a correlação sintática é dotada de uma estruturação bem diferenciada dos processos já mencionados de coordenação e de subordinação e, além disso, provaram que, por meio da correlação sintática, é possível organizar estruturas ultramonitoradas que organizam de modo mais eficiente o pensamento retórico-argumentativo.

Neste trabalho, recorre-se à tradição gramatical para explicar esse tipo de eficiência retórico-argumentativa das estruturas correlativas e, em seguida, recorre-se à teoria dos complexos oracionais, desenvolvida por Halliday e Matthiessen (2014), para dar conta da manifestação desse tipo de estrutura no gênero ultramonitorado discurso de posse.

O interesse no mapeamento da correlação sintática no gênero discurso de posse da ABL torna-se relevante, na medida em quem esse gênero mostrou-se prototipicamente propício ao uso recorrente desse tipo de estrutura. Como se verá adiante, o uso de orações correlatas nos discursos de posse revela-se um oportuno expediente retórico, já que se trata de um gênero que apresenta planejamento atípico (é escrito para depois ser proferido).

Correlação sintática e complexo oracional

Em manuais de análise sintática do século XX, a correlação sintática já era vista como um processo peculiar de articulação de orações. Poucos autores dedicaram-se ao seu estudo, já que boa parte das obras de ensino de sintaxe estava voltada aos estudos da coordenação e da subordinação.

Assim já pontuava Oiticica (1962, p. 15-20):

> Os autores , antes do *Manual de Análise*, reconheciam apenas duas estruturas para o período composto: *coordenação* e *subordinação*. Eu estatuí quatro: *coordenação*, *subordinação*, *correlação* e *justaposição*.
> [...]
> Examinemos agora o que sucede com as correlações. Inclui-las-emos na coordenação? Enquadrá-las-emos na subordinação? Colocá-las-emos umas na coordenação, outras na subordinação?

Como se vê, casos peculiares de orações correlatas foram categorizados como casos de coordenação e subordinação. No entanto, a própria natureza da articulação desse tipo oracional demonstra que a organização do período assume traços distintos de meros casos de coordenação e de subordinação.

Comparem-se os dois períodos:

1) Ele trabalha e estuda.
2) Ele não só trabalha mas também estuda.

Há muitas discussões em torno da equivalência semântico-discursiva das duas orações. No entanto, as duas portam o conteúdo semântico da adição na organização do período, a saber: na oração 1, a conjunção "e" assume papel aditivo, assim como na oração 2, as estruturas "não só"... "mas também" revelam esse mesmo conteúdo aditivo.

O que muda, portanto, é o processo de articulação:

3) Ele x e y.
4) Ele não só x mas também y.

Dessa forma, a estrutura de 4 revela uma proeminência sintático-semântica diferente de 3. As estruturas "não só"... "mas também" dão realce aos predicadores "trabalha" e "estuda", de modo que ambos ganham enfoque em estrutura bimembre, o que revela um maior grau de relevância entre os predicadores.

Desse modo, os poucos estudos sobre correlação sintática, no século XX, foram pioneiros ao revelar este modo particular de enfoque oracional operado pela correlação sintática. Melo (1954, p. 121) assim se posicionou em relação ao enfoque oracional das correlatas:

> *Correlação* é um processo mais complexo em que há, de certo modo, interdependência. Dá-se, neste processo, a intensificação de um dos membros da frase ou de toda a frase, intensificação que pede um termo. Muitas vezes há como a retenção para um salto, a que se segue o salto.

Essa complexidade, expressa por Melo (1954), já dizia muito sobre o processo de organização dos períodos correlatos numa época em que não havia certa uniformidade na consideração do chamado período composto. É preciso lembrar que, somente a partir de 1959, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) é criada para dirimir problemas de excesso de nomenclaturas no seio da teorização gramatical.

Graças aos trabalhos pioneiros desses autores anteriores à NGB, pode-se chegar recentemente à maturidade descritiva encontrada em autores contemporâneos. Castilho (2012, p. 385), por exemplo, defende que as orações correlatas devem ser consideradas segundo um "estatuto" particular de "relações intersentenciais". Sendo assim, a correlação sintática atualmente é vista por meio de sua complexidade e de sua funcionalidade em termos de manifestação em textos concretos (gêneros textuais).

Na ótica da teoria do complexo oracional, uma teoria de vertente funcional, conforme expressam Halliday e Matthiessen (2014, p. 429), a articulação de orações atende a parâmetros que superam a mera estrutura do período, o que pode oferecer uma análise mais promissora dos complexos por intermédio de sua eficácia na construção de textos, unidades dotadas de significação e sistematizadas por unidades de língua.

Transpondo a teoria do complexo oracional para o entendimento de como a correlação sintática é responsável pela organização de textos mais complexos, fica mais evidente a percepção de que o usuário da língua (na fala e na escrita) vale-se de mecanismos estruturais para dar maior peso textual ao que comunica. Nesse sentido, a compreensão de que a correlação oracional é um processo proveitoso de articulação de orações passa a ser concebida no âmbito de uma teoria mais voltada à organização de textos.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 441), a parataxe e a hipotaxe operam a organização das chamadas orações complexas e, de certa forma, passam a ser noções fundamentais para uma concepção de língua que envolva o texto como unidade maior na sequenciação de informações. Sendo assim, as relações lógicas de organização do discurso são fundamentais para o entendimento de como o usuário da língua organiza as informações em usos concretos da língua.

Na parataxe, há relações entre orações iniciais (I) e orações continuativas (C). Essas relações são expressas da seguinte forma I→C, o que implica dizer que as estruturas paratáticas são, em geral, estruturas de paralelismo sintático. No exemplo 1, "Ele trabalha e estuda", há duas orações: a I ("Ele trabalha") e a C ("e estuda").

Na hipotaxe, as relações são construídas entre orações dominantes (D1) e orações dependentes (D2), sendo que, neste caso, as relações são operadas por meio da subordinação de estruturas da seguinte forma D1↓D2. Neste caso, o símbolo ↓ pontua que as orações assumem funções distintas de preenchimento oracional, como seria o caso de "Ele tanto estudou que passou no concurso", em que "Ele tanto estudou" é a D1, e "que passou no concurso" é a D2. Neste caso, o par correlativo "tanto...que", que na tradição gramatical é conhecido por meio da sua noção semântica de consecutividade, é entendido aqui como uma estrutura bimembre e potencialmente hipotática.

Gênero discurso de posse da ABL[39]

O discurso de posse é um gênero textual pertencente aos contextos de cultura político e jurídico. Portanto, tem uma estrutura potencial, enquanto gênero, circunscrita ao uso de uma linguagem ultraformal/monitorada e, por vezes, relacionada ao aspecto da polidez excessiva e do uso da força retórica para organização do seu dizer.

Alguns estudos foram empreendidos em torno do gênero discurso de posse, entre eles, destacam-se a análise do discurso de posse da presidente Dilma Roussef (HENRIQUES, 2011, p. 16-21), a análise dos discursos de posse dos presidentes do Supremo Tribunal Federal (SILVA, 2011, 48-62) e a análise dos discursos de presidentes brasileiros entre os anos 1985 e 2011 (RODRIGUES, 2017). Esses estudos foram analisados de acordo com os pressupostos e as ferramentas teóricas das correntes que investigam o discurso, a saber: análise de cunho estilístico, teoria semiolinguística do discurso e teoria sistêmico-

[39] A discussão desenvolvida e expandida neste tópico provém do trabalho de Constancio e Schlee (2021).

funcional. Para este trabalho, utiliza-se a noção de Estrutura Potencial do Gênero (EPG), estudada por Hasan (1989), como instrumental de análise proveniente da corrente sistêmico-funcional.

Segundo Silva (2011, p. 54):

> Há outras estratégias argumentativas que consideramos características dos discursos de posse: falar da "honra em assumir o cargo"; agradecer àqueles que o conduziram ao cargo; agradecer pela "confiança" depositada como também expressar a "confiança" em tempos melhores; prevenir sobre as "mudanças" que serão necessárias para que o mandato se cumpra de forma boa e eficiente; relacionar "fatos históricos" para também inserir-se na "história"; "reafirmar" os compromissos assumidos em campanha; referir-se à "proteção Divina"; agradecimentos em geral e final, entre tantas outras estratégias estão presentes nesse gênero discursivo [...].

Uma característica bastante peculiar do gênero discurso de posse é fato de ser planejado no âmbito da escrita. Alguns dos fatores que interferem nesse planejamento são: a organização do discurso para um público altamente qualificado (a plateia pode ter juristas e outras figuras importantes do cenário político); o uso da retórica para persuadir/convencer o público de que o eleito é qualificado (por isso, há muitas alusões a textos de natureza filosófica e literária, por exemplo).

O discurso de posse da Academia Brasileira de Letras (ABL)[40], assim como os discursos dos presidentes da República e os discursos dos presidentes do Supremo Tribunal Federal, cumprem seu papel retórico diante de um auditório. A caracterização desses discursos, portanto, sinaliza que há a transposição da língua escrita para a língua falada, uma vez que o discurso é escrito com antecedência e, depois, é lido para o público, geralmente organizado numa cerimônia (a cerimônia de posse).

Diferentemente dos outros discursos de posse, o discurso proferido na ABL tem um tom menos jurídico e político (o que não impede marcas de textos jurídicos em muitos discursos). Geralmente, os membros da ABL têm um compromisso com a comunidade, a saber: zelar pelo patrimônio literário nacional e divulgá-lo culturalmente para que haja uma contribuição intelectual a partir do que os seus membros produzem.[41]

Em seu regimento interno, a ABL destaca algumas restrições para a incorporação dos novos membros e dos respectivos rituais internos:

> O estatuto da Academia Brasileira de Letras estabelece que para alguém candidatar-se é preciso ser brasileiro nato e ter publicado, em qualquer gênero da literatura, obras de reconhecido mérito ou, fora desses gêneros, livros de valor literário. Seguindo o modelo da Academia Francesa, a ABL é constituída por 40 membros efetivos e perpétuos. Além deste quadro, existem 20 membros correspondentes estrangeiros.
> Os imortais são escolhidos mediante eleição por escrutínio secreto. Quando um Acadêmico falece, a cadeira é declarada vaga na Sessão de Saudade, e a partir de então os interessados dispõem de 2 meses para se candidatarem, através de carta enviada ao Presidente. A eleição transcorre sessenta dias após a declaração da vaga.
> A posse é marcada de comum acordo entre o novo Acadêmico e o escolhido para recepcioná-lo. De praxe, o vistoso fardão é oferecido pelo Governo do Estado natal do Acadêmico. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2021)

A análise do contexto de cultura da posse dos membros da ABL relaciona-se diretamente com o contexto de situação e suas variáveis. Por conseguinte, pode-se estabelecer a tabela 1, a respeito das variáveis do contexto de situação:

[40] Desde a sua fundação, em 20 de julho de 1897, tendo como primeiro presidente Machado de Assis, a ABL mantém a tradição dos discursos de posse.

[41] Vale destacar que a ABL não tem somente literatos/escritores como membros. Existem membros que são médicos, políticos, jornalistas etc.

Tabela 1: Variáveis do contexto de situação do gênero discurso de posse da ABL

Campo	Atividade social envolvida: agradecimento pela eleição entre os membros da ABL; firmamento de compromissos em relação à cadeira ocupada; demonstração do próprio percurso de vida para habilitação de membro.
Relações	Sujeitos envolvidos: há o membro eleito que discursa e há os membros (eleitores) que prestigiam o discurso. Há uma relação de ultra formalidade entre os membros, já que o ambiente erudito exige menos intimidade.
Modo	Estruturação da mensagem: o discurso é escrito e, depois, é compartilhado oralmente (o membro lê o discurso); o discurso é estruturado com marcas de polidez discursiva.

Valendo-se da polidez discursiva, o que inclui o uso de marcas arcaicas de linguagem, de pronomes de tratamento formais e formas do superlativo (sapientíssimo, eminentíssimo etc.), os discursos de posse da ABL são, como todo discurso de posse, esperados com certa expectativa pelo público ouvinte (vale lembrar que se trata de um público restrito, ou seja, apenas os membros da ABL, já que o público não é convocado para a escolha dos membros, como ocorre no pleito para eleição de um presidente da república, por exemplo).

Para ilustrar a (re)incidência das variáveis do contexto de situação e, por conseguinte, a manifestação das metafunções da linguagem (HALLIDAY, 1976), analisam-se trechos de um dos mais recentes discursos de posse proferido na ABL. A análise não tem a pretensão de se aprofundar nos subsistemas inerentes a cada metafunção da linguagem.

Na Tabela 2, utilizam-se os trechos mais representativos de cada variável:

Tabela 2: Trechos representativos para as variáveis do contexto de situação e para EPG do gênero discurso de posse[42]

Configuração Contextual	Estrutura Potencial do Gênero
Campo: "Acima de tudo, agradeço esse dia tão feliz à Academia Brasileira de Letras e a seus ilustres membros que, sem exceção, admiro e respeito tanto. Farei o que puder para estar à altura da escolha que as senhoras e os senhores fizeram, ao me conceder essa muito subida honra." "Não preciso explicar portanto o que significa, para mim, ocupar a cadeira que foi de Nelson Pereira dos Santos." "Mas cada vez que penso no pouco que sei, não posso deixar de agradecer ao doutor Manoel	**Movimento 1:** apresentar o discurso **Passo 1:** descrever o processo de elaboração do discurso **Passo 2:** manifestar as emoções pela conquista **Passo 3:** mencionar ocupantes anteriores da cadeira a ser ocupada **Movimento 2:** descrever a própria trajetória **Passo 4:** elencar fatos que revelam como o novo imortal chegou à ABL **Passo 5**: demonstrar erudição acerca de obras e figuras relevantes na sua área de atuação.

[42] O discurso de posse analisado é do cineasta Carlos Diegues, que tomou posse na ABL em 2019. O discurso de posse está disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/carlos-diegues/discurso-de-posse.

Diégues Júnior e a seu jeito habilidoso de me fazer aprender." "Devo muito do que sou ao exemplo de meus irmãos [...]." "Devo igualmente a meus quatro filhos [...]." "E devo ainda aos netos que meus filhos me deram [...]." "Acima de tudo, agradeço esse dia tão feliz à Academia Brasileira de Letras e a seus ilustres membros [...]." "Depois de 38 anos juntos, só penso em dizer a mesma coisa a Renata, em nossos recomeços cotidianos." **Relações**: "Confesso que meu desejo seria o de, depois da citação, me quedar chorando alto de felicidade, e assim encerrar a cerimônia. Mas não se preocupem, não tenho o direito de fazer isso, não vou estragar a festa. Devo, ao contrário, permanecer firme e tentar explicar, às senhoras e aos senhores, o que representa, para mim, chegar até aqui." "Vejo, nesta sala, alguns amigos queridos, além das companheiras e dos companheiros da Academia." "Muito obrigado às senhoras e aos senhores." **Modo**: "Ao longo do tempo, tentei escrever sobre várias coisas para começar esse meu discurso de posse. Mas, ocupando a gloriosa cadeira número 7 da egrégia Academia Brasileira de Letras, não consigo iniciá-lo sem lembrar o lugar comum da citação mais conhecida de nosso fundador, o grande Machado de Assis: 'essa é a glória que fica, eleva, honra e consola'."	**Movimento 3:** agradecer aos presentes **Passo 6**: nomear amigos, familiares, profissionais de renome e instituições que contribuíram para a trajetória. **Passo 7**: identificar a contribuição de cada um na sua trajetória.

Como se pode notar, na variável campo, o membro que discursa precisa cumprir certos rituais do discurso de posse ("agradeço", "admiro", "farei", "devo"). Dessa forma, precisa ratificar ao público presente que assume certos compromissos em relação à sua candidatura na ABL e que pretende, portanto, cumprir esses compromissos de modo a honrar a cadeira para a qual foi eleito (no caso de Carlos Diegues, a cadeira assumida tem um histórico de ocupantes vinculados à cultura do cinema brasileiro).

Na variável relações, ele vale-se de marcas para se dirigir aos interlocutores ("senhoras" e "senhores"), além de oferecer certas justificativas para as escolhas do discurso. Cabe ressaltar, ainda, que Carlos Diegues, em vários momentos, dirige-se aos presentes na sala, o que engloba um público não só de acadêmicos com também de amigos próximos e familiares (esposa, filhos e netos).

Na variável campo, recorta-se da fala do acadêmico o seu processo de escrita ("tentei escrever"; "citação"). É importante sinalizar que o processo de escrita é mencionado como um fator preponderante,

uma vez que essa escrita é âncora para o preparo que o eleito demonstra diante do público que o ouve (o discurso é transposto da escrita para a fala) e que assume relevância para o ato de discursar (o público cria a expectativa para o proferimento do discurso).

Na análise do discurso em tela, mapearam-se orações correlatas organizadas na tabela a seguir:

Tabela 3: Orações correlatas em discurso de posse

Amostra	Parataxe/Hipotaxe
"Era preciso ø produzir um cinema para a nação, **mas também** inventar uma nação no cinema."	I→C
"Uma poesia em que a música das palavras de cada decassílabo é **tão** essencial, **quanto** o que cada verso quer nos dizer."	D1↓D2

Os exemplos da tabela 3 foram retirados de uma amostra maior, em que se considera o período compreendido entre os anos 2000 e 2020. Dessa forma, esses dados fazem parte de um projeto maior de pesquisa de Doutoramento de Constancio (2021), cujo *corpus* apresenta ocorrências robustas da manifestação de estruturas correlativas em discursos de posse.

Dados iniciais revelam que é maior a incidência de orações do tipo paratáticas mapeadas nos discursos de posse da ABL. Dessa forma, pode-se dizer que, no âmbito da tensão argumentativa, os acadêmicos têm preferido lançar mão de estruturas correlativas de cunho paratático. As orações hipotáticas têm ocorrência, mas os dados revelam que o outro tipo de estruturação sintática, de origem paratática, tem maior ocorrência (mesmo tendo frequência no seio de estruturas de subordinação, como a iniciada por "era preciso").

A ocorrência da estrutura paratática da tabela 3 tem revelado, ainda, um outro tipo de dilema, a saber: nem sempre, no discurso de posse, o acadêmico expressa na escrita o par correlato "não só... mas também". Por vezes, é comum que haja supressão (representada por ø) de um dos membros da conexão correlata (o que pode ser depreendido pelo contexto de enfoque das estruturas usadas).

Palavras finais

O presente trabalho pretende ser uma contribuição nos estudos em torno da correlação sintática. Como se pôde perceber, pouco investimento tem recebido este processo de organização dos períodos nos chamados manuais de análise sintática (com raras exceções, é claro).

O estudo da correlação sintática aplicado à sua real ocorrência em discursos de posse tem revelado um expediente retórico-argumentativo proveitoso no âmbito do planejamento desse gênero (da escrita para a fala). Os discursos de posse são, de modo geral, textos em que há maior monitoramento da linguagem, sendo assim, o uso de estruturas correlatas embasa esse maior monitoramento.

A manifestação de estruturas correlatas em discursos de posse implica a concepção funcional de que o texto passa a ser a unidade global de incidência desse tipo de estrutura complexa. Seu estudo, portanto, envolve a concepção, já mencionada acima, de que as orações complexas devem/precisam ser analisadas em textos reais.

Em linhas gerais, a proposição deste trabalho visa a estreitar mais as noções de forma e de função. O entendimento de que as formas da língua assumem funções em textos concretos é uma premissa do funcionalismo linguístico, e, portanto, está na agenda dos estudos da linguagem a indissociabilidade entre texto e gramática, entendidos aqui como unidades que emergem dos usos reais da linguagem.

Referências

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CONSTANCIO, Felipe de Andrade; SCHLEE, Magda Bahia. O gênero discurso de posse pela ótica da Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 80, p. 143-159, 2021.

HALLIDAY, Michael A. K. Estrutura e função da linguagem. Tradução: Jesus Antônio Durigan. *In*: LYONS, John (org.). **Novos horizontes em linguística**. São Paulo: Cultrix, 1976.

HALLIDAY, Michael A. K. ; MATTHIESSEN, Christian. **Introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HASAN, Ruqaya. Part B. *In*: HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaya. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Estilística e discurso**: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MELO, Gladstone Chaves de. **Novo manual de análise sintática**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

OITICICA, José. **Teoria da correlação**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1962.

RODRIGUES, Daniela Leite. **A interpessoalidade nos discursos de posse presidencial do Brasil (1985 – 2011)**. 2017. Tese (Doutorado em Letras). – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SILVA, Claudia Maria Gil. **Discursos de posse dos presidentes do Supremo Tribunal Federal**: Brasil, capital Brasília: uma das faces do ethos do poder judiciário. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SINTAGMA VERBAL:
UM ESTUDO PSICOLINGUÍSTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda da Silva Lemos

Resumo: A opção dos PCN por ter deslocado o foco do ensino de gramática a partir do texto para o foco no funcionamento discursivo do texto pode ter provocado uma atitude negativa em relação ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, fator que culminou no distanciamento de docentes e alunos deste conteúdo que poderia ter mais espaço no currículo escolar. Diante da questão apresentada, este trabalho objetivou analisar a contribuição da apresentação do sintagma verbal no ensino de transitividade verbal durante as aulas de língua portuguesa. A pesquisa se deu em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental por meio de testes psicolinguísticos com foco na modalidade escrita. Como ferramentas de experimentação foram utilizados o teste de *Cloze*, em algumas de suas variações, e jogos de palavras que estimulam o juízo de gramaticalidade dos alunos. Apreciamos se a apresentação do sintagma verbal, colaborou para o ensino de transitividade verbal, tendo como foco principal a prática reflexiva da estrutura da língua na produção de texto. A importância de novas práticas pedagógicas do docente no ensino de gramática também se faz presente nessa pesquisa.
Palavras-chaves: Sintaxe. Sintagma verbal. Ensino de gramática. Teste de *Cloze*. Julgamento de Gramaticalidade.

Introdução

Passados mais de 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, podemos perceber diferentes propostas para que suas orientações fossem cumpridas. No que se refere ao ensino de gramática, é preocupante o desânimo por parte de docentes e alunos ante o ensino deste conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil. Mesmo com a produção de trabalhos acadêmicos de estudiosos renomados que trouxeram considerações importantes para as propostas pedagógicas dos documentos oficiais sobre o ensino de língua materna, o ensino de gramática no início do século XXI não se delineou como o esperado por linguistas como Neto (2017), Kenedy (2013) e Vieira (2019), por exemplo. Segundo Vieira (2019, p.60), "dado o flagrante uso exacerbado de rótulos sem qualquer reflexão gramatical ou aplicabilidade funcional –, algumas práticas pedagógicas acabaram por recusar o trabalho descritivo e o emprego de categorias, equívoco que merece necessária reparação, a nosso ver".

Segundo Neto (2017, p.131), os PCN "optaram por deslocar o foco do ensino de gramática a partir do texto para um foco no funcionamento discursivo do texto" o que provocou um esvanecimento do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

A construção do texto passou a ser o alvo principal da disciplina, o que foi um fator necessário e positivo no início, posto que este se opunha à forma como se dava o ensino bruto do conteúdo até então. Ainda segundo Neto (2017), com o passar do tempo, o ensino de gramática com o fim em si mesmo, mesmo que apresentado de maneira reflexiva, passou a ser repelido por professores da educação básica, linguistas e estudiosos. A velha gramática tradicional é relegada a um lugar secundário para dar lugar às práticas didáticas que destacam os gêneros textuais. Assim como linguistas renomados de todas as escolas, como Uchôa (2016) e Kenedy (2013), por exemplo, condenam o ensino de gramática com a finalidade em si, também clamam pela revisão da maneira como a prática do ensino do conteúdo gramatical vem acontecendo nas escolas no período pós PCN. Um ensino de gramática, com uma base pedagógica crítica e voltada para a reflexão como a ideia principal das aulas de português, é bastante apreciado entre estudiosos.

Neste momento é necessário fazermos uma reflexão sobre uma questão que nos chamou a atenção nos caminhos que antecederam esta pesquisa: os PCN, enquanto programa didático, voltado para o texto como unidade de ensino, traz a gramática no *eixo de reflexão sobre a língua* (Kenedy, 2013), fator que não coaduna com o ensino de gramática normativa tradicional praticado na Educação Básica. Segundo

Kenedy (2013), a gramática descritiva seria a mais adequada para cumprir o propósito dos documentos oficiais devido a sua característica de propiciar reflexões sobre a estrutura da língua. Deixemos claro que a análise dos tipos de gramáticas não é a finalidade deste trabalho.

Com o uso de uma gramática que permite a reflexão sobre a língua, podemos apresentar aqui um dos fatores que motivaram a realização deste estudo: a apresentação e análise para os alunos das propriedades de estruturas como a da frase. Tais propriedades são encarregadas por efeitos de sentidos que ecoam por todo o texto, sendo assim, a prática de análise gramatical não poderia ficar à margem do ensino nas escolas.

Sobre a postura negativa de linguistas e professores no que se refere ao ensino tradicional de gramática normativa em aulas de Língua Portuguesa, estudos na área trazem para debate questões como: que gramática ensinar, o que ensinar e com qual propósito. Uchôa (2016), assim como Pilati (2017), nos falam sobre essas questões em seus estudos.

Não podemos deixar de citar a questão de algumas coleções didáticas que, segundo Uchôa (2016), revelam uma "desorientação linguística e pedagógica" causando um desserviço ao ensino do conteúdo gramatical e a professores, que em muitos casos, não têm opção de uso diversificado quanto ao material didático.

Uchôa (2016, p. 17), entre outros importantes estudiosos, nos fala da gramática como um "saber linguístico" inerente a todo falante, mesmo antes de ser um manual. A gramática está presente em todo e qualquer enunciado, do mais simples ao mais complexo. Para Avelar (2017), a língua humana é um acervo, um entendimento compartilhado em uma sociedade, e este conhecimento traz um conjunto de regras que define suas possibilidades de uso.

É compreensível a aversão ao ensino de gramática por parte de estudiosos, professores e alunos, devido ao modo normativo e conservador com que este é apresentado nas escolas. Segundo Uchôa (2016), a tradição do ensino do Latim e a apresentação da gramática, reduzida a um conjunto de regras que distinguem o certo do errado, ficou consolidada a partir do século XIX, com a padronização da Língua Portuguesa no Brasil. Esta padronização veremos com detalhes mais adiante.

Com o estabelecimento do ensino linguístico centrado no texto, respaldado por estudiosos e professores, o ensino de gramática adquiriu uma carga negativa devido a sua normatividade e, segundo Uchôa (2016, p. 24), esta normatividade "vem sendo quase sempre mal utilizada" no ensino da língua.

Em meio a tantas questões sobre o ensino tradicional, ou não, de gramática, temos o professor! Este ficou desorientado, ou mal orientado, perdido em meio ao dilema de ensinar ou não a gramática. Segundo Uchôa (2016), o professor não tem sequer certeza do que é gramática, e quando tem uma visão da mesma, esta trata-se de vislumbre reduzido do que é a gramática de uma língua. Temos aqui mais uma questão que nos acompanhará no caminho percorrido com este estudo: quais orientações de práticas pedagógicas que os professores têm seguido? Estas práticas devem mudar?

No que se refere à prática docente do professor de Língua Portuguesa, consentimos com a proposição de Avelar (2017), quando este diz que o professor pode acolher os conhecimentos linguísticos trazidos pelos alunos. Assim como pode também colaborar para que este mesmo aluno venha a transformar o conhecimento gramatical adquirido na escola em uma ferramenta de transformação social, de realização pessoal, de respeito ao próximo, de promoção de qualidade de vida.

Retomando a questão sobre o ensino de gramática, Avelar (2017) se refere ao conteúdo gramatical de uma língua como "saberes gramaticais", estes tratam-se de uma associação entre a tradição, emparelhada à disciplina de Língua Portuguesa, e aos saberes que, não necessariamente, estejam ligados ao espaço escolar. Avelar (2017) sugere que as aulas de gramática no espaço escolar, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, levem em consideração o conhecimento linguístico natural e intuitivo do aluno, porém tal movimento por parte dos professores não deve ocorrer de forma radical, desprezando os materiais didáticos. Para o linguista, os alunos devem ser orientados a praticarem a reflexão do

conhecimento linguístico. Concordamos completamente com a proposição do linguista, tal conciliação entre ensino e conhecimento intuitivo do aluno proporciona dinamismo às aulas, aproxima o ensino da língua da realidade de uso que o aluno faz dela, gerando assim um aprendizado prazeroso e efetivo.

Para Coseriu (1980 apud UCHÔA, 2016, p.24) a gramática representa uma tecnologia, "um saber como fazer". Nesta pesquisa consideramos a "tecnologia" gramatical um importante instrumento para produção de texto, seja na oralidade, seja na modalidade escrita. Coseriu (1980 apud UCHÔA, 2016), entre outros estudiosos, também cita em suas explanações a importância do saber intuitivo da gramática de uma língua.

Uchôa (2016), ao falar de modalidades de ensino de gramática, cita a importância do acesso do aluno a recursos do idioma e ao conhecimento das variedades de construção que a língua pode trazer. É exatamente o ensino desta gramática, desta ferramenta tecnológica que consideramos ser o saber reflexivo da estrutura da língua, que nos balizou nesta pesquisa.

Consideramos ainda, no que se refere ao papel do docente, indicar para o alunado que há em sua língua natural padrões, que caminham paralelamente a esta, que são muito importantes para sua formação enquanto seres autônomos, reflexivos. Kenedy (2016, p.186) nos fala da apresentação destes padrões como um "estudo sistemático da língua", que pode contribuir para o "pleno letramento" do indivíduo. É dessa forma que devemos apresentar a estrutura da Língua Portuguesa em nossas aulas, com suas características lexicais, gramaticais e discursivas, porém direcionando o aprendizado para a prática linguística. É nosso dever como professores, mediadores de conhecimento da atualidade que somos, desenvolvermos as habilidades cognitivas e não apenas apresentar fórmulas e suas exceções como acontecia e ainda pode acontecer nas aulas de língua portuguesa. Devemos tentar esquivar-nos do ensino tradicional da norma gramatical e assim conceder aos alunos ferramentas que permitam a reflexão sobre o que estão aprendendo o que tornaria o percurso mais interessante e fácil.

Podemos tentar reconhecer nos alunos a necessidade de uma base mais específica no campo da sintaxe e toda sua metodologia, sem se desvincular do uso linguístico. Deve-lhes ser apresentada a pluralidade dos aspectos da norma gramatical.

Durante a experiência no magistério pudemos perceber, ao longo do tempo, o revés que é para os alunos das séries do Ensino Fundamental avançarem na absorção de normas gramaticais da Língua Portuguesa. Acompanhamos, ainda hoje, a dificuldade de entendimento e de aplicabilidade do que lhes é apresentado durante as aulas da disciplina. Segundo Pilati (2017, p. 88), podemos orientar nossos educandos para que estes se conscientizem de seu saber linguístico, "das características das variedades da língua" e assim "poderemos auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades orais e escritas". Nossos alunos precisam perceber que ao se expressarem oralmente ou de forma escrita estão utilizando um instrumento que já faz parte de suas vidas há algum tempo: a Língua. Estamos falando aqui da prática da "atividade epilinguística" proposta pelos PCN (1997, p. 31), uma atividade que segundo Franchi (1991), nos permite, entre outros, comparar expressões, transformá-las, e investir em novos modos de construção canônicos.

Kenedy (2013) coaduna com os demais estudiosos no que se refere ao tema ensino. Sem desprezar a importância do texto, nos fala do ensino de uma gramática específica (dentro dela a Sintaxe) como uma "ferramenta útil" a ser utilizada pela escola: "A gramática é apresentada, portanto, como uma ferramenta útil para o ensino de aspectos relativos ao uso da língua – e não como um fim em si mesmo." (KENEDY, 2013, p. 2). Porém, antes de falarmos da apresentação da Sintaxe para os alunos precisamos nos propor questionamentos tais como: "O que é sintaxe?" e "Qual seria sua contribuição para a prática linguística reflexiva?".

Avelar (2017, p.107) nos fala da sintaxe enquanto "questão biológica", "inerente a qualquer língua humana", fator que "por si só justifica a sua abordagem no meio escolar" devido ao seu importante papel na construção de significados. Consideramos que a Sintaxe, apresentada de forma diferenciada, se

distanciando do padrão tradicional de ensino, venha a colaborar para uma maior qualidade do ensino de gramática em nossas escolas.

Concordamos com as colocações dos estudiosos citados anteriormente no que se refere à importância do saber do aluno. Além disso, nossa experiência como docente nos coloca diante de educandos que são sujeitos únicos com experiências singulares que não podem ser rotulados por séries escolares.

É necessário que os alunos percebam que o conhecimento linguístico pode ser-lhes bastante útil, de modo que o que está sendo ensinado faça algum sentido para eles. Os educandos precisam compreender que a percepção da sintaxe propiciará uma organização mental que dispensará fórmulas de escrita.

Este trabalho tem como característica a investigação do processo de ensino da transitividade verbal por meio da apresentação de uma estrutura sintática como o sintagma verbal em aulas de Língua Portuguesa para alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

Foi analisado também o modo como o ensino de uma estrutura sintática intermediária da sintaxe pode colaborar para o desenvolvimento dos alunos no uso reflexivo da língua. Segundo Pilati (2017, p.87-88), não devemos ter como propósito ensinar português para nossos alunos, posto que estes têm um conhecimento prévio, e sim colaborarmos para que se tornem "mais conscientes de seu saber linguístico, das características das variedades da língua e poderemos auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades de expressão oral e de escrita.".

Quanto à prática pedagógica docente, percebemos que não temos obrigação de usar o livro didático como único guia nessa empreitada complexa que é o magistério, e sim, podemos utilizá-lo como apoio. É viável adequarmos, sempre que possível, seu conteúdo à realidade do aluno e da turma.

É preciso nos ressignificarmos como educadores para ajudarmos nossos alunos e assim nos tornarmos, realmente, mediadores no processo de ensinar norma gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. Pretendemos que este trabalho ajude-nos a ampliar nossos horizontes enquanto professores e aprendizes que também somos, para que assim possamos compartilhar o resultado aqui conquistado com os colegas professores que dividem conosco as angústias do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Anísio Spínola Teixeira, localizado no município de Maricá, divisa litorânea com Niterói. Primeiro município da Costa do Sol, no estado do Rio de Janeiro. Maricá tem 46 Km de costa e possui recursos naturais em considerável quantidade. Além das nove praias oceânicas, devemos destacar patrimônios naturais como a Pedra do Elefante, no Parque Estadual da Serra da Tiririca, a Pedra da Itaocaia, que também dá nome a fazenda onde Darwin se hospedou, diversas trilhas e maravilhosas cachoeiras.

A Escola Municipal Anísio Teixeira conta com 525 alunos nas etapas da Educação Fundamental, possui ainda 16 funcionários divididos entre administrativo, apoio e pedagógico. A escola que funciona há 1 ano, situada no bairro Jardim Oceânico, se expandirá significativamente nos próximos 24 meses, quando se tornará um centro com modalidade de ensino integrado. O bairro possui casas confortáveis, o índice de violência é baixo e se mantém estável, o que nos dá uma boa sensação de segurança.

O trabalho foi desenvolvido com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no turno da manhã, em seis tempos de aulas semanais, com cinquenta minutos de duração.

Os agentes envolvidos nesta pesquisa são 36 educandos da turma 711, adolescentes com idade entre 12 e 16 anos. Em relação à situação econômica destes, pode-se dizer que a maioria da turma

pertence à classe média, pois é visível que sua renda lhes permite atividades de cultura e lazer, indo além da sobrevivência básica. Os alunos apresentam um rendimento pedagógico regular, são, em sua maioria, apáticos e têm dificuldades em fazer uso da gramática da língua em atividades escolares (exercícios de fixação, produção e interpretação de texto), e até mesmo em situações de expressão oral, durante suas explanações em sala de aula. Necessitam também refletir sobre as possibilidades de uso que a tecnologia da linguagem pode lhes apresentar e se conscientizarem da mudança que o uso reflexivo desta pode trazer para suas vidas.

Considerações finais

A trajetória de execução deste trabalho foi árdua devido a percalços inesperados, porém, gratificante e enriquecedora. Tal gratificação vai além da conclusão e verificação dos resultados, vem também do fato de percebermos, na prática, o sucesso do desenvolvimento de um projeto planejado e efetivado com tanto empenho e dedicação. Dedicação esta não apenas por parte do pesquisador, mas de outros sujeitos envolvidos: orientador que norteou em uma parceira ímpar o caminho a seguir e principalmente os alunos, que se mostraram criaturas de generosidade única.

Quanto ao trabalho apresentado, consideramos ter alcançado os objetivos propostos inicialmente, que eram: trazer para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental uma estrutura intermediária da língua, o sintagma verbal, conjugada ao ensino de gramática. Propomos também uma busca por práticas pedagógicas nas quais pudéssemos tirar o ensino de gramática da tradicional mesmice em aulas de Língua Portuguesa e assim direcionar o aluno para uma maior reflexão em sua produção textual.

No que tange à produção textual alinhada ao conteúdo gramatical apresentado aos alunos, foi bastante animador perceber como estes puseram em prática de forma bastante autoral e reflexiva os conhecimentos acumulados durante o processo do trabalho. O debate sobre os textos, sobre as possibilidades de composição de estruturas das frases, a apreciação das diferenças das estruturas sintáticas por parte dos alunos nos inundou de satisfação. Infelizmente não foi possível perceber cem por cento de aplicação de todos os alunos envolvidos, assim como também não é percebido a totalidade do alcance do trabalho, mas a satisfação não foi nem um pouco menor devido a esta questão, pelo contrário.

Um ponto que gostaríamos de ressaltar aqui é a importância de termos trabalhado com jogos, consideramos que trazer o lúdico para o momento inicial de aprendizagem fez uma diferença significativa, tanto comportamental dos alunos, quanto ao que diz respeito ao interesse pelo que estavam aprendendo.

Durante o processo de realização desta pesquisa, pudemos apreciar a um crescimento por parte dos alunos no que se refere ao uso reflexivo das estruturas gramaticais, assim como também a ocorrência de uma mudança comportamental para melhor durante as aulas. Alunos agressivos em suas relações pessoais com os colegas e apáticos durante as atividades pedagógicas propostas demonstraram mais inclinação para os eventos didáticos apresentados.

Foi possível percebermos o prazer dos alunos durante os momentos das atividades propostas, atividades estas em que estávamos praticando, entre outras coisas, o ensino de gramática de maneira repaginada. Observamos e aprendemos como é viável o ensino de gramática mais voltado para a realidade linguística do aluno, aproveitando os saberes que estes carregam em si, fato que provocou em nós professores, uma satisfação de estar cumprindo nosso papel de mediador, fazendo do momento de ensinar um momento de aprendizagem, um momento de refinamento do olhar pedagógico, atentando para possibilidades de novas práticas que possam contribuir cada vez mais para o trabalho docente.

Deixemos registrado aqui, além da satisfação na realização do trabalho, a importância deste momento que foi de aprendizagem também para nós, enquanto docentes e sujeitos reflexivos. É uma grande realização percebermos nossa proposta consolidada em resultados empíricos tão expressivos no

que se refere ao nosso desenvolvimento profissional enquanto docentes, mas principalmente ao desenvolvimento dos alunos.

Chegamos ao final desta pesquisa, satisfeitos com o caminho percorrido até aqui, porém dispostos a continuar nessa árdua empreitada em prol do ensino de gramática na educação básica no Brasil. Esperamos ter contribuído de forma relevante, posto que pretendemos continuar desenvolvendo pesquisas sobre a importância da apresentação das estruturas linguísticas em nossas pesquisas futuras.

Referências

ABREU, Kátia Nazareth Moura de; GARCIA, Daniela Cid de; HORA, Katharine da; SOUZA, Cristiane Ramos de. O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.25, n. 23, p. 1767-1799, 2017.

AVELAR, Juanito Ornelas de. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática.. *In*: PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KENEDY, Eduardo. O status da norma culta na língua-I dos brasileiros e seu tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. *In*:GUESSER, Simone (org.) **Linguística**: Pesquisa e Ensino. v. 2. Boa Vista: EDUFRR, 2016.

KENEDY, Eduardo; OTHERO, Gabriel de Ávila. **Para conhecer sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2018.

MARICÁ, Prefeitura Municipal de. *Apresentação de Maricá*. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br/marica-um-paraiso-a-50-km-do-rio-de-janeiro/. Acesso em: 22 maio 2019.

NETO, Aquiles Tescari. Constituência Sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 129-152, 2017.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed. 2017.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino de gramática**: caminho e descaminhos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Editora Edgar Blücher Ltda, 2019.

ARGUMENTAÇÃO PELA EMOÇÃO: OS EFEITOS PATÊMICOS EM DISCURSOS DE *COACHES*

Grazielle Aleixo Reis

Resumo: Os discursos motivacionais de profissionais conhecidos como *coaches* são uma modalidade discursiva caracterizada por seu forte apelo emocional, que possuem o objetivo de convencer e de alcançar o maior número de pessoas através da comoção. O presente artigo busca, portanto, identificar e analisar as estratégias argumentativas, do ponto de vista descritivo da língua, utilizadas nos discursos desses profissionais. O *corpus* desta investigação é composto por trechos de transcrições de vídeos, publicados em 2016, 2019 e 2020, dos principais empresários da área de *coaching* – nacional e internacional – entre eles: Anthony Robbins, José Roberto Marques e Paulo Vieira. Para o suporte teórico, serão usadas as noções de argumentação estudadas por Koch (1999) e as contribuições de Charaudeau (2008 e 2010) a respeito das emoções no discurso, apontadas na Teoria Semiolinguística do Discurso, uma vez que os argumentos são norteados por uma inspiração patêmica. Através do material coletado, será possível observar a frequência de determinados tipos de estratégias linguístico-discursivas e analisar como certas ocorrências são capazes de provocar determinadas reações no interlocutor, como a de encorajamento e de autorreflexão. Busca-se comprovar a hipótese de que os referidos interlocutores, para sistematizar a argumentação, utilizam variadas estratégias de patemização para desencadear emoções no público leitor.
Palavras-chave: Discurso patêmico. Argumentação. *Coaching*.

Introdução

As mais variadas situações comunicacionais, impulsionadas também pelas transformações do momento histórico em que estão inseridas, contribuem constantemente para o surgimento de gêneros que atendam a propósitos discursivos específicos. A partir desse panorama, alguns gêneros ganharam destaque nos últimos anos, entre eles os discursos motivacionais. Trata-se de uma modalidade discursiva produzida por profissionais conhecidos como *coaches*, cujo objetivo é convencer seus interlocutores a partir de um apelo emocional, o qual é reforçado por aspectos linguísticos específicos.

Diante da motivação de contribuir para as pesquisas sobre a argumentação, o presente artigo busca identificar e analisar as estratégias argumentativas, do ponto de vista descritivo da língua, utilizadas nos discursos desses profissionais.

A primeira parte desse trabalho é composta por uma abordagem teórica em que foram utilizadas como suporte as noções de argumentação estudadas por Ingedore Koch (1999) e as contribuições de Patrick Charaudeau (2008 e 2010) a respeito das emoções no discurso, apontadas na Teoria Semiolinguística do Discurso.

Em seguida, é apresentada a caracterização do *corpus* e sua respectiva análise. O *corpus* desta investigação é composto por trechos transcritos de três vídeos, publicados nos anos de 2016, 2019 e 2020, dos principais empresários e líderes da área de *coaching* – nacional e internacional – entre eles: Anthony Robbins, José Roberto Marques e Paulo Vieira. O que se pretende observar no material coletado é como a presença de determinadas marcas linguístico-discursivas podem ser consideradas estratégias patêmicas, isto é, mecanismos capazes de desencadear certos sentimentos no interlocutor, como o de encorajamento e de autorreflexão, a fim de alcançar o maior número de pessoas por meio da comoção.

Fundamentação teórica

Para a abordagem teórica que norteará o presente artigo foram escolhidos os estudos da Semiolinguística e as noções de argumentação estudadas por Ingedore Koch (1999).

A Análise Semiolinguística do Discurso constitui-se como uma das vertentes de análises do discurso na França. Foi concebida pelo linguista francês e pesquisador da Universidade de Paris XIIII, Patrick Charaudeau, nos anos 1980.

Com relação à etimologia do nome "Semiolinguística", verifica-se que s*émio-*, vem de *sémiosis*, indicando que a construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido; já o termo –*linguística* lembra que a forma de ação pretendida pelo *sujeito-comunicante* é sobretudo constituída por um material linguageiro oriundo das línguas naturais. Além disso, a Semiolinguística é do *discurso*, porque o texto deve ser analisado em seu contexto discursivo, do qual fazem parte outros textos pré-existentes a ele, que circulam na sociedade em geral, ou num dado grupo social.

Assim, a Semiolinguística, em Análise do Discurso, aponta para a impossibilidade de se pensar a experiência da linguagem distante dos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, o discurso não é construído apenas em torno da dupla estrutura/enunciado, uma vez que todo discurso apresenta características individuais e sociais, ou seja, características de língua e de fala.

É preciso deixar claro, sobretudo, que, no âmbito da Semiolinguística, a construção do sentido se dará através de sujeitos movidos por determinadas intenções comunicativas e inseridos num mundo social.

Para este trabalho, serão tratadas as emoções numa abordagem discursiva, com base nos pressupostos de Charaudeau (2010), focalizando o estudo, não nas emoções efetivamente sentidas pelos sujeitos, mas sim nas emoções das quais a linguagem pode ser portadora. Vale ressaltar que os signos linguísticos isolados não garantem a construção da emoção. Portanto, ela só será construída a partir de um discurso, numa situação de troca linguageira entre os sujeitos que compõem o ato de fala.

A noção de *pathos* surgiu nos estudos de Aristóteles, no período do Liceu (335 a.C – 323 a.C), documentados em sua obra *Retórica* – um de seus escritos, para reportar a um dos três meios designados a produzir persuasão: o *logos* (discurso), o *ethos* (caráter) do orador e o *pathos* (emoção) do ouvinte.

A análise semiolinguística do discurso tem um ponto de vista distinto do da psicologia (social) e do da sociologia (interpretativa e interacionista), pois seu objeto de estudo não é propriamente aquilo que o sujeito sente, nem aquilo que o motiva a sentir, tampouco seu comportamento nas relações sociais reguladas pelas normas gerais, mas sim a linguagem como portadora e produtora de sentido, segundo Charaudeau (2010). O que está no signo de um discurso não é uma realidade manifestada, porque vem daquilo que constitui a troca social e faz sentido nela, como "desejos e intenções dos sujeitos, suas relações de pertencimento aos grupos, saberes e visões do mundo que eles compartilham, e em circunstâncias de troca ao mesmo tempo particulares e tipificadas" (CHARAUDEAU, 2010, p. 26). Em razão disso, as emoções precisam ser refletidas sob o viés discursivo, levando em conta as análises das demais áreas, uma vez que elas assinalam a intencionalidade do sujeito e a constituição de sua representação social.

Charaudeau (2010) destaca três questões que julga serem basilares para uma abordagem discursiva da emoção: as emoções são de ordem intencional, pois estão inscritas em um quadro de racionalidade, o qual está ligado à intencionalidade dos sujeitos; estão ligadas a saberes de crença, pelo fato de estarem associadas a conhecimentos e julgamentos subjetivos dos sujeitos; e se inscrevem dentro de uma problemática das representações psicossociais, já que as emoções podem ser definidas como estados mentais intencionais que se apoiam em crenças, fazendo com que a questão da representação sociodiscursiva também esteja presente.

Vale ressaltar, ainda, que pelo fato de a Análise do Discurso não ter meios para que a análise das emoções sentidas pelos sujeitos seja feita, o estudo das emoções se concentrará nos efeitos visados, já que não há garantia de que esses efeitos sejam efetivamente produzidos. Por essa razão, Charaudeau utiliza o termo "patemização" no lugar de emoção, afastando-se de uma análise psicológica ou sociológica das emoções e se concentrando na abordagem dos efeitos patêmicos possíveis do discurso. Nesse sentido,

uma análise dos efeitos de patemização de qualquer enunciado estará intrinsecamente ligado à situação sociocultural na qual se inscreve a troca comunicativa.

Os efeitos patêmicos podem ser utilizados como estratégia de argumentação – estratégias patêmicas – e podem ser alcançados tanto pelo discurso explícito e direto, a partir do uso de determinadas palavras, como também pelo discurso implícito e indireto, a partir do uso de palavras que pareçam neutras. A partir disso, três problemas são destacados por Charaudeau (2010):

1) há palavras que descrevem emoções, como "cólera", "angústia", "indignação" etc., mas isso não é garantia de que o sujeito, ao utilizá-las, sentirá tais emoções, e nem de que seu uso irá produzir um efeito patêmico no interlocutor;

2) existem palavras que não descrevem emoções, mas podem desencadeá-las, como "assassinato", "vítimas", "manifestação" etc. e, além disso, também haverá influência da orientação argumentativa, como nos mostra a teoria dos *topoi*, de Ducrot (1987), de acordo com o contexto em que tais palavras sejam empregadas;

3) há enunciados que não permitem palavras patemizantes, mas que podem produzir efeitos patêmicos de acordo com o conhecimento que se tem da situação de comunicação.

Assim, infere-se que a patemização assume um papel estratégico importante para persuadir o receptor, pois as estratégias patêmicas auxiliam o produtor do texto no processo de construção de sentido, mobilizadas a partir de um conjunto de categorias discursivas existentes para organizar o processo de interação.

Além da base teórica de Charaudeau, a noção de argumentação descrita por Koch (1999) servirá de suporte para o presente trabalho. Ressalta-se, entretanto, que para Koch não se trata de uma concepção de argumentação lógica, a qual possui valor comprobatório, mas a da argumentação como sinônimo de persuasão. Para a pesquisadora, o primeiro caso é estruturado na razão, enquanto o segundo tem relação com as emoções; além disso, a autora destaca que uma prática argumentativa tem como objetivo provocar efeitos no ouvinte, os quais, de acordo com a perspectiva filosófica de Austin (1955) e Searle (1969), são chamados de "atos perlocucionais", em que se encontram os atos de convencer, de persuadir, de inspirar e de afetar.

Uma concepção basilar sobre a linguagem em geral, adotada por Koch, é que "a linguagem é uma forma de ação, ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologias, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade" (KOCH, 2002, p. 15). Assim, entende-se que é por meio da linguagem que o sujeito realiza intencionalmente algo para si e para o mundo em que vive, propagando pela argumentação, de forma explícita ou implícita, suas ideologias inscritas na própria utilização da língua.

Além dos postulados teóricos mencionados, outro aspecto a ser considerado é a peculiaridade do texto oral. Vale lembrar que esta modalidade possui particularidades em seu contexto de produção, uma vez que, diferente do texto escrito, o ato conversacional pressupõe a existência de um interlocutor presente. Por essa razão, é importante levar em conta o aspecto dialógico e, também, a descontinuidade. Sobre esta última, é possível verificar características de espontaneidade e de não planejamento, que dão ao texto oral particularidades próprias. Segundo Fávero,

> a rapidez com que o locutor constrói a fala tem consequências no controle do fluxo da informação, conduzindo-o a descontinuidades nesse mesmo fluxo, reveladas por fenômenos como repetições, paráfrases, inserções, anacolutos, falsos começos e outros; assim, ela vai mostrando seus próprios processos de criação ao contrário da escrita, que tende a escondê-los, apresentando só os resultados. (FÁVERO, 1991, p. 76)

Logo, a fluidez do texto oral contribui para os processos de descontinuidade, como as hesitações, repetições, interrupções. Algumas dessas descontinuidades, no entanto, apresentam um papel importante

no que diz respeito à coesão e coerência do texto oral, ou seja, à sua textualidade. Tomando a definição de coesão como o fator textual que interliga as partes estruturais do texto, podemos destacar a *repetição* como uma estratégia coesiva bastante frequente em textos orais. Na medida em que, pelo seu caráter efêmero, o texto oral não possibilita que seu interlocutor recorra ao que foi dito antes para fazer uma retomada anafórica adequada, a repetição de itens lexicais se faz necessária. Outra estratégia comum é a *paráfrase*, ou seja, a substituição de um lexema por outro de valor semântico aproximado. A paráfrase é também um tipo de reformulação textual.

No caso do *corpus* a ser analisado neste trabalho, a instância de produção utiliza algumas estratégias na tentativa de incitar determinada emoção que, por muitas vezes, promovem com a ideia de que o sucesso é algo fácil. É bastante comum que isso ocorra, principalmente nos discursos motivacionais proferidos por profissionais mais famosos, que também poderiam ser qualificados como *showmen*, na medida em que acabam transformando os seus discursos em um espaço de dramatização na tentativa de tornar sua mensagem mais atraente.

Análise do *corpus*

O *corpus* desta investigação é composto por três transcrições de vídeos, publicados nos anos de 2016, 2019 e 2020, dos principais empresários e líderes da área de *coaching* – nacional e internacional – entre eles: Anthony Robbins, José Roberto Marques e Paulo Vieira. A escolha foi motivada pelo critério da popularidade, uma vez que são profissionais que construíram suas carreiras há bastante tempo e são muito procurados pelo seu público. Também foi levado em conta uma busca pelo mesmo eixo temático, pois os três vídeos procuram discutir caminhos para o sucesso.

Para uma melhor contextualização do tema proposto, discorreremos brevemente sobre o principal conceito que caracteriza o referido material. A palavra *coach*, em inglês, é traduzida como treinador. Dessa forma, na prática, o *coach* é o profissional que é capaz de aplicar os recursos para alcançar transformações na vida de grupos e pessoas e, assim, obter resultados "extraordinários". Em outras palavras, o *coaching* é um processo de consultoria em que um profissional (*coach*) ajuda seu cliente na resolução de problemas relacionados à carreira e também à vida pessoal, por meio de um mecanismo individual de autodesenvolvimento, que foca em resultados específicos. As pessoas que procuram por esse atendimento normalmente possuem foco em uma mudança de nível em suas carreiras.

Embora muito confundido com um tratamento de psicoterapia, o *coach* estimula, através de ferramentas estratégicas, o desenvolvimento profissional e social, a fim de promover a prática de um hábito ou de um comportamento adequado para alcançar metas e objetivos pessoais e profissionais. Os psicólogos, por outro lado, centram seus estudos no comportamento humano e nos seus processos mentais e emocionais, para entender como esses aspectos levam o indivíduo a ter determinadas condutas, a fim de estimular uma maior percepção para solucionar problemas em diferentes níveis do comportamento individual e coletivo.

No que se refere aos sujeitos envolvidos na produção do *corpus* analisado, é possível dizer que os três nomes escolhidos são de pessoas que possuem extensa trajetória nessa prática e alcançam público de milhares de pessoas pelo mundo, o que contribui para legitimar a autoridade e a competência daquilo que estão se propondo a fazer. É importante ressaltar que não é o propósito deste artigo avaliar a qualidade dos serviços que esses profissionais oferecem. A análise proposta é baseada em uma motivação científico-acadêmico, com o objetivo de entender como os aspectos discursivos, presentes no material linguístico extraído para o estudo, podem ser desencadeadores de efeitos de patemização. Salienta-se que o material coletado para a análise possui representatividade em relação às marcas linguístico-discursivas que tendem a produzir efeitos de emoção no interlocutor.

Durante o processo interacional, os *coaches* fazem uso de algumas estratégias argumentativas na tentativa de convencer o seu público. Para este trabalho, além dos postulados de Charaudeau, será levada em conta a contribuição de Koch (1999) sobre os estudos de argumentação.

Por último, um aspecto importante a ser mencionado é a estrutura macrotextual do gênero, o qual se aproxima de uma palestra e, por isso, pertence à modalidade oral. Neste gênero, pressupõe-se a existência de um possível público e de um especialista no assunto, o qual fará uma abordagem crítica, com a defesa de um ponto de vista sustentada em argumentos. Portanto, observa-se a presença de aspectos dissertativos e expositivos, além de conter traços narrativos – nesse caso, narrar um acontecimento poderá servir como reforço argumentativo. Outros elementos do gênero poderão ser encontrados no *corpus*, como saudação composta por apresentação do objetivo, apelo ao público e finalização.

Com a intenção de tornar a abordagem mais sistemática e didática, serão analisados apenas trechos de cada um dos vídeos, de maneira individual. Também, como é possível ver, antes de cada análise, foram informados os detalhes de cada material, a fim de contextualizar bem como foram inseridos os *links* dos vídeos na íntegra.

Transcrição 1
Título do vídeo: Como ter mais foco?
Link: https://www.youtube.com/watch?v=Ux2OXGsnJWY
Duração: 2'28"
Data da publicação: 2016
Produtor da mensagem: Anthony Robbins. *Coach* americano. Um dos mais famosos palestrantes motivacionais. Popularizou a indústria do *coaching* pelo mundo.

A situação comunicativa em que se inscreve a transcrição 1 diz respeito a uma palestra gravada do *coach* americano Anthony Robbins, em um de seus treinamentos nos Estados Unidos, em 2016, centrada no seguinte tópico: como ter mais foco?

Como era uma palestra realizada para um grande público, nota-se também que a dinâmica de comunicação conta com estratégias para prender a atenção daqueles ouvintes, como a formulação de perguntas retóricas, presentes em vários momentos do vídeo e já identificada em sua primeira fala:

(1) "**Onde você vai estar** nos negócios e na vida daqui a 36 meses?"

Do ponto de vista patêmico, o questionamento extraído, inevitavelmente, provoca um sentido de autorreflexão – principalmente marcado no enunciado "onde você vai estar" – além de ser um convite para permanecer nessa comunicação. São procedimentos linguístico-discursivos que indicam forte apelo à emocionalidade (CHARAUDEAU, 2016), empregados por um enunciador que pressupõe uma compreensão ativa responsiva (BAKHTIN, 2000) ao esperar uma atitude/reação de seu interlocutor.

Sobre as marcações linguísticas, podemos observar a presença de verbos no pretérito perfeito, como em:

(2) "Você **criou** isso em três etapas";
(3) "Você **decidiu** que queria tanto algo na sua vida, que **liberou** todo o seu desejo para conquistar isso";
(4) "Você **imaginou** e agora é real, não é apenas porque você **visionou** isso".

A partir dos enunciados acima, infere-se que os verbos nesta conjugação indicam que tais ações já foram realizadas e o aspecto semântico que podemos extrair desse contexto é que todas essas ações são factíveis. Isso reforça uma certeza de que é possível fazer determinada coisa, bem como o sentimento de empoderamento, especialmente assinalados em criar, visionar e decidir. Essas marcas linguístico-discursivas evitam a objeção do interlocutor, por conta de universo de poder estabelecido.

No término do vídeo, o palestrante finaliza com a mensagem que expressa desejo, especialmente evocada pelo verbo "quero":

(5) "É esse o poder que eu **quero** que você tenha em sua vida e negócios".

O desejo expressado é também sustentado por uma questão preliminar, seguida da resposta fornecida pelo próprio *coach*:

(6) "Quem aí já imaginou algo, tornou-se obcecado por isso e nem sabia direito como chegar lá e simplesmente deu tudo certo? Alguém aqui diga: **eu**!".

Observa-se, a partir de (6), que há nesse comportamento enunciativo, um forte apelo de inclusão no discurso, além da intenção de prender a atenção do público, demonstrados também pelo pronome pessoal "eu". A mensagem final, portanto, legitima a intenção proposta: há um poder dentro de cada um, que está escondido e que precisa sair para a superfície.

Transcrição 2
Título do vídeo: 17 segredos da mente milionária – parte 1
Link: https://www.youtube.com/watch?v=RNmTXtCxbsI
Duração: 11'35"
Data da publicação: 05/09/2019
Produtor da mensagem: José Roberto Marques. Principal nome no campo de atuação *coaching* no Brasil. Fundador do Instituto Brasileiro de Coaching, a maior instituição de formação de profissionais da área.

O conteúdo apresentado no vídeo "17 segredos da mente milionária – parte 1", de José Roberto Marques, evoca uma ideia de roteirização para conquistar a riqueza. Ao contrário do vídeo analisado anteriormente, o contexto dessa produção não é de uma palestra para um público que assiste ao vivo; trata-se de um vídeo, gravado em estúdio, com possibilidades de edição. Logo, configuram-se condições de produção de discurso distintas.

Neste material, encontramos termos que acionam a ideia de sugestão ou recomendação, com base em uma sensação de empoderamento extremo, conforme visto em:

(1) "Para **enriquecer**, é muito importante **pensar** e **agir** como você já se fosse rico, como se você **acreditasse** nisso."

No enunciado acima, os verbos "enriquecer", "pensar", "agir", "fosse" e "acreditasse" indicam a necessidade de uma ação e as palavras "importante" e "rico" endossam a importância dessas atitudes. Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar, ainda, que o verbo "acreditar", nas diferentes conjugações que aparecem, e o nome "crença", são mencionados seis e dezenove vezes, respectivamente, durante a fala. Essa frequência pode reforçar a relevância de uma fé – não nos paradigmas religiosos – para o indivíduo atingir a sua meta.

Além disso, outras partes do vídeo demonstram uma intenção de suspense, conforme observado em:

(2) "Fica comigo até o final, para você **descobrir** se algum comportamento está afastando você, se está se aproximando de uma vida próspera, de uma vida abundante, de uma vida saudável.";
(3) "Vamos conhecer então alguns dos **segredos** da **riqueza**".

As palavras em destaque – descobrir e segredos – estabelecem um cenário de mistério, que podem criar a expectativa de solução de algum impasse e despertar a sensação de curiosidade do interlocutor para conhecer a fórmula riqueza.

Podemos, também, destacar alguns pontos que ocupariam a dimensão patêmica no processo de problematização.

(4) "Muitas das **nossas crenças limitantes**, nós aprendemos com os nossos pais";
(5) "Nós precisamos transformar esse sistema de **crenças sabotadoras**, esses venenos, em poderosos antídotos na nossa vida".

Os fragmentos acima desejam acionar no interlocutor, enquanto indivíduo, a sensação de indignação por ainda existirem crenças dentro de si que impossibilitam a realização de seus sonhos.

Por último, observaremos a ideia de sugestão, a qual é fortemente sustentada em toda fala do *coach*. Por exemplo, em:

(6) "**Para** de se culpar, **para** de se vitimizar, **para** de justificar para as pessoas as outras coisas que você não conseguiu";
(7) "**Escolha** pilotar tua vida, tua nave, teu avião". "**Sonhem**. **Tenha** força de vontade. **Assuma** teus compromissos, **tira** a bunda da cadeira, **executa**, **realiza**".

Nos trechos em destaque, encontramos nas estruturas de injunção marcadas em negrito, uma "ordem" para que algo seja realizado. Em outras palavras, por intermédio do enunciado, são propostas ações que deverão ser realizadas, entre elas: parar de se culpar, tomar decisões na vida, sonhar, assumir a responsabilidade pelos atos, executar. O papel do interlocutor de executar o que foi ordenado caracteriza um modo alocutivo de enunciação, correspondentes aos comportamentos do Modo Enunciativo de Organização do Discurso (CHARAUDEAU, 2008), cuja característica é a convocação do sujeito destinatário pelo sujeito enunciador, a partir do uso da 2ª pessoa do discurso.

De uma maneira geral, nota-se que a construção argumentativa está fundamentada em um roteiro de estratégias, como em:

(8) "Eu vou compartilhar com você as **17 atitudes de riqueza** para você ter verdadeiramente uma mente milionária próspera".

A roteirização é apresentada com orientações abstratas, sem uma proposta efetiva, marcadas pela presença constante de palavras pertencentes a um campo de reflexão, como pensar, refletir, ressignificar e crenças, as quais reforçam o critério de subjetividade que permeia esse tipo de discurso, conforme o trecho:

(9) "Convido você a **refletir** profundamente sobre essa escolha, essa decisão de querer ficar rico, de caminhar esse caminho para **ressignificar** o nosso *mindset*, nossas verdades individuais, nossas **crenças** limitantes".

Por essa razão, esses enunciados abrem lacunas para questionamentos sobre "como deve ser feito tal procedimento", numa perspectiva mais direta e objetiva.

Transcrição 3:
Título do vídeo: Como ter sucesso em 3 atitudes?
Link: https://www.youtube.com/watch?v=2TOHgma6TSM
Duração: 7'42"
Data da publicação: 22/04/2020
Produtor da mensagem: Paulo Vieira. Um dos principais nomes da área de *coach*. CEO da Febracis, Federação Brasileira de Coaching Integral Sistêmico.

O material 3 é constituído de um vídeo, intitulado "como ter sucesso em 3 atitudes", gravado por Paulo Vieira, um dos principais nomes na área de *coaching* no Brasil. O contexto de produção é semelhante ao do vídeo 2, em que foi gravado em estúdio/espaço específico, sem um público ao vivo e também apresenta uma espécie de roteiro a ser seguido para atingir a meta do sucesso.

Na análise da transcrição, uma estratégia linguística latente é a da repetição. Sabe-se que ela cumpre um papel importante na comunicação, pois garante maior fluidez, permitindo maior envolvimento dos interlocutores e a continuidade de sentidos, além de facilitar a compreensão. Por exemplo, as palavras "problema/ problemas" e "crise/ crises" aparecem somadas 76 vezes durante a fala do *coach*. Além de ser uma estratégia de ênfase, a repetição reforça, no caso dessas expressões, a existência de um cenário que precisa urgentemente ser resolvido.

Ainda nessa mesma linha estratégica, verificamos a forte presença do verbo agir em diversos momentos do texto, conforme observado nos exemplos a seguir, em que indicam a necessidade de uma ação ou iniciativa para solucionar os problemas de ordem geral:

(1) "**age** para prevenir problemas";
(2) "**age** rápido";
(3) "**age** para resolver";
(4) "**Age** para conquistar seus objetivos";
(5) "**Aja** certo".

Um ponto que merece destaque é a presença dos termos "caraca" e "opa" em alguns momentos da fala, que apontam para uma chamada de atenção para a mensagem passada:

(6) "Não fez nada. **Caraca**! **Caraca**!";
(7) "A pessoa do sucesso, ela age rápido, imediatamente, para resolver os pequenos problemas. **Opa**! **Opa**!".

Essas palavras aparecem entre alguns enunciados e criam uma espécie de alerta, pois também são pronunciadas de maneira mais exaltada. Nessa perspectiva, destaca-se também a prosódia, que, embora não tenha sido uma categoria abordada nesta pesquisa, para este vídeo, em especial, ganha um breve espaço de análise.

Antes, vale esclarecer o conceito de prosódia, a qual pode ser definida como um estudo da maneira sobre como as propriedades relativas aos sons (intensidade, altura e duração) funcionam nas línguas orais em geral (MATEUS *et al.*, 2005, p. 240). Logo,

> De um ponto de vista fonológico, as línguas utilizam essas propriedades com objectivos diversos: (i) para marcar os limites das unidades (o acento pode indicar o fim ou o início da palavra; a curva de entoação pode igualmente marcar os limites de unidades prosódicas); (ii) para criar oposições distintivas (nas línguas tonais, o tom de uma sílaba, por contraste com os tons das que a rodeiam, pode opor significados entre duas palavras cujos segmentos são iguais tendo, assim, uma função distintiva); (iii) para distinguir significados globais de construções frásicas (a entoação é usada frequentemente para diferenciar uma interrogação de uma afirmação, por exemplo).

Nota-se, portanto, que as características referentes à intensidade, à altura e à duração de um determinado enunciado poderão servir como pistas que ajudam o interlocutor a compreender de forma mais adequada o enunciado proferido pelo locutor. Assim, a utilização desses marcos linguísticos auxilia no processo de produção do ato de linguagem, desde o caráter distintivo em línguas tonais até a ajuda em questões semânticas e pragmáticas (como reconhecer uma ordem, um pedido, uma pergunta). Baseando-nos nesse ponto de vista, podemos perceber que a intensidade, a altura e a duração de determinados elementos do enunciado podem auxiliar os participantes de uma determinada situação de comunicação a alcançarem seus objetivos comunicativos através de estratégias patêmicas.

Por outro lado, como o presente artigo não objetivou análises profundas da prosódia nessas falas, não exploraremos a categoria, uma vez que um estudo aprofundado requer análises espectrográficas, a fim de se verificar a frequência sonora e outros aspectos fonológicos. Apenas, chamou-se a atenção para esse assunto nas expressões "opa" e "caraca" que, se escutadas no vídeo, será possível perceber que sua entonação é mais marcante, configurando uma determinada intenção comunicativa e que podem provocar um sentimento de alerta para o interlocutor.

Observa-se também, a constante presença de perguntas na fala, por exemplo:

(8) "Como eu vou conquistar meus sonhos, se eu estou toda hora envolto em problemas?".

Esses questionamentos se apresentam como estratégias para interpelar o interlocutor. Aqui, o sujeito enunciador lança mão da estratégia da utilização de enunciados que podem despertar efeitos patêmicos. Benveniste (1989), na teoria dos atos de fala, afirma que "a interrogação [...] é uma enunciação construída para suscitar uma resposta". No exemplo analisado, espera-se uma resposta comportamental. Esse processo pode condicionar o sujeito a sentir um estado emocional de autorreflexão sobre a sua vida, enquadrando-o em um imaginário de mudança de hábitos necessária.

Por último, é possível verificar a existência de estruturas que sugerem que o locutor é o detentor das informações que solucionariam os impasses para se atingir o sucesso na vida. Isso fica claro através da frase:

(9) "**Eu tô te dando** um algoritmo".

Neste enunciado, pode ser depreendido que ele – o locutor – oferece a solução para os problemas. Ele fornece uma proposta e o interlocutor a executa. É importante destacar que o *coach* traz exemplos ilustrativos, mas um tanto genéricos, de crise na vida financeira e na vida pessoal, como uma estratégia para endossar a sua proposta argumentativa. Pode-se concluir que o caráter genérico observado tenha intenção proposital, para que não haja um recorte específico do público que o emissor quer atingir. Dessa maneira, abre-se, assim, a possibilidade para um alcance bem maior, já que tudo que é dito serve para todos.

Considerações finais

Devido ao *corpus* apresentar peculiaridades, as quais garantiriam diversos tipos de análises profundas no campo dos estudos argumentativos, é possível que alguns aspectos não tenham sido contemplados. O que se esperou cumprir aqui, ainda que de maneira breve, é um estudo sobre como o apelo às emoções é uma estratégia argumentativa bastante eficaz, que costuma fazer com que o argumento seja levado em consideração de forma mais eficiente.

Quanto às intenções do discurso patêmico, Charaudeau ainda nos diz que:

> El *cómo conmover al otro* es el objetivo que se plantea el sujeto hablante para hacer que ese otro no piense y se deje llevar por los movimientos de su afecto. El sujeto hablante se vale, entonces, de estrategias discursivas que tienden a provocar la emoción, los sentimientos, del interlocutor o del público con el fin de seducirlo o, por el contrario, hacerle sentir miedo. Se trata de un proceso de dramatización que consiste en provocar la adhesión pasional del otro alcanzando sus pulsiones emocionales. Es la problemática del *pathos*. (CHARAUDEAU, 2010, p. 13)

Nota-se, portanto, que o que é considerado discurso patêmico é justamente a produção discursiva orientada para a comoção do outro interlocutor. Nos casos analisados, cujos discursos possuem essa orientação, utilizam-se de estratégias argumentativas focadas, principalmente, com a finalidade de provocar encorajamento e mudança de atitude diante das circunstâncias da vida.

Com relação aos aspectos linguístico-discursivos, uma dificuldade observada na análise deste trabalho foi a de identificação de recursos de coesão e de coerência, uma vez que a modalidade conversacional obedece a etapas de ordem cognitiva diferentes do texto escrito. Por essa razão, muitas vezes, se torna difícil detectar tais marcas linguísticas e discursivas, pois esses processos geralmente não se dão com base em marcas específicas, mas na relação entre os referentes.

Ao longo deste artigo, buscou-se, na medida do possível, compreender como as propriedades do gênero discursivo em que inserido – marcadas especialmente pela presença de uma figura de poder – e as estratégias argumentativas presentes contribuíram para desencadear uma argumentação pela emoção. Os resultados demonstraram que os três vídeos apresentam uma tentativa de persuadir o interlocutor pela emoção, com estratégias patêmicas. Entretanto, no geral, apresentam diretrizes subjetivas e cíclicas. Para isso, buscam estabelecer um suspense e estimulam a tomada de consciência no interlocutor através de comandos e estruturas de injunção para induzir a mudança de hábitos. É importante ressaltar ainda, que, de maneira alguma, propõe-se o esgotamento do assunto, mas, apenas, apresentar uma opção para análises patêmicas sobre a temática escolhida, mesmo que de forma bastante breve. Por fim, nota-se que os argumentos encontrados nos discursos motivacionais analisados não se distanciam de aspecto norteador da argumentação já observados na retórica aristotélica, que é o de procurar estar o mais alinhado possível com a eterna busca do ser humano: a felicidade.

Referências

AUSTIN, John. **How To Do Things With Words**. Connecticut: Martino Fine Books, 2018. [1955]

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermmantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguïstica Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. *In*: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (org.). **As emoções no discurso**. v. 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

GALINARI, Melliandro Mendes. Emoções no processo argumentativo. *In*: MACHADO, Ida L.; MENEZES, William; MENDES, Emília (org.). **As emoções no discurso.** v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MATEUS, Maria Helena Mira; FALÉ, Isabel; FREITAS, Maria João. **Fonética e fonologia do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

SEARLE, John. **Speech Acts**: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

ANÁLISE DA FIGURA DO CATINGUEIRO NAS CANÇÕES DE ELOMAR FIGUEIRA MELLO: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

Isabela Aparecida Canossa

Resumo: Objetivou, com este trabalho, fazer um estudo da obra do compositor e cantador Elomar Figueira Mello, apresentando, como aporte teórico, a linguística sistêmico-funcional. É importante ressaltar que a figura do catingueiro foi estudada com base na metafunção ideacional da linguagem que estuda a oração como representação da experiência do mundo material ou do mundo interior do indivíduo. Para realização de tal tarefa, foi selecionado um *corpus* composto por 20 canções dos álbuns *O Auto da Catingueira*, *Árias Sertânicas*, *Cartas Catingueiras*, *Nas Barrancas do Rio Gavião* e *Na Quadrada das Águas Perdidas* em que havia o sertanezo (termo criado pelo próprio Elomar) por ser a figura mais recorrente nas composições do referido autor. Dessa forma, faz-se um levantamento das orações com a personagem mencionada para depreender de que forma sua realidade é construída nas canções elomarianas.
Palavras-chave: Sertanezo. Catingueiro. Canção. Elomar. Metafunção ideacional.

Introdução

É importante destacar que os resultados expostos neste artigo desencadearam em dissertação de mestrado que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras pela UERJ. Assim sendo, faz-se necessário apresentar, resumidamente, os resultados obtidos durante no processo de coleta de dados.

Pode-se dizer que a pesquisa apresentada assume viés funcionalista que vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa explicações para certos fenômenos linguísticos, observando, deste modo, as regularidades no uso interativo da língua.

Com base na perspectiva funcional, a dissertação objetivou estudar a transitividade dos verbos nas canções de Elomar Figueira Mello, aportando-se na teoria sistêmico-funcional de Halliday, a fim de se compreender de que forma a realidade catingueira é apresentada na obra do autor. Para que isso seja possível, faz-se necessária a compreensão do estilo musical e literário de Elomar. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que ele é um compositor que canta sua terra e seu povo com todas suas angústias, alegrias, riquezas e mazelas. Elomar possui um estilo musical singular, pois apresenta tanto composições populares – com seu cancioneiro, como eruditas – com antífonas e óperas. Devido ao viés erudito, o cantador43 recebeu o título de Menestrel das caatingas.

Os assuntos principais de muitas de suas canções giram em todo da cultura catingueira. Por esse motivo, optou-se em pesquisar a figura do catingueiro, por ser a mais frequente e, sem dúvida, a mais produtiva em conclusões interessantes. Assim sendo, o intuito é analisar a personagem mencionada para se compreender de forma evidente sua realidade no universo elomariano. Diante disso, partiu-se da hipótese de que o componente ideacional é o mais eficiente para compreensão da realidade das personagens sertanezas44, uma vez que os processos materiais são os mais recorrentes nas orações em que a figura do catingueiro é um dos participantes. É importante salientar que as músicas não seguem uma linearidade em relação ao estilo, ou seja, algumas pertencem ao cancioneiro de cunho popular, como "Joana Flor das Alagoas" e "Arrumação", enquanto outras são gêneros da arte erudita, como "A Bespa", "Violeiro" que são cantos da ópera O Auto da catingueira e "Leitura da carta" de Árias Sertânicas.

[43] Este é um termo que o próprio compositor adotou para se referir a ele mesmo e a outros músicos que cantam sua terra e sua gente.

[44] O termo "sertanezo" com "Z" em vez de "J" foi criado pelo próprio Elomar, para singularizar o dialeto do interior baiano "dialeto sertanezo". Nesta dissertação, optou-se por utilizar esse neologismo para seguir a mesma linha de pensamento do Elomar. É importante salientar que, apesar de sertanezo com "Z" ser, segundo as regras, um erro gramatical, procurou-se, neste caso, valorizar a oralidade em detrimento da tradição gramatical, fato linguístico evidente no estilo elomariano.

Metafunção ideacional (a oração como representação)

A teoria sistêmico-funcional é a uma das ramificações do funcionalismo e seu principal precursor é Halliday que, por meio de seus estudos, procura observar as escolhas semânticas feitas pelos falantes para se produzir determinados enunciados. Dessa forma, não há possibilidade de se analisar a língua dissociada dos contextos de uso, uma vez que o sistema linguístico está atrelado ao sistema social. Com isso, a sistêmica avalia o porquê de os falantes optarem por determinadas escolhas linguísticas.

A linguagem é, dessa forma, um mecanismo de trocas de sentidos usado no meio social que pode, ao mesmo tempo, construir experiências e estabelecer relações sociais de forma organizada. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21). Diante disso, as metafunções têm o objetivo de analisar os propósitos da linguagem.

> A língua é um sistema constituído de subsistemas em que as opções são cada vez mais específicas; cabe à gramática, organizar essas opções e, ao falante, fazer seleções de acordo com o objetivo que tem em mente. (HALLIDAY, 1985, p. 13)

Dessa forma, é relevante expor que, através das metafunções, é possível entender de que forma o indivíduo expressa suas experiências, interage com outras pessoas no meio social e como organiza as informações.

De acordo com Halliday e Mathiessen (2004), essas metafunções dão conta dos modos de usos da linguagem, e se configuram materialmente através da oração, que é sua unidade básica, e dos elementos lexicogramaticais.

No que concerne à metafunção ideacional, é importante destacar que ela analisa de que forma está representada a realidade do indivíduo por meio de suas experiências. Para ser possível observar essas experiências, a gramática assume o papel de analisar o sistema da transitividade.

A transitividade, na gramática sistêmico-funcional, não é tradada de acordo com um viés tradicional, posto que é, na verdade, um instrumento de descrição, e não de prescrição. Nesse contexto, ela é explorada para explicar a oração, notando os processos, os participantes e as circunstâncias para, assim, inferir as experiências. Por conseguinte, é válido frisar que os processos que realizam a metafunção ideacional são: relacional, verbal, mental comportamental, material e existencial. Cada processo exerce uma função fundamental na oração:

> a) A representação da experiência externa (ações e eventos) é realizada por processos materiais, como fazer, construir, acontecer;
> b) A representação da experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito) é realizada por processos mentais, como lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer;
> c) A representação das relações (identificação e caracterização) é realizada por processos relacionais, como ser, estar, parecer, ter.
> [...]
> d) A representação de comportamentos (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano) é realizada por processos comportamentais, situados entre os materiais e os mentais, como dormir, bocejar, tossir, dançar;
> e) A representação dos dizeres (atividades linguísticas dos participantes) é realizada por processos verbais, situados na fronteira entre os mentais e os relacionais, como dizer, responder, afirmar;
> f) A representação da existência de um participante (o 'estar no mundo') é realizada por processos existenciais, situados entre os relacionais e os materiais, como existir, haver. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 43)

A metafunção ideacional, dessa maneira, exerce função fundamental na análise dos processos verbais na representação da realidade, já que é possível verificar, por meio dessa análise, os típicos processos verbais a que pertence cada gênero textual e, assim, depreender suas características.

Passo a passo da análise

Para execução das análises, foi necessário, primeiramente, realizar a seleção das músicas que compõem o *corpus* deste artigo. As canções foram selecionadas dos álbuns "O auto da catingueira", "Árias sertânicas", "Cartas catingueiras", "Nas barrancas do rio gavião" e "Na quadrada das águas perdidas". O nome das canções estão, a seguir, enumeradas:

1) *Campo Branco;*
2) *Joana Flor das Alagoas;*
3) *Retirada;*
4) *A Meu Deus Um Canto Novo;*
5) *Incelença Pro Amor Retirante;*
6) *Violeiro;*
7) *Bespa (do "Auto da Catingueira");*
8) *O Pidido;*
9) *Tirana da Pastora (do "Auto da Catingueira");*
10) *Cantiga do Estradar;*
11) *Arrumação;*
12) *Canção da Catingueira;*
13) *Cavaleiro do São Joaquim;*
14) *Chula no Terreiro;*
15) *Patra Véa do Sertão;*
16) *Professora (continuação da leitura da carta);*
17) *Função;*
18) *Curvas do Rio;*
19) *A Pergunta (do "o tropeiro Gonsalin");*
20) *Zefinha.*

Depois de selecionar as canções, foi necessário adotar um método que facilitasse o desenvolvimento da pesquisa. Diante disso, é essencial explicitar que a análise do corpus priorizou as orações em que houvesse a figura do sertanezo expressa em qualquer forma: sujeito oculto em primeira pessoa ("vô vê marrã pari sem querê", Campo Branco) ou de terceira pessoa ("eles amanhã para os filhinhos seus", Bespa), substantivos ("Esse povo muito longe sem trabalho vem pra cá", Retirada), sujeito oculto em 1ª pessoa do plural ("vamu penano", Campo Branco).

Dessa forma, esquematizou-se tais orações, fazendo um quadro e descrevendo de que forma o sertanezo vem expresso (primeira, segunda, terceiras pessoas, forma nominal e etc.); na primeira coluna, independentemente do gênero, pois há nas músicas personagens tanto masculinas quanto femininas. Nota-se que tanto a ação quanto à figura estão destacados em negrito. Muitas vezes, a figura sertaneza estará em forma de sujeito oculto. Quando isso ocorrer, somente os verbos estarão em negrito.

Já na segunda, foi exposto o processo referente à oração e, por último, na terceira coluna, identificou-se o papel temático que o sertanezo exerce em dada oração como no exemplo a seguir:

Campo Branco		
ORAÇÃO	**PROCESSO**	**PAPEL TEMÁTICO DO SERTANEZO**
nóis tinha era a chuva era o amor	Relacional	Possuidor
nóis dois **vaipenano** assim	Material	Ator
Vô ter relampo e trovão	Relacional	Possuidor
vô vê marrã parí sem querer	Mental	Experienciador
Tardã mais sei qui **vô ter**	Relacional	Possuidor
Sete casca aruêra **cantaram** prá**mim**	Material	Beneficiário

Ao adotar esta forma de organização, as análises de acordo com a metafunção ideacional se desenvolveram harmoniosamente.

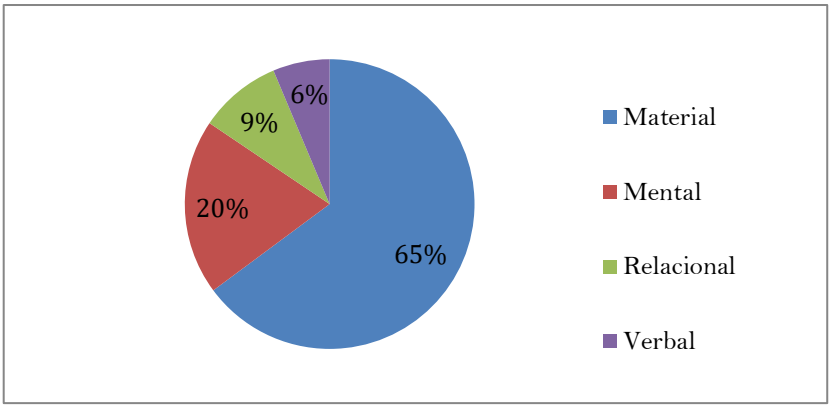
Resumo dos resultados obtidos na pesquisa

Este capítulo tem como intuito apresentar alguns fatos recorrentes da análise das 20 canções que merecem atenção especial. Serão explicitadas as peculiaridades no uso dos processos utilizados que compõem o corpus da pesquisa. Para exibir de forma objetiva as implicações, serão expostos gráficos em formato de pizza que esclarecem e elucidam algumas questões importantes que dizem respeito às canções de modo geral. Além disso, os resultados serão enumerados para sequenciar organizadamente as observações depreendidas da análise.

Análise quantitativa dos processos

É importante apresentar, inicialmente, a porcentagem da ocorrência dos processos materiais, mentais, relacionais e verbais encontrados para depreender uma noção básica quantitativa.

Gráfico 1: Esquema quantitativo dos processos



Fonte: Autoria própria (2022).

Diante do exposto, observou-se que os processos materiais são os mais frequentes no corpus analisado. Por meio da tabela a seguir, é possível observar a quantidade de cada tipo de processo:

Tabela 1: Quantitativo de cada tipo de processo

Processo	Quantidade
Material	225
Mental	68
Relacional	32
Verbal	22

Fonte: Autoria própria (2022).

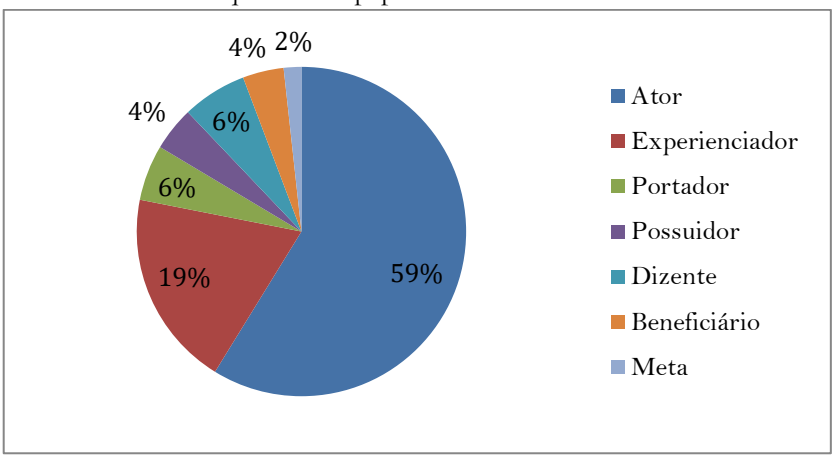
É importante ressaltar que não foram encontrados durante a análise processos existenciais e comportamentais.

Percebe-se que a quantidade de processos materiais é muito superior a outros tipos de processo.

Sertanezo na posição de sujeito

É importante destacar que o sertanezo assume, em grande proporção, a posição temática tradicional de sujeito, ou seja, ele é na maioria das vezes, o ator, experienciador, dizente, portador, possuidor. Isso significa que o catingueiro na obra de Elomar assume o foco da história, ou seja, ele é elemento principal da obra do compositor.

Gráfico 2: Esquema dos papéis temáticos do sertanezo



Fonte: Autoria própria (2022).

Tabela 2: Quantidade dos papéis temáticos do sertanezo

Papel temático	
Ator	204
Experienciador	67
Portador	19
Possuidor	15
Dizente	22
Beneficiário	14
Meta	6

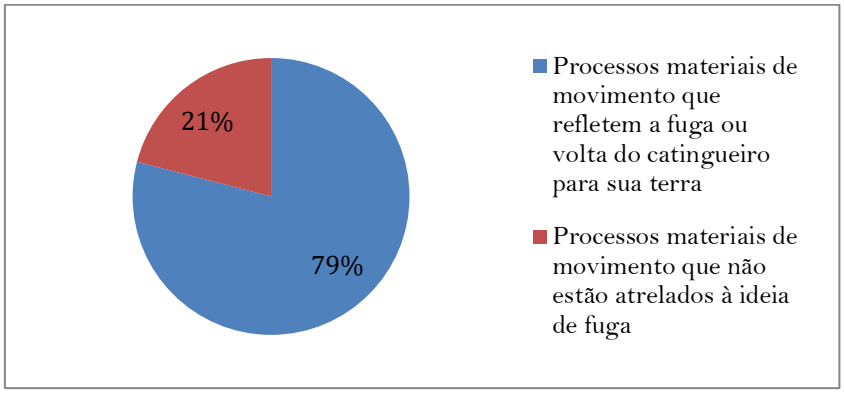
Fonte: Autoria própria (2022).

De acordo com o gráfico e a tabela apresentados, percebe-se uma grande ocorrência do papel temático de ator. É importante destacar que o ator é aquele que cumpre a ação, isto é, aquele que traz a mudança. Isso significa que o sertanezo é o responsável pela sua vida e sua história. Além disso, ele é o elemento principal na obra de Elomar.

Processos materiais que representam a fuga do catingueiro

É essencial observar que nas músicas cujas temáticas centrais estão atreladas à fuga do catingueiro há uma ocorrência maior de processos materiais que indicam movimento. Nota-se tal fato de acordo com o gráfico a seguir.

Gráfico 3: Esquema dos processos materiais de movimento



Fonte: Autoria própria (2022).

Em composições em que há a figura de personagens que, por desejo ou necessidade, foge da miséria de sua terra para cidade grande, apresenta-se maior ocorrência desse tipo de processo. O gráfico a seguir revela a quantidade em cada canção.

Tabela 3: Quantitativo em cada canção de processos materiais que refletem a fuga do sertanezo

Canção	Quantidade
Campo Branco	0
Joana Flor das Alagoas	0
Retirada	7
A meu Deus um canto novo	1
Incelença pro amor retirante	2
Violeiro	0
Bespa	0
O pidido	0
Tirana pastora	0
Cantiga do estradar	6
Arrumação	0
Canção da catingueira	4
Cavaleiro de São Joaquim	6

Chula no terreiro	6
Patra véa do sertão	4
Professora (continuação da carta)	1
Função	0
Curvas do rio	11
A pergunta	1
Zefinha	0

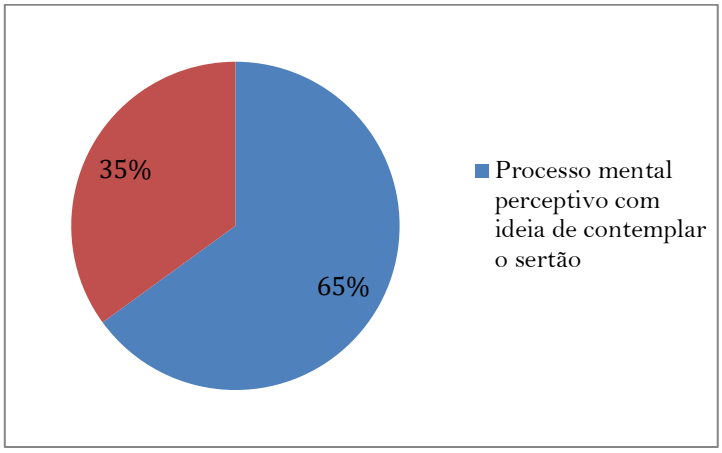
Fonte: Autoria própria (2017).

De acordo com o gráfico apresentado, ratifica-se o fato de o retirante ser uma das figuras frequentes na obra elomoriana. Por isso, pode ser observada a necessidade do catingueiro de se deslocar de sua terra em busca de melhores condições de vida na cidade grande.

A relevância dos processos mentais perceptivos

Entre os 68 processos mentais encontrados, 42 são perceptivos, sendo que 16 não possuem o objetivo contemplativo do sertanezo em relação ao seu sertão, já os outros 26 possuem esse caráter. O gráfico abaixo revela a proporção.

Gráfico 4: Processos mentais perceptivos com ou sem o caráter contemplativo do sertanezo em relação à sua terra



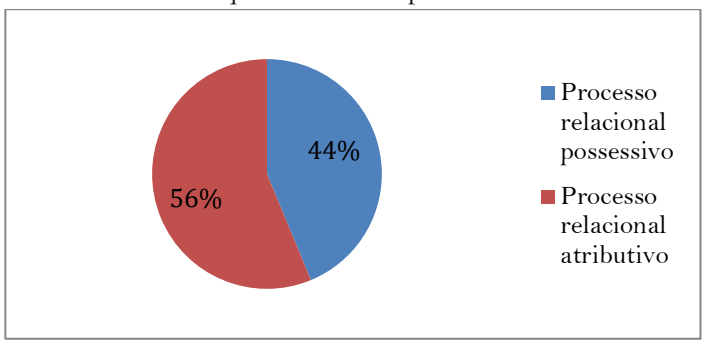
Fonte: Autoria própria (2022).

Observa-se que a maioria dos processos mentais perceptivos tem a intenção de demonstrar a visão do catingueiro em relação ao seu sertão. Ora com olhar de felicidade, ora com angústia de ver seca e miséria.

Quantitativo dos processos relacionais

No decorrer da análise, foram encontrados 32 processos relacionais, dentre os quais 18 são orações cujo papel temático do sertanejo é de portador e 14 são orações relacionais possessivas que apresentam o sertanejo como possuidor.

Gráfico 5: Esquema sobre os processos relacionais



Fonte: Autoria própria (2022).

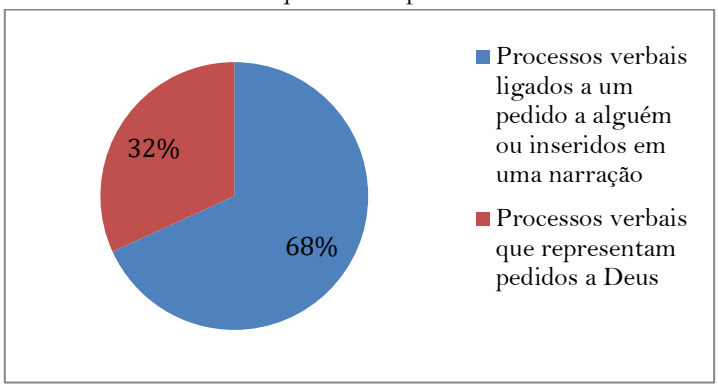
Observou-se que, nas orações possessivas, o catingueiro se mostra como alguém que deseja possuir algo que não tem ou que já teve. As orações possessivas estão sempre ligadas a um sentimento de angústia ou de ansiedade do eu lírico por não possuir o que deseja.

Já em relação às orações cujo papel temático do sertanezo é de portador, percebe-se que há uma necessidade do eu lírico de se definir de alguma forma, ou seja, os processos relacionais são identificativos com o verbo ser. Há somente duas ocorrências de processo relacional circunstancial em "Cantiga do estradar" e na leitura da carta da professora.

Observações sobre os processos verbais

Em relação aos processos verbais, é importante ressaltar a ligação desses com a religiosidade. Percebe-se que entre 22 processos verbais encontrados, 7 estão atrelados a uma concepção religiosa, isso quer dizer que o catingueiro costuma solicitar ajuda divina, pedindo a Deus de forma respeitosa para que seus desejos sejam realizados. No gráfico abaixo, há uma noção proporcional dos processos verbais com ou sem cunho religioso.

Gráfico 6: Esquema dos processos verbais



Fonte: Autoria própria (2022).

Os processos verbais de cunho religioso revelam a fé diante de Deus. O catingueiro se dirige a Deus de forma respeitosa e cordial, fazendo-lhe um pedido e revelando a necessidade de comunicação com o divino.

Considerações finais

Neste momento, faz-se imprescindível a retomada dos principais resultados obtidos durante o processo de investigação. Para tal, serão apresentadas três perguntas que nortearam o rumo da pesquisa.

1. Quais os processos mais recorrentes nas orações em que há a figura do sertanezo?

Os processos mais recorrentes são os materiais com 65%, seguido dos mentais com 20%, relacionais 9% e verbais 6%.

2. *De que forma os processos se articulam para construir a realidade catingueira?*

Notou-se que os processos se organizam de forma a crer que a realidade catingueira se baseia no sofrimento e nas incertezas, pois a seca e a miséria devastam as chances de se almejar um futuro. A saída é se retirar para uma cidade grande. Contudo, o sertanezo mantém sua fé em Deus como único fio de esperança.

3. As regularidades apresentadas significam o que para a construção da realidade?

Observou-se que as regularidades estão:
1. Na frequência de processos materiais de movimento que representam a fuga para cidade grande ou a volta do catingueiro para sua terra que representa um total de 79%.
2. Na frequência de processos mentais perceptivos com caráter contemplativo do sertanezo, em relação à sua terra, com 65% do total de processos mentais perceptivos.
3. Na frequência de processos relacionais possessivos com 44% que revelam o desejo do sertanezo de possuir algo que não tem ou que já teve.
4. Apesar de representar apenas 32%, há processos verbais que representam o catingueiro se dirigindo, de forma respeitosa, para fazer seus pedidos.

Espera-se, diante dessas considerações, que os objetivos tenham sido esclarecidos. O intuito foi apresentar e propor mais um viés de análise da obra de Elomar Figueira Mello, por meio da uma abordagem sistêmico-funcional.

Este trabalho é inovador não em relação ao corpus nem em relação à teoria, mas na combinação de ambos. Não há trabalhos sobre a obra de Elomar com abordagem sistêmico-funcional.

Este trabalho de pesquisa que resultou em uma dissertação descreve a aplicação da metafunção ideacional de forma prática e objetiva a um corpus de cunho literário. A princípio, é uma tarefa desafiadora, levando em conta o aparente paradoxo (teoria de aplicabilidade objetiva X corpus literário com uma linguagem mais subjetiva). Contudo, a aplicação da teoria ao corpus tornou-se harmônica à medida que se notou a eficiência da teoria, tornando as análises consistentes e coerentes.

Referências

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. 1. ed. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Routledge, 2004.

MATTHIESSEN, Christian.; TERUYA, Kazushiro; BARBARA, Leila. **Sistêmica através das línguas**. São Paulo: PUCSP, 2010. Projeto de Pesquisa.

ARGUMENTAÇÃO, LIVRO DIDÁTICO E BNCC: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

João Paulo Bulhões e Mattos

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar um livro didático utilizado no segundo distrito de Cabo Frio – o livro da coleção **Geração Alpha** – as propostas de atividades existentes nos capítulos que tratam exclusivamente da argumentação, e observar a sua adequação com relação às orientações da Base Nacional Comum Curricular. Será feito um estudo de natureza qualitativa do material didático usado na rede municipal de Cabo Frio. A escola em que o livro didático é utilizado está localizada na região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro e atende ao segundo segmento do ensino fundamental. O foco da pesquisa incide sobre o ensino da argumentação nos livros do 8º e do 9º anos relacionando as atividades propostas à Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa toma como aporte teórico a perspectiva bakhtiniana nos estudos da língua e discurso, pautado nos trabalhos de Goulart (2007, 2010, 2016), Bakhtin (1988, 1993, 2003) e Aquino (2018), e em Azevedo (2017) – a partir do qual será realizada a análise das atividades e do modo como os gêneros discursivos estão presentes nelas. As pesquisas de Linguística Aplicada sobre ensino de língua, serão analisadas principalmente a partir do trabalho de Geraldi (2013).
Palavras-chave: Gêneros discursivos. Argumentação. Livro Didático. BNCC.

Introdução

A argumentação é o objeto de estudo de diversas áreas no campo de estudos linguísticos como a Retórica, a Pragmática, entre outros. Este estudo partiu dos pressupostos da Linguística Aplicada com o suporte teórico de autores como Moita Lopes (1996) e Geraldi (2011; 2013), articulado com a concepção de linguagem do círculo bakhtiniano, bem como os estudos de Goulart (2016) e Aquino (2018).

Analisamos as propostas didáticas das atividades do material didático utilizado nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no segundo distrito do município de Cabo Frio, Região dos Lagos, do estado do Rio de Janeiro, no que concerne às atividades relacionadas ao desenvolvimento da competência argumentativa – entendida aqui como capacidade de compreender e produzir diferentes posicionamentos e pontos de vista, embora por questão de recorte da pesquisa, focamos nas unidades do livro didático que trabalharam gêneros prototípicos da argumentação.

A competência argumentativa tem por objetivo formar alunos na condição de cidadãos críticos em relação a questões do mundo contemporâneo, utilizando-se das diversas linguagens para que eles possam defender seus pontos de vista, respeitando o outro e promovendo os direitos humanos. A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, veio reforçar o ensino escolar com o desenvolvimento da competência argumentativa durante os anos escolares.

A questão de pesquisa que partimos para nossas reflexões é: Como o ensino da argumentação foi abordado nas propostas do livro didático e se atendeu à BNCC? Para tanto, temos como objetivo geral analisar o material didático do componente curricular de Língua Portuguesa, **Geração Alpha**, da Editora SM, para observar o ensino da argumentação em diferentes atividades propostas. Os objetivos específicos são:

- Analisar, nas propostas, os temas apresentados para o desenvolvimento da competência argumentativa; verificar de que modo as atividades se voltam para o desenvolvimento da competência argumentativa na modalidade oral ou escrita;
- Identificar, nas atividades presentes no livro didático, de que modo elas se relacionam com as propostas que a BNCC apresenta para o ensino da argumentação.

A proposta da pesquisa se justifica por entendermos ser de fundamental importância aprofundar o conhecimento sobre a apropriação dos modos de argumentar no ambiente escolar. Com estas palavras iniciais, pretendemos expor a base teórica que respalda nosso estudo.

Fundamentação teórica

Para expor nossos pressupostos teóricos dividimos, para efeitos didáticos, em três pontos os eixos de pesquisa. O primeiro eixo da pesquisa destaca o ensino da argumentação como uma importante competência para a formação do aluno. A argumentação está presente nas mais diversas esferas da vida do homem e podemos encontrá-la em situações do dia a dia. Alguns pesquisadores como Leitão (2011) e Goulart (2007) refletem sobre a argumentação em situações de ensino-aprendizagem. Muito desse interesse reflete-se na importância da argumentação como forma de interação entre professores e alunos, entre alunos e os textos e como constituinte responsável por processos de construção de conhecimento a partir de situações que envolvem a expressão de pontos de vista.

Para Goulart (2007), argumentar é um princípio da linguagem, pois, na perspectiva bakhtiniana assumida, a língua é dialógica. Embora Bakhtin, na construção de sua teoria de linguagem, não trate explicitamente de enunciações argumentativas, a autora defende a concepção de que em toda enunciação está implicada a argumentação, o ato de argumentar, baseando-se nas seguintes premissas:

> (1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. (2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados. (GOULART, 2007, p. 93-94)

Enunciar, então, promove uma (inter)ação com e sobre o outro no discurso. Logo, compreendemos a argumentação como uma estratégia cognitiva e interacional, ou seja, o processo enunciativo. Já a argumentatividade seria uma propriedade que se faz presente no ato enunciativo. Então há uma distinção entre os conceitos, mas para efeito de definição, a argumentatividade está contida na argumentação.

Leitão aponta o grande interesse acadêmico demonstrado sobre a argumentação que visa compreender o papel específico que possui no desempenho desta tipologia no contexto escolar e como pode ser abordada de forma criativa e apropriada no contexto de ensino-aprendizagem. A autora comenta que:

> Ao engajar-se em argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos. Mais que isso. Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema são (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições (referidos doravante como contra-argumentos). (LEITÃO, 2011, p. 15)

O tema da argumentação é encarado pela autora como uma atividade que demanda competências cognitivo-discursivas tais como a identificação, produção e avaliação de argumentos, que devem ser desenvolvidas e adquiridas por meio de práticas específicas dentro do contexto educacional. De acordo com esta perspectiva, o aluno desenvolve a habilidade argumentativa ao longo de um percurso pedagógico – desde o início da Educação Básica até o Ensino Médio.

A argumentação aparece, pois, em situações discursivas em que mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são ou podem ser levados em consideração. Vale ressaltar que a oposição entre os pontos de vista é condição necessária para que a argumentação se manifeste. Em situações de ensino-aprendizagem pode-se falar em oposição – ou divergência – sempre que mais de um ponto de vista exista em relação a um tópico ou assunto, seja este tópico concebido como conceitos a serem compreendidos ou procedimentos a serem adquiridos (LEITÃO, 2011, p.18).

Três fatores estão envolvidos no trabalho com a argumentação:

> (i) o papel que a oposição exerce na argumentação – e, por conseguinte, na formação do pensamento reflexivo e na construção do conhecimento; (ii) a natureza dos mecanismos de construção do conhecimento/reflexão que operam na argumentação; e·(iii) os diferentes resultados a que a argumentação pode levar (quando considerado o ponto de vista inicialmente defendido). (LEITÃO, 2011, p.18)

Segundo a autora, "Embora a argumentação mais comum ocorra entre dois ou até mais indivíduos que divergem quanto a um tema, as relações interpessoais não são o único contexto discursivo em que a argumentação ocorre" (LEITÃO, 2011, p.19) e visões divergentes podem ser expostas no debate – e frequentemente o são – por um indivíduo. Episódios dessa natureza podem ser observados não só em situações solitárias de produção discursiva, como ocorre comumente na escrita e no discurso interior, – eventos denominados de processos de autoargumentação e responsáveis pelo pensamento crítico e reflexivo, mas, também, em situações que podem ocorrer na interação direta com outros, sempre que um dos participantes antecipar e responder – ele próprio – a dúvidas e contra-argumentos em relação aos pontos de vista que defende. Esse posicionamento é esperado do participante quando em uma interação dialógica.

Tanto na vida cotidiana como na escola, a argumentação faz parte da atividade enunciativa, como já afirmamos anteriormente, e a escola deve desenvolver estas competências naturais nos alunos. As atividades podem ser exploradas tanto na modalidade falada como também na escrita, de forma que o professor sistematize as ações em que a argumentação se fizer notar com mais propriedade.

Assim, de acordo com o que foi exposto até aqui, podemos afirmar que, independente do contexto discursivo, a argumentação fará parte de uma espécie de "negociação" entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem (ou não) em relação a um tópico discutido e assumem seus papéis em relação aos pontos de vista e considerações apresentados.

Argumentar é propor uma reflexão em que os alunos reorganizem seus argumentos com o objetivo de que seu ponto de vista tenha possibilidade de ser sustentável em suas atividades. O estudante utiliza recursos para dar crédito ao que ele defende e desestabilizar o contra-argumento.

O segundo pilar que gostaríamos de destacar é a Base Nacional. Nos PCNs (1998) já tínhamos um destaque para a competência da argumentação, que foi consolidada com a BNCC (2017).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial do MEC criado pelo governo para orientar as etapas de ensino na Educação Básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 (LDB), que define que a Base deve ter por meta nortear os currículos, bem como propostas pedagógicas para serem aplicadas nas escolas de todo o país.

Com esse objetivo, a Base contém um conjunto de competências e habilidades para cada área do saber/conhecimento, que deverão ser desenvolvidos nos alunos durante o processo de ensino, com o objetivo de incitar a formação de jovens que possam contribuir com a justiça, democracia e inclusão na sociedade.

> A BNCC propõe que o texto seja o elemento central da metodologia de ensino, em diálogo com os PCNs, que tinham por objetivo a ênfase da leitura no processo de ensino e aprendizagem, portanto o texto assume a centralidade no componente curricular de língua portuguesa fazendo das práticas de leitura e escrita contextualizada o viés mais importante, conforme o trecho a seguir destaca. Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

De acordo com este ponto de vista, a Base destaca que é importante promover no aluno o desenvolvimento da argumentação por meio dos textos para que os alunos possam "aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários" (BNCC, 2017, p. 69).

Para a BNCC, a área de linguagens considera que as atividades humanas ocorrem por meio de práticas sociais que têm as linguagens como mediadoras das interações entre os sujeitos sociais. Essas interações estão imbuídas de "conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos" (BNCC, 2020, p. 63).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, que é o foco do presente estudo, os alunos ampliam as práticas de linguagem já desenvolvidas nos anos iniciais, ocorrendo a diversificação dos contextos que permitirão que sejam aprofundadas as práticas de linguagem no âmbito linguístico que constituem a vida social.

A concepção de ensino de língua materna que estamos tomando como ponto de partida neste trabalho tem o foco no uso reflexivo da língua partindo do ponto de vista discursivo e pragmático. Novos estudos no campo da Linguística, como os estudos da Linguística Aplicada e das contribuições de pesquisadores que valorizam a aprendizagem significativa pautada no saber do aluno como a melhor estratégia para o trabalho com a língua(gem) a partir de diversas situações de comunicação.

O componente curricular da língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental propõe experiências que contribuem significativamente para o letramento de maneira que possibilite uma participação crítica em diversas atividades e práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e também por outras linguagens.

Ao tratar deste componente curricular, a BNCC diversifica e amplia o contato dos estudantes com os gêneros discursivos, os textos partem das práticas de linguagem que os alunos já vivenciaram no segmento dos anos iniciais para que deste modo possam ter novas experiências (BNCC, 2018, p. 136), em outras palavras, os gêneros discursivos que serão propostos já são conhecidos dos alunos desde o primeiro segmento e são reintroduzidos com mais profundidade para que os alunos ganhem maior familiaridade com os mesmos.

A diretriz da Base Nacional é que o ensino de língua materna deva ser orientado no sentido de contemplar o uso da linguagem adequada às inúmeras situações comunicativas. Essa concepção de língua(gem) seria compatível com as propostas do Círculo de Bakhtin, que propõe que a língua se desenvolve num processo empírico do homem com o mundo em que vive em um processo de interação. A linguagem é concebida como atividade social dentro de contextos específicos de usos. Portanto, percebe-se que o uso social dentro de uma dada comunidade de prática é o embrião da compreensão da linguagem como recurso comunicativo para o homem (VOLOCHINOV, 2013, p. 136).

Abordaremos com mais detalhes, no próximo eixo, a concepção de linguagem adotada pela BNCC. A Concepção de linguagem adotada na pesquisa é a discursivo-enunciativo, respaldada pelo círculo de Bakhtin, também assumida pela BNCC.

De acordo com essa concepção, a linguagem é concebida como atividade social dentro de contextos específicos de uso. Na perspectiva discursiva da linguagem, segundo o círculo bakhtiniano, o homem se constitui com e pela linguagem e ele mesmo é produto das relações sociais materializadas nos enunciados.

Para Bakhtin (2003), todas as esferas das atividades humanas ancoram-se em domínios ideológicos que se manifestam em enunciados relativamente estáveis, chamados gêneros do discurso. Os gêneros do discurso e suas muitas variedades são sócio-historicamente constituídas:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e

> escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

O filósofo entende que são múltiplas as possibilidades de atividade humana, cabendo aos falantes a possibilidade de ampliação ou modificação à medida em que as esferas se tornam mais e mais complexas. À luz do pensamento bakhtiniano, compreende-se que o gênero discursivo possui uma estabilidade que o identifica, contudo, também sujeita a flutuações e mudanças.

Bakhtin (2003) compreende que a depender da situação de comunicação e da complexidade dos gêneros, estes podem ser categorizados em primários, mais imediatos, ou secundários, mais complexos. Seguindo essa perspectiva, os gêneros constituem-se por conteúdos temáticos, estrutura composicional e estilo. Esses elementos se unem no enunciado e todos possuem a mesma especificidade de uma esfera de comunicação, conforme Bakhtin (2003, p. 277).

É importante salientar que antes da BNCC (2017), os PCNs (1998) já mencionavam a abordagem da língua a partir dos gêneros discursivos e esta perspectiva foi mantida pela BNCC, conforme se observa abaixo:

> A proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2020, p. 67)

Articulando a concepção da linguagem adotada pela Base, que mantém a perspectiva dos PCNs, a argumentação ganha destaque como uma das competências (sexta competência) que deve ser trabalhada durante a Educação Básica. Em contexto escolar é esperado que os alunos se deparem com diferentes pontos de vista e posicionem-se criticamente.

O aluno deve ser capaz de argumentar reflexivamente e assumir um ponto de vista próprio. Desta forma, a atuação dos docentes deverá ser a de fazer os estudantes buscarem no discurso argumentativo recursos para refutar ou defender um argumento e também desenvolver habilidades específicas para explorar a argumentação.

Aquino (2018) professa um ensino da língua, como Geraldi (2017), que promova uma reflexão crítica com concordância e discordância, e também com destaque para a interação social entre os usuários da língua, que no contexto da sala de aula ocorreria num debate, na leitura de um artigo de opinião, entre outros. De acordo com Geraldi (2017), o ensino da linguagem deve ser mais do que o ensino gramatical, ele afirma que

> Se entendermos a linguagem como mero código e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 2017, p. 18)

Esta visão sobre a linguagem é importante para que o ensino seja reflexivo no sentido de não ser reprodução de regras gramaticais, portanto oposta à normatização escolar, sendo mais autônomo para os professores e alunos, que podem gerar uma aula criativa. Este olhar se desvia de um conceito neoliberal de produção e uso da tecnologia, que podem surgir.

Aquino afirma que "um ensino de argumentação significativo é aquele que parte da vivência dos discentes em decorrência de uma problemática que possa impulsionar a discussão de pontos de vista contraditórios e plausíveis por meio da interação" (2018, p.70). Ou seja, a interação social, é a participação dos alunos nas discussões que envolvam a oralidade.

O ensino da argumentação na aula de LP (Língua Portuguesa) representa chance aos alunos de promover a defesa de opiniões, o que culmina, segundo Aquino (2018), na luta, mudança e transformação social. A prática da argumentação resultará em mecanismos para que os alunos atuem de modo crítico na sociedade e, assim, possam propor mudanças. Resulta com maior qualidade nas relações sociais, tendo em vista que algumas relações de comunicação ocorrem além dos muros da escola, obrigando-os a fundamentar negociações.

Alinhamo-nos com esse ponto de vista de que argumentar é necessário para a vida em sociedade, de forma que o ensino da argumentação deve originar-se de situações vivenciáveis e que provoquem nos alunos o uso da argumentação na resolução de conflitos e participação crítica de discussões.

Metodologia

A pesquisa tem por objetivo analisar as propostas feitas pelo livro didático, que, neste caso, enfatiza o livro didático do oitavo e do nono anos, dos anos finais do Ensino Eundamental, da editora SM – **Geração Alpha** – em associação às habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que concerne ao ensino da argumentação nas referidas séries.

A pesquisa tem cunho documental, segundo Cellard (2012, p. 296), que permite investigar a dimensão temporal para compreender a social. De acordo com o mesmo autor, do ponto de vista metodológico, a análise de documentos apresenta vantagens significativas por tratar-se de uma coleta de dados que pode gerar um novo olhar sobre o tema em questão.

A natureza qualitativa desta pesquisa parte de uma análise interpretativista das atividades propostas nas unidades do livro didático, orientadas para o ensino da argumentação, considerando aspectos que compõem as situações preparadas para a aprendizagem dos alunos. De acordo com André (2005a), a pesquisa qualitativa é pautada em aspectos subjetivos do comportamento humano, o que torna de fundamental importância que o sentido ganhe destaque, uma vez que as experiências vividas pelos sujeitos constituem matéria-prima para a análise (BERGER & LUCKMANN, 1985 apud ANDRÉ, 2005a).

Gostaria de chamar a atenção para o fato de a pesquisa ter feito articulação com o contexto social da escola em que o livro é utilizado em Cabo Frio. Para este artigo, não me deterei nesta contextualização local. Sigamos para a próxima seção que avalia os resultados observados nas atividades.

Resultado

Foi feito um recorte no livro sobre as atividades que trazem em si uma reflexão sobre o aporte teórico da pesquisa e o que será proposto aos alunos. As propostas foram analisadas e articuladas com as habilidades que tratavam sobre a argumentação.

A proposta de atividade preocupou-se com o aprofundamento do ensino da argumentação com a necessidade de alguma intervenção do professor. Observamos também que os recursos persuasivos vêm sendo citados e abordados desde o livro do 8º ano, mas ganha força no livro do 9º ano. Destacamos alguns pontos que consideramos importantes na análise do livro didático:

- Não articulou, nas unidades do 9º ano, a parte de análise linguística com o gênero discursivo;
- Apesar da falta de correlação da gramática com o ensino da argumentação, sugerimos que o professor deve enriquecer esta articulação;
- Não é nossa intenção propor fórmulas prontas;
- O docente é o potencializador das atividades propostas pelo material didático;
- Cabe ao docente adequar o material à realidade na qual ele e os seus alunos estão inseridos e propor atividades que conversem com a realidade dos alunos.

Considerações finais

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e agora com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da argumentação ganhou uma projeção nas aulas de língua materna nas escolas de todo o país. Os manuais pretendem formar cidadãos críticos e competentes para defender pontos de vista e discutir ideias, em suas interações sociais.

A presente pesquisa analisou as atividades que abordavam a argumentação no material didático da Editora SM, na coleção **Geração Alpha**, que foi aprovado e escolhido para a rede de Cabo Frio no ano de 2019. Para verificar as atividades com relação ao estudo proposto e sua articulação com a Base e os pressupostos teóricos assumidos por nós e pelos autores do livro, analisamos as atividades que tratavam especificamente da argumentação em uma unidade do livro do 8º ano e em duas unidades do 9º ano, ambas com foco em gêneros discursivos (artigo de opinião, resenha crítica e anúncio publicitário, respectivamente) em que a tipologia textual argumentação prevalecia.

O viés discursivo adotado na pesquisa foi o do círculo de Bakhtin, com o intuito de respaldar a visão enunciativo-discursiva adotada, assumimos com Geraldi (2011) a concepção de que para ensinar a língua materna é fundamental estudar e considerar as relações que constituem os sujeitos no seu momento de interação social e não enfatizar a preocupação do ensino classificatório e metalinguístico. O autor advoga um ensino reflexivo da língua levando em consideração os sujeitos e suas interações linguísticas, bem como seus contextos sociais.

Com essas premissas delineadas, o viés discursivo de Bakhtin e o ensino da língua proposto por Geraldi (1999, 2013) para formação de cidadãos críticos, como almeja a BNCC, começamos a pensar em como as atividades que trabalhavam a argumentação foram propostas O intuito foi verificar se realmente elas atingiam o objetivo de formar cidadãos críticos, capazes de opinar em nossa sociedade e defender seus pontos de vista com propriedade nas relações que eles estabeleciam com outros sujeitos falantes de sua língua materna.

A argumentação é alvo de estudos desde a época clássica, com a retórica, como Fiorin (2014) destaca, mas foi com o PCN e agora com a BNCC que o ensino da argumentação ganha um relevante destaque nas competências e habilidades na educação brasileira. Pensamos, durante a pesquisa, quais as estratégias argumentativas promoveriam a defesa de pontos de vista ou a controvérsia, com a intenção de promover alunos que sejam capazes de refletir sobre seus posicionamentos e defendê-los, se for necessário.

Desta forma, analisamos as atividades do livro **Geração Alpha** de Língua Portuguesa da Editora SM, com recorte específico nos anos finais (8º e 9º anos). A coleção divide as unidades em vários gêneros discursivos e nos debruçamos sobre gênero artigo de opinião no 8º ano, a resenha crítica de filmes e textos e a campanha publicitária no 9º ano. Os autores filiaram-se a concepção de linguagem da BNCC.

Sabemos que o ensino e aprendizagem de uma língua têm muitas nuances de análise e sem a pretensão de esgotá-las, fizemos um recorte das atividades que tratavam sobre a argumentação e como o material didático foi articulando o gênero discursivo às propostas da Base e do círculo bakhtiniano. Constatamos que o ensino de um gênero do discurso precisa ser bem aprofundado para que possamos oportunizar aos alunos que eles sejam capazes de usar a língua com reflexão e profundidade e não meramente reprodutores de nomenclaturas sintáticas.

Geraldi (2013) afirma que o ensino da língua deve ser epilinguístico, ou seja, partir de uma reflexão robusta da língua através dos textos. Assim, no livro do 8º ano, pareceu-nos muito limitado ao ensino com um único texto para que os alunos fizessem todas as inferências e reflexões na língua e sugerimos que os professores enriqueçam a questão com textos autênticos, mantendo a proposta com leitura de textos autênticos dentro do mesmo gênero discursivo para que os estudantes possam ter uma ampla e variada exposição aos textos para uma melhor captação da estrutura do gênero.

Na parte da análise linguística que trata especificamente da gramática, averiguamos que no livro do 8º ano foi pautado com destaque para o ensino metalinguístico, portanto meramente classificatório, criticado por Geraldi (2013) e Aquino (2018). Os autores reiteram que o ensino deve ser contextualizado com textos de ampla circulação e que promovendo a construção de sentidos, os alunos consigam entender a questão semântica relacionada às orações para assim fazer a classificação linguística, mas partindo de uma reflexão conjunta do professor com o aluno, sem pretender reproduzir respostas prontas, mas sim abrindo um leque para a reflexão crítica do aluno.

Já no livro do 9º ano, a mesma proposta de análise com um único texto foi mantida, e como já posicionado anteriormente, a nossa opinião é contrária à proposta da editora SM nos livros didáticos do 8º e 9º anos. O ensino de um aspecto gramatical deve partir do texto e chegar ao texto, perpassando pelo ensino da gramática. O professor pode e deve instigar seus alunos com mais textos, lembrando o que Geraldi (2013) afirma sobre o livro didático como um meio para o trabalho pedagógico e não um fim, logo cabe ao docente refletir sobre o conteúdo, pensando no perfil da turma que lhe foi confiada e assim propor a melhor estratégia metodológica para seus alunos.

No livro final do Ensino Fundamental, é esperado que o aluno recupere os conceitos da argumentação e aprofunde com leituras mais desafiadoras. A proposta dos autores do livro didático foi um trabalho de inferência e reflexão sobre o texto multissemiótico e a passagem para a parte gramatical, que no livro do 8º ano tem correlação com os aspectos gramaticais com os textos abordados, não ocorre no livro do 9º ano, resultando em um ensino gramatical metalinguístico, proposta combatida por Azevedo (2018) e Geraldi (2013) e que se distancia do que está na afiliação teórica da editora.

Nossa proposta procurou trazer uma contribuição para as pesquisas na área, com a ideia de impactar positivamente o ensino nas escolas públicas no nosso país e formar cidadãos críticos e que sejam competentes em defender suas opiniões com ética e respeito pela opinião do outro, assim como a argumentação propõe. Desta maneira, contribuirmos com uma escola pública de qualidade, fazendo o sonho do professor Geraldi, tornar-se uma realidade.

Referências

AQUINO, Jaciara. Limeira de. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Afonso de. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. **Revista Educação e Tecnologia**, CEFET/MG, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 29-35, 2005. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>. Acesso em: 05 jan. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PEREIRA, Janis Joplin Silva. Concepções teórico-práticas que fundamentam as práticas de professores voltadas ao ensino da argumentação. *In:* 11º Encontro Internacional de Formação de Professores – 12º Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2018, Aracaju. **Anais 2018 - 11º Enfope 12º Fopie. A formação ética, estética e política do professor de Educação Básica**. Aracaju: UNIT, v. 11. 2018. p. 1-17.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução: Aurora F. Bernardini *et al.* 3. ed. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec: UNESP, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-396.

FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. **Bakhtiniana** – Revista de Estudos do Discurso, v. 9, p. 53-7, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/24269/17713. Acesso em: 17 dez. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Argumentação e aprendizagem escrita na escola. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, BA,, v. 12, n. 1, p. 53-63, 2016.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 93-107, set./dez. 2007.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina da lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras,1996.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos:Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

DESINFORMAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA ABORDAGEM DAS *FAKE NEWS* EM SALA DE AULA

Juliene Kely Zanardi

Resumo: Eleita a palavra do ano pelo dicionário *Oxford* em 2017, a expressão *fake news* vem ganhando destaque no debate público para tratar da difusão de notícias falsas e seus impactos sociais, especialmente no campo da política. Embora venham sendo adotadas medidas no sentido de regular e fiscalizar a divulgação de informações via *internet* a fim de reduzir os efeitos negativos das *fake news*, tais mecanismos têm se mostrado insuficientes diante do grande volume de material em circulação. A partir disso, diversos autores como Santaella (2018) e Sayad (2019) têm proposto como caminho para enfrentamento das *fake news* uma educação que permita ao indivíduo agir criticamente diante do conteúdo que recebe em rede. Nesse sentido, a proposta do presente trabalho é apontar a importância de uma abordagem das *fake news* nas aulas de língua materna que permita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade crítica e de uma competência discursiva que o habilite a lidar com o imenso volume de informação que circula nas redes sociais. Para isso, propõe-se, com base na teoria de Mikhail Bakhtin (2011), uma análise das *fake news* a partir dos aspectos sociocomunicativos e formais que as caracterizam como gênero do discurso.
Palavras-chave: *Fake news*. Redes sociais. Gêneros do Discurso. Letramento. Ensino de língua materna.

Introdução

A expressão *fake news* tem sido utilizada de forma recorrente, tanto no discurso público quanto no meio acadêmico, como forma de referir a propagação de informações falsas, especialmente por meio das redes sociais. Apesar dos reconhecidos efeitos negativos provocados pela difusão desse tipo de conteúdo, ainda se discutem caminhos possíveis para evitar ou minimizar o impacto das *fake news* em nossa sociedade.

Inserindo-se em tal discussão, o objetivo do presente trabalho é evidenciar a importância de práticas nas aulas de língua materna que envolvam a análise de *fake news* como objeto de estudo, conferindo aos estudantes o desenvolvimento de uma competência discursiva que lhes permita lidar criticamente com os conteúdos a que são expostos. Para subsidiar tal proposta, o artigo terá como foco um estudo sobre as *fake news* como gênero do discurso, ancorado na teoria proposta por Mikhail Bakhtin (2011). Pretende-se, a partir disso, evidenciar aspectos sociocomunicativos e formais do gênero que possam servir como base para sua abordagem em sala em aula.

Para fins didáticos, o artigo será divido em quatro seções. Dada a complexidade e amplitude do fenômeno, na primeira seção, delimitaremos o conceito de *fake news* no escopo no presente trabalho. A seguir, realizaremos uma breve discussão sobre a importância do tratamento do tema na escola, especialmente nas aulas de língua materna. Na terceira seção, apresentaremos algumas considerações e conceitos básicos acerca da teoria dos gêneros do discurso elaborada por Mikhail Bakhtin. Por fim, a partir dos pressupostos teóricos apresentados, empreenderemos uma análise das *fake news*, evidenciando aspectos sociocomunicativos e formais que as caracterizam como gênero e que podem servir como base para seu estudo nas aulas de língua materna da educação básica.

Breves considerações sobre o termo *fake news*

O termo *fake news* se popularizou a partir de dois eventos políticos ocorridos em 2016: as eleições norte-americanas que culminaram na vitória de Donald Trump e o referendo que resultou na saída do Reino Unido da União Europeia, conhecida como *Brexit*. Em ambos os casos, a possível influência de circulação de informações falsas no resultado das votações gerou controvérsias e amplo debate público.

A partir disso, a expressão "*fake news*", usada para referir tal tipo de conteúdo, ganhou bastante notoriedade, sendo escolhida, em 2017, como a palavra do ano pelo dicionário *Oxford*.

Apesar da popularidade, definir o que são *fake news* não é tarefa simples. Como esclarece Claire Wardle (2017), o termo recobre não apenas um amplo ecossistema de informações – que vai além do que conhecemos como "*news*" (notícias) –, mas também uma variedade de contextos de criação e de divulgação de conteúdos total ou parcialmente falsos. Diante da complexidade da questão, a autora, inclusive, tem optado pelo uso de dois termos "*disinformation*" e "*misinformation*" para distinguir, respectivamente, a prática de criação e compartilhamento deliberado de informações sabidamente falsas da divulgação inadvertida de conteúdo falso.

Além disso, autores como Eugênio Bucci (2019, p. 39) sinalizam o uso amplo e irrestrito a que o termo tem sido submetido, a ponto de qualquer tipo de mentira veiculada ser rotulada como *fake news*. Assim, situações distintas, como circulação de boatos, divulgação de publicidade enganosa ou discordância em relação a determinado assunto, vêm sendo referidas indistintamente sob tal rótulo. Há ainda pesquisadores como o historiador Robert Darnton (2017) que defendem que, embora recente, o termo remete na verdade a uma prática já antiga na história da humanidade, havendo registros de sua existência pelo menos desde o século VI.

Considerando tal panorama, cabe delimitar o uso do termo *fake news* no âmbito deste artigo. Para isso, tomamos como ponto de partida as observações de Nick Anstead (2021) acerca do fenômeno. Em seu trabalho, o autor identifica três usos instituídos da expressão *fake news* nos discursos público e acadêmico. Em um primeiro momento, este teria surgido para aludir a programas ou portais de humor que fazem paródias de gêneros jornalísticos, como *The Onion* e *The Daily Show*. Posteriormente, no contexto do *Brexit* e da eleição de Donald Trump, o termo ganhou maior visibilidade como forma de referir à fabricação e difusão de narrativas falsas que teriam influenciado diretamente em tais eventos políticos. Por fim, identifica-se como mais recente seu uso como dispositivo retórico, a partir do qual se desqualifica o discurso de opositores rotulando-o como *fake news*, estratégia que vem sendo bastante empregada no âmbito político. É a partir da segunda acepção apresentada por Anstead que abordamos o termo neste trabalho.

Nesse sentido, as *fake news* configuram um fenômeno contemporâneo, intrinsecamente ligado ao atual contexto sociopolítico e tecnológico, em que a produção de conteúdo falso ou enganoso atinge volume e repercussão sem precedentes e é impulsionada pelos mais variados interesses, que vão desde a simples monetização à manipulação de indivíduos. Assim, embora o compartilhamento inadvertido desse tipo de material seja fator importante para sua manutenção e efetividade, no âmbito do presente trabalho, entendemos por *fake news* a produção e o compartilhamento massivos de conteúdo sabidamente falso ou enganoso com o objetivo de ludibriar o receptor para obter algum tipo de benefício, seja ele material ou ideológico.

Feita tal observação, na próxima seção, empreenderemos uma breve discussão acerca dos impactos sociais da circulação de *fake news* e, consequentemente, da importância de uma educação que permita aos indivíduos lidar criticamente com elas.

Fake news **e ensino de língua materna**

Embora a prática de criar e compartilhar conteúdo falso possa parecer, em alguns casos, inofensiva, como sinaliza Bucci (2019), a intenção de enganar o receptor para atingir algum tipo de ganho é um componente importante do fenômeno das *fake news*. Em parte considerável dos casos, o objetivo é simples e mais imediato: levar o usuário a clicar em um *link* para gerar monetização. Conforme explica Santaella (2018, s.p.), as redes sociais operam seguindo a lógica dos caça-cliques (*clickbaits*), em que o conteúdo *on-line* é valorizado pelo volume de tráfego de uma postagem ou página. Em outras palavras: quanto mais

acessado, mais determinado conteúdo se converte em dinheiro por meio da divulgação paralela de anúncios publicitários. Assim, para quem deseja lucrar financeiramente na grande rede, o grau de veracidade ou de confiabilidade de uma informação ou os impactos desta em seu público podem pouco importar, contanto que atraia cliques e compartilhamentos, gerando maior capital.

Por outro lado, muitas pesquisas têm evidenciado a produção e a disseminação sistemática de *fake news* com o propósito de manipular os usuários da rede para determinado fim. Ignacio Romanet (2019), por exemplo, percebe uma relação direta entre a vitória de Donald Trump nas eleições norte-americanas de 2016 e a difusão de notícias falsas. De acordo com o autor, Trump teria propagado massivamente mentiras fabricadas contra sua adversária, Hillary Clinton, e outros membros do partido Democrata, "apoiando-se em verdadeiras agências de ciberguerra, pagas por empresas americanas para servir à sua campanha" (ROMANET, 2019, p. 126). Isso o teria ajudado a garantir o sucesso nas eleições, ainda que a grande mídia e até mesmo membros de seu próprio partido demonstrassem desagrado em relação à sua candidatura. Ainda consoante Romanet (2019), esse modelo de campanha, que fere a ética e se baseia na difusão de notícias e fatos falsos, tem sido replicado ao redor do mundo. O autor, inclusive, aponta indícios de sua implementação nas eleições brasileiras de 2018, durante as quais notícias falsas teriam impulsionado a candidatura de Jair Bolsonaro.

Além da evidente ameaça ao estado democrático representada por esse tipo de manipulação, as *fake news* afetam diferentes âmbitos da vida social, vide o impacto da circulação de desinformação no combate à propagação da pandemia do novo coronavírus. Estudo promovido por Galhardi *et al* (2020) demonstra como postagens com conteúdo falso em redes sociais, especialmente o *WhatsApp* e o *Facebook*, têm incentivado a população brasileira a tomar medidas ineficazes para combater o contágio ou agravamento da doença, colocando em risco a adesão aos cuidados cientificamente comprovados, além de contribuir para o descrédito da ciência e das instituições globais de saúde pública. Soma-se a isso o fato de que vacinas já testadas e aprovadas para imunização da população têm sido colocadas sob suspeita por meio da divulgação de *fake news*, repercutindo negativamente no progresso da vacinação ao redor do mundo.

Embora medidas legais no sentido de coibir a criação e a difusão de *fake news* venham sendo tomadas para minimizar seus efeitos nocivos, como pontua Santaella (2018, s.p.), "as mídias digitais se constituem em um campo extremamente amplo e imbricado", o que inviabiliza um total controle sobre o imenso volume de postagens. Mesmo o trabalho das agências de checagem de fatos (*fact-checking*), como a Agência Lupa e o Projeto Comprova, tem um impacto limitado, já que seu proveito está condicionado ao acesso que o público tem a ele. Apesar de redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter* já apresentarem dispositivos que sinalizam que determinado conteúdo foi submetido à verificação, ainda depende muito da iniciativa do próprio usuário buscar fontes que confirmem ou não a veracidade das informações a que tem acesso por meio da *internet*.

A partir disso, autores como Santaella (2018), Frias Filho (2018), Boyd (2018) e Sayad (2019) têm defendido que o melhor caminho para lidar com o problema das *fake news* é uma educação que permita ao indivíduo avaliar e agir criticamente diante do grande volume de informações que circulam em rede, o que envolve tanto a "competência técnica para o uso das ferramentas disponíveis quanto a competência para a interação e o engajamento" no meio digital (SANTAELLA, 2018, s.p.). É o que se tem denominado como educação midiática, termo que, como esclarece Sayad,

> pode se estender desde uma literacia básica no campo do jornalismo (como identificar fontes, gêneros textuais, notícias falsas, mídias e vieses das notícias), passando pela "fluência digital" (como pesquisar e utilizar as redes sociais de forma ética, criativa e cidadã), pela livre expressão na produção de mídia *(sites*, *blogs*, filmes e *podcasts* produzidos pelos estudantes como forma de comunicação criativa, livre e participação política), até o manejo de questões relativas à cultura digital e à privacidade (lidar com a nova lei de proteção de dados, direitos autorais e o surgimento de moedas digitais ou criptomoedas). (SAYAD, 2019, p. 73)

A necessidade de uma educação que habilite os estudantes a compreender o funcionamento das mídias sociais e a desenvolver a criticidade necessária a uma saudável interação no contexto virtual vem sendo, inclusive, corroborada por documentos que regulam a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a etapa do Ensino Fundamental e em 2018 para a etapa do Ensino Médio. Embora não forneça instruções práticas e concretas de como lidar com tais tópicos em sala de aula, a BNCC, nas diretrizes para o ensino de língua materna, frisa a relevância da esfera jornalística-midiática e sinaliza a importância de não apenas considerar os gêneros a ela relacionados, mas também as práticas contemporâneas de circulação de informações (como curtir, comentar, compartilhar etc.) e questões éticas relacionadas ao contexto digital, como a proliferação de *fake news*, o *cyberbullying* e a propagação de discursos de ódio.

Buscando contribuir para uma educação que auxilie os alunos a desenvolver o letramento necessário para agir criticamente nas interações feitas no contexto digital, na próxima seção, faremos uma breve exposição da teoria dos gêneros do discurso elaborada por Mikhail Bakhtin (2011), apresentando-a como uma base para o estudo das *fake news* nas aulas de língua materna.

Gêneros do discurso – algumas considerações

Já há algumas décadas, pesquisas na área de ensino, assim como documentos que norteiam a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), apontam para a centralidade do texto como unidade de ensino de língua materna. Nessa perspectiva, os gêneros, como algo inerente à constituição dos textos, se apresentam como objeto de estudo e investigação.

O conceito de gênero tem como base a teoria desenvolvida pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin. Consoante o autor, a utilização da língua se processa na forma de "enunciados (orais e escritos), concretos e únicos" (BAKHTIN, 2011, p. 261), os quais se relacionam com as diferentes esferas da atividade humana (jornalística, publicitária, jurídica, literária etc.), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Embora todo enunciado seja único e individual, cada uma dessas esferas da comunicação humana elabora seus "tipos relativamente estáveis de enunciado" (BAKHTIN, 2011, p. 262), denominados pelo filósofo como "gêneros do discurso".

Ainda de acordo com Bakhtin (2011), os gêneros do discurso se constituem a partir de três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo da linguagem. Como elucida Fiorin (2008), o conteúdo temático não faz referência ao assunto específico de um enunciado, mas sim a um domínio de sentido de que se ocupa determinado gênero a partir da esfera comunicativa a que se relaciona. Já a construção composicional diz respeito ao modo como o enunciado é organizado, estruturado. Por fim, o estilo se refere à seleção dos meios linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) que o autor opera em função da imagem que faz de seu interlocutor em determinada situação sociocomunicativa, bem como da expectativa em relação à compreensão responsiva ativa deste. Não se trata, pois, do estilo individual (expressão da individualidade de cada autor), mas de características linguísticas do gênero determinadas pelas condições específicas da esfera da comunicação a que está atrelado.

Consoante a teoria de Bakhtin, esses três elementos se encontram indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades da esfera da comunicação a que se relacionam. Assim, embora possamos estabelecer traços típicos de determinado gênero a partir de seus elementos constitutivos, isso não significa que todos os enunciados a ele pertencentes sigam um padrão único de composição.

Percebe-se, pois, que o conceito proposto por Bakhtin não atribui aos gêneros um caráter estático ou normativo. Na concepção do filósofo, mais do que por suas peculiaridades formais ou linguísticas, os

gêneros se definem por suas características sociocomunicativas, visto que é em função delas que seus elementos constitutivos se configuram. Como as possibilidades comunicativas humanas são inesgotáveis e mutáveis, os gêneros existem em número ilimitado, uma vez que surgem, modificam-se ou desaparecem, adaptando-se às necessidades dos falantes. Assim, de acordo com a teoria bakhtiniana, o que verdadeiramente importa no estudo dos gêneros não é a catalogação ou a descrição de cada um deles, mas a compreensão do processo de emergência e estabilização dos diferentes gêneros, sua estreita vinculação com as variadas esferas da atividade humana.

A partir de tais considerações, cremos que o conceito de gênero proposto por Bakhtin se apresenta como um caminho profícuo para dar base a um estudo mais aprofundado e sistematizado das *fake news*, já que a compreensão da emergência e manutenção desse complexo ecossistema de informações, bem como das implicações do contexto de produção na materialidade dos textos que se enquadram em tal denominação, é um caminho necessário para combater os efeitos negativos de sua disseminação. Assim, na próxima seção, tomando como base a teoria bakhtiniana, apresentaremos uma breve análise das *fake news* como gênero do discurso.

As *fake news* como gênero do discurso

Ao abordar as *fake news* como gênero do discurso, cumpre analisar, primeiramente, seu vínculo com determinada esfera comunicativa. Como a própria expressão usada para nomear o fenômeno indica, há uma clara ligação entre as *fake news* (em tradução literal: "notícias falsas") e a esfera jornalística, todavia, a adjetivação empregada ("*fake*") já dá indícios de que se trata de uma relação enganosa. Como elucida Bucci (2018, p. 38), a fraude das *fake news* se dá não apenas pela veiculação de conteúdo falso, mas também pela falsificação de seu contexto de produção, uma vez que se apresentam como se fossem produto do trabalho de uma redação profissional, reproduzindo jargões e formatos típicos da esfera jornalística sem a ela, de fato, pertencer. Assim, na visão do autor, trata-se necessariamente de um fenômeno pós-imprensa, pois, além de herdar desta seus formatos, também tenta tomar-lhe emprestada a aparência de credibilidade.

Considerando o caráter maleável dos gêneros, cabem alguns acréscimos às considerações feitas por Bucci. De fato, boa parte das *fake news* em circulação emula elementos composicionais de gêneros atrelados à esfera jornalística, como a notícia, a reportagem e o artigo de opinião. Entretanto, por sua relação direta com o uso das redes sociais, outros formatos usados na interação digital também têm sido apropriados, como é o caso dos memes e de postagens com teor de denúncia.

Assim, o falseamento do contexto de produção, chamado por Bucci (2017) de "mimetismo comunicacional", é um aspecto central no fenômeno das *fake news*, já que elas se fazem passar por enunciados legítimos de outros gêneros. Esse procedimento, entretanto, não se restringe a gêneros do âmbito jornalístico, englobando também outros gêneros que se valem das redes sociais como suporte de divulgação, o que evidencia o vínculo estreito das *fake news* com práticas comunicativas realizadas no contexto digital.

Além disso, é importante compreender as *fake news* como um fenômeno pós-imprensa não apenas pela imitação de gêneros dessa esfera comunicativa, mas também como consequência de mudanças tecnológicas e sociais que afetaram a hegemonia dos veículos oficiais de imprensa. Estudos como os de Pariser (2012) e Santaella (2018) apontam para a gradativa perda de espaço e de credibilidade da mídia tradicional a partir do advento da *internet* e, consequentemente, de novas formas de produção e acesso à informação. As *fake news* surgem nesse contexto, se apresentando como uma fonte alternativa de transmissão de dados e de conhecimento.

Outro fator determinante para a compreensão do fenômeno das *fake news* se relaciona ao seu propósito comunicativo. Embora aparentemente se apresentem como uma fonte alternativa de acesso à

informação, ao divulgar aos usuários da rede fatos supostamente não cobertos ou abordados de forma tendenciosa pela imprensa tradicional, não há qualquer compromisso entre as *fake news* e a veracidade das informações fornecidas. Isso porque seu objetivo principal não é informar, mas sim atrair a atenção do destinatário para atingir outro objetivo.

Nesse sentido, a lista estabelecida por Claire Wardle (2017) se apresenta como uma referência para entender as razões por detrás da criação das *fake news*. Em seus estudos, a autora identifica oito motivos relacionados à produção de conteúdo total ou parcialmente falso, os quais denomina os oito "os". São eles: 1) jornalismo de má qualidade (*poor journalism*); 2) paródia (*to parody*), 3) provocação ou deboche (*t41ews41queke ou to punk*), 4) afeto exagerado (*passion*), 5) apoio incondicional a uma causa ou crença (*partisanship*), 6) lucro (*profit*), 7) influência política (*political influence*) e 8) difusão de determinada ideologia (*propaganda*).

Embora a lista de Wardle inclua a divulgação acidental de conteúdo falso (*misinformation*) como parte do ecossistema de informações a que chamamos de *fake news*, ficam evidentes diferentes motivos para a produção e disseminação intencional desse tipo de conteúdo. Além da possibilidade de lucro financeiro por meio da monetização, a propagação de conteúdo falso também pode atender a interesses pessoais, políticos ou ideológicos de certos indivíduos ou grupos sociais. Por meio das *fake news*, pode-se, por exemplo, difamar a imagem de um adversário ou desafeto, conquistar a adesão de outras pessoas a uma causa, estimular a compra ou o boicote de determinada marca ou produto, influenciar o voto do eleitorado etc. Visando a tais objetivos, há verdadeiras redes especializadas na criação de conteúdo falso. Assim, como constata Bucci (2017), ludibriar o receptor para obter algum tipo de proveito é um aspecto central do fenômeno das *fake news*.

Ainda no que tange ao contexto de produção e propagação de *fake news*, cabe destacar a relevância de seu meio de divulgação. Embora a criação e a divulgação de informações falsas não seja uma novidade na história da humanidade, o advento da *internet* e das mídias digitais torna possível que esse tipo de prática ocorra em volume, alcance e velocidade sem precedentes. Valendo-se das redes sociais como suporte, *fake news* podem ser postadas e compartilhadas por qualquer usuário, ainda que inadvertidamente. Além de usuários reais, há ainda a atuação de *bots* (*softwares* que simulam a ação humana para gerenciar contas em redes sociais de forma automatizada) e dos chamados *trolls* (perfis falsos em redes sociais administrados por pessoas reais com o objetivo deliberado de inflamar os ânimos de outros usuários), que ajudam a disparar e a gerar o aumento do tráfego de determinado conteúdo.

Embora a atuação de *bots* e de *trolls* seja um fator importante para a difusão de *fake news*, estudos como o desenvolvido em 2018 pelo *Massachusetts Institute of Technology* (apud MARINONI e GALASSI, 2020, s/p) apontam para o papel central do usuário comum para a propagação massiva de conteúdo falso, ao destacar os humanos e não os robôs como os seus principais disseminadores. Assim, embora redes especializadas na criação e divulgação de *fake news* se valham de perfis falsos e/ou automatizados para disparar conteúdo falso, a ação do usuário comum é fundamental para que sua viralização seja bem-sucedida. Isso interfere diretamente no modo como as *fake news* são criadas, visto que devem mobilizar os afetos do público de forma a garantir sua adesão e engajamento para que a divulgação se torne massiva e efetiva.

Relacionado a isso, cabe mencionar outro fenômeno atrelado ao contexto virtual conhecido como *filter bubbles* ("filtros-bolha"), termo utilizado por Eli Pariser (2012) para referir à personalização de conteúdos propiciada pelo uso de algoritmos em *sites* de busca ou de oferta de produtos e serviços e em redes sociais, como *Google*, *Amazon* e *Facebook*. De acordo com Pariser (2012, p. 77), entre os efeitos negativos do uso dos filtros, está a sua interferência na maneira como vemos o mundo, uma vez que tendem a "limitar a variedade de coisas às quais somos expostos, afetando assim o modo como pensamos e aprendemos". É como se o usuário estivesse preso em uma bolha invisível em que tudo que vê ou consome é reflexo de si próprio, dificultando o acesso a informações ou opiniões que divirjam de suas

preferências e convicções. Isso tem repercussão direta na propagação das *fake news*, já que muitas pessoas se valem das redes sociais como fonte de acesso à informação. Como os filtros personalizam o que o usuário recebe de acordo com suas preferências, este tende a visualizar apenas notícias que confirmem suas opiniões e visões de mundo, tornando-se mais suscetível a crer nelas ainda que sua origem e nível de confiabilidade não possam ser atestados.

Todos os aspectos mencionados acerca do contexto de produção e propagação de *fake news* repercutem na materialidade dos textos que se enquadram sob tal denominação. No que tange à construção composicional, por exemplo, como buscam se passar por textos autênticos da esfera jornalística-midiática, as *fake news* tendem a reproduzir as características formais dos gêneros que tentam imitar, como a notícia, o artigo de opinião, a postagem de denúncia ou alerta etc. Assim, as *fake news,* a exemplo de outros gêneros, como a crônica e a sátira, não possuem um formato fixo. Seus atributos composicionais serão definidos em função do gênero que pretendem simular.

Cabe ressaltar, entretanto, que, como costumam ser produzidas de forma massiva e por pessoas não especializadas, há detalhes que podem denunciar a falsificação. Erros constantes no uso da modalidade escrita, emprego excessivo de pontuação ou caixa alta e ausência de fonte das informações fornecidas são marcas típicas da estrutura das *fake news* e podem servir como parâmetro para diferenciá-las de um texto autêntico de outro gênero.

Ainda no que tange à composição, o grande aspecto definidor das *fake news* é a presença de conteúdo falso ou enganoso capaz de induzir o receptor ao erro. Cabe frisar que nem todas as *fake news* apresentam teor inteiramente fabricado. Na verdade, como sinaliza Wardle (2017), o número de casos em que isso ocorre é relativamente baixo. Segundo a autora, boa parte das *fake news* em circulação apoia-se em conteúdos já existentes para criar uma informação falsa ou tendenciosa. Por exemplo, uma sátira ou paródia criada por portais de humor como o *Sensacionalista* pode ser intencionalmente divulgada como conteúdo verídico ou uma notícia antiga pode ser apresentada como fato atual. Assim, pesquisas em *sites* de busca podem ajudar a identificar esse tipo de manipulação.

Em relação ao conteúdo temático, é também do jornalismo que as *fake news* herdam seu material de referência. Como apontam Fante, Silva e Graça (2020), as *fake news* se valem dos mesmos pressupostos que tornam determinado evento notícia para fabricar informação falsa. São os chamados "valores-notícia", elementos que servem como base para avaliar a noticiabilidade de um fato. A partir dos estudos de Traquina (2002, 2004, apud FANTE, SILVA & GRAÇA, 2020, p. 80), os autores identificam dez valores-notícia que servem de base para a composição de notícias e, consequentemente, de *fake news*. São elas: 1) a morte; 2) a notoriedade (visibilidade do ator principal de um acontecimento), 3) a proximidade (geográfica ou cultural), 4) a relevância (acontecimentos socialmente importantes), 5) a novidade (fato novo ou informação nova sobre notícia velha), 6) o tempo (atualidade do assunto, que pode gerar nova notícia ou propiciar a retomada de notícias antigas), 7) a notabilidade (dimensão numérica do fato, número de pessoas impactadas por ele), 8) o inesperado (fato surpreendente ou que rompe as expectativas), 9) o conflito ou a controvérsia (violência física ou simbólica), 10) o escândalo.

Embora se valham dos mesmos temas que tornam um fato noticiável, há, todavia, uma diferença de abordagem nas *fake news*. Seu recorte procura abarcar supostos dados que foram omitidos e/ou manipulados pela imprensa tradicional ou órgãos oficiais. Assim, além da presença de teorias conspiratórias e de informações que não teriam sido divulgadas ou confirmadas pelos canais oficiais, é bastante comum um ataque direto a essas instituições.

Por fim, no que tange ao estilo, como a efetividade das *fake news* depende de sua capacidade de atrair a atenção do interlocutor e estimular sua adesão e engajamento, o apelo emocional se mostra um fator determinante na seleção de recursos linguísticos empregados nas *fake news*. A depender do formato utilizado, diversas estratégias podem ser empregadas para captar e mobilizar os afetos do interlocutor. Nesse sentido, a seleção vocabular configura um dos aspectos mais relevantes, pois tende a refletir os

valores e interesses do campo ideológico a que o conteúdo veiculado se filia. Por exemplo, por meio da escolha lexical, pode-se enaltecer ou depreciar determinada instituição ou pessoa pública. Além disso, recursos estilísticos, como o uso de ironias, de comparações, de frases no imperativo ou de palavras em caixa alta, são alguns dos artifícios empregados para cooptar o destinatário.

Também a linguagem não verbal se mostra como um recurso importante para mobilizar os afetos do público. Muitas *fake news* são acompanhadas de ilustrações, gráficos ou fotografias que têm por objetivo não só conferir maior credibilidade ao discurso veiculado, mas também apelar para o emocional do leitor e motivar seu engajamento. No que tange às *fake news* que buscam simular postagens legítimas de usuários comuns das redes sociais, por exemplo, nota-se o uso frequente e/ou repetitivo de *emojis* (figuras que são agregadas ao texto escrito para compor a mensagem, tipicamente empregadas em interações informais realizadas no contexto *on-line*), o que pode sugestionar a reação do leitor a partir de imagens que representam sentimentos como raiva, espanto, tristeza.

Com base no exposto, percebe-se, pois, como o contexto de produção interfere diretamente na forma como as *fake news* são elaboradas, refletindo-se em seus elementos composicionais. Cremos que a atenção a esses detalhes pode oferecer pistas que levem o receptor a enxergá-las mais facilmente e a interagir de forma mais cuidadosa e ética no meio digital. Assim, sugerimos que a análise aqui apresentada possa servir como base para o estudo das *fake news* nas aulas de língua materna no Ensino Básico, proporcionando aos alunos subsídios para lidar criticamente com os conteúdos a que são expostos, especialmente nas redes sociais.

Considerações finais

Como buscamos evidenciar, as *fake news* representam um sério problema social, visto que a criação e a divulgação intencional de conteúdo falso ou enganoso têm como objetivo enganar o receptor e induzi-lo a agir para atender a determinado fim, o que inclui intenções que ameaçam diretamente o estado democrático de direito. Assim, cabe à escola contribuir para a formação crítica e ética do alunado para que este possa exercer plenamente sua cidadania diante do imenso volume de informações a que é exposto, especialmente no contexto digital.

A partir disso, o que aqui se propõe é um trabalho consistente com o gênero *fake news* nas aulas de língua materna, que ultrapasse o mero debate do assunto como tema transversal, voltando-se para a leitura e análise de textos já identificados como *fake news* por agências de *fact-checking*. Contribuindo para tal objetivo, no âmbito deste artigo, empreendemos um breve levantamento dos aspectos centrais do processo de criação e disseminação das *fake news*, evidenciando como estes influenciam diretamente sua composição como gênero.

Nesse sentido, contatou-se que as *fake news*, para além da presença de conteúdo falso representam uma fraude em seu próprio processo de produção, já que buscam se passar por textos legítimos de outros gêneros do discurso do âmbito jornalístico-midiático. Embora tentem imitar formalmente outros gêneros, há, entretanto, traços composicionais típicos das *fake news* que podem denunciar sua verdadeira filiação.

Em relação ao conteúdo temático, por exemplo, embora partam dos mesmos pressupostos que tornam um fato noticiável no âmbito jornalístico, o tratamento dado aos assuntos abordados se dá pela via da contestação ao discurso oficial da mídia ou órgãos especializados e da difusão de teorias conspiratórias. No que tange à construção composicional, a presença de erros ou exageros na apresentação do conteúdo (como incorreções gramaticais e uso excessivo de *emojis*) são traços recorrentes identificáveis na estrutura das *fake news*. Por fim, quanto ao estilo, refletindo o objetivo de mobilizar a adesão e o engajamento do interlocutor, são observadas escolhas que marcam clara parcialidade e que se voltam para o apelo emocional.

A partir do instrumental teórico aqui apresentado, defendemos a promoção de um trabalho de leitura e de análise de *fake news* nas aulas de língua materna que possibilite aos alunos não apenas elencar critérios que os auxiliem na identificação de um conteúdo potencialmente falso, mas também desenvolver a competência necessária para observá-los em situações concretas de interação nas redes sociais. Cremos que tal prática, somada a orientações sobre como checar a veracidade de conteúdos em *sites* de busca ou agências especializadas em verificação de notícias, tornará o combate às *fake news* mais efetivo, minimizando seus impactos negativos.

Referências

ANSTEAD, Nick. **What do we know and what should we do about fake news?** Londres: Sage, 2021. *E-book*.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOYD, Danah. Did Media Literacy Backfire? **Medium**. California, 5 jan. 2017. Disponível em: https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d. Acesso em: 7 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

BUCCI, Eugênio. *News* não são *fake* – e *fake 44nxe* não são *44nxe*. *In*: BARBOSA, Marina. **Pós-verdade e *fake news***: reflexões sobre a guerra de narrativas. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 37-48.

FANTE, Alexandra; SILVA, Tiago Mathias da; GRAÇA, Valdete da. *Fake 44nxe* e Bakhtin: Gênero Discursivo e (Des)Apropriação da Notícia. *In*: TOURAL, Carlos; CORONEL, Gabriela; FERRARI, Pollyana (org.). **Big data e fake news**: na sociedade do (des)conhecimento. 2. ed. Aveiro, Portugal: Ria Editorial, 2020. p. 70-88.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FRIAS FILHO, Otavio. O que é falso sobre *fake 44nxe*. **Revista USP***,* São Paulo, n. 116, p. 39-44, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576. Acesso em: 21 set. 2020.

GALHARDI, Cláudia Pereira; FREIRE, Neyson Pinheiro; MINAYO, Maria Cecília de Souza; FAGUNDES, Maria Clara Marques. Fato ou *Fake*? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p. 4201-4210, 2020. Disponível em: https://scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl2/4201-4210/pt. Acesso em: 6 jan. 2021.

MARINONI, Bruno; GALASSI, Vanessa. Aspectos da desinformação, capitalismo e crises. *In*: MARTINS, Helena (org.). **Desinformação**: crises políticas e saídas democráticas para as *fake 44nxe*. São Paulo: Veneta, 2020. *E-book*.
PARISER, Eli. **O filtro invisível***:* o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ROMANET, Ignacio. Geopolítica da pós-verdade: a informação na era das *fake 44nxe*. *In*: MORAES, Dênis. **Poder midiático e disputas ideológicas.** Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 113-130.

SANTAELLA, Lucia. **A Pós-Verdade é falsa ou verdadeira?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2018. *E-book*.

SAYAD, Alexandre. Idade mídia: uma idade média às avessas. *In*: BARBOSA, Marina. **Pós-verdade e fake news**: reflexões sobre a guerra de narrativas. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 69-77.

VICTOR, Fábio. Notícias falsas existem desde o século 6, afirma historiador Robert Darnton. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 fev. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859726-noticias-falsas-existem-desde-o-seculo-6-afirma-historiador-robert-darnton.shtml. Acesso em: 7 out. 2020.

WARDLE, Claire. **Fake news. It's complicated**. **Medium**. California, 16 feb. 2017. Disponível em: https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79. Acesso em: 7 out. 2020.

LITERATURA, LÓGICA E EMOÇÃO: O VERBAL E O NÃO VERBAL NO PROCESSO COMUNICATIVO EM LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS

Karina Seferian Ventura

Resumo: No presente artigo, busca-se analisar a importância da conjunção entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal em livros ilustrados para crianças, uma vez que ambas exercem considerável influência no processo comunicativo. Para tanto, primeiramente, será abordada a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson (2010), bem como as considerações sobre a linguagem verbal e a linguagem não verbal de Vera Teixeira de Aguiar (2004), no intuito de estudar teoricamente como os dois tipos de linguagem se situam no processo comunicativo. Em seguida, será realizada uma análise do verbal e do não verbal presentes em passagens dos livros infantis ilustrados *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (1979), *Um avião e uma viola*, de Ana Maria Machado (1996) e *Benjamin. Poema com desenhos e músicas*, de Biagio D'Angelo (2011), a partir dos estudos de Vera Maria Tietzmann Silva (2020), com o intuito de evidenciar, na prática, como tal relação ocorre na produção de sentido na literatura infantil.
Palavras-chave: Processo comunicativo. Linguagem verbal. Linguagem não verbal. Livros infantis ilustrados.

Introdução

As palavras compõem diversos códigos usados entre seres humanos ao longo da história. A importância da linguagem verbal, ressaltada em diversas teorias, possibilitou a compreensão de como os sistemas formados por palavras se situam no processo comunicativo. Uma dessas teorias é a do linguista russo Roman Jakobson (2010), que, ao traçar considerações acerca das funções da linguagem, analisa como o processo comunicativo se estrutura. De acordo com o autor,

> Para se ter uma ideia geral dessas funções, é mister uma perspectiva sumária dos fatores constitutivos de todo processo linguístico, de todo ato de comunicação verbal. O *remetente* envia uma *mensagem* ao *destinatário*. Para ser eficaz, a mensagem requer um *contexto* a que se refere (ou "referente", em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um *código* total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um *contato*, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que capacite ambos a entrar e permanecer em comunicação. Todos esses fatores inalienavelmente envolvidos na comunicação verbal podem ser esquematizados. (JAKOBSON, 2010, p. 156, grifos do autor)

A Teoria da Comunicação de Jakobson demonstra como há diversos fatores, para além das palavras, que influenciam o processo comunicativo – desde as pessoas envolvidas no ato até o canal utilizado para tal feito. Apesar disso, não há uma alusão direta a outro tipo de linguagem, presente na comunicação humana antes mesmo dos códigos verbais: a linguagem não verbal.

Vera Teixeira de Aguiar (2004), em *O verbal e o não verbal*, atenta para a importância da linguagem não verbal e a relaciona com a verbal. Para isso, ela, primeiro, identifica as duas linguagens e distingue-as, tal como segue:

> Levando em conta tais aspectos, percebemos que, na verdade, estamos diante de duas linguagens. Uma é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. A outra é muito mais difícil de definir, porque é a linguagem das imagens, das metáforas e dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente. No primeiro caso, estão as palavras escritas ou faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas, que se dão de modo global. (AGUIAR, 2004, p. 28)

Em seguida, ela observa que os dois hemisférios cerebrais estão em constante contato, uma vez que estão interligados pelo corpo caloso. Assim, "a linguagem verbal pode influenciar os estados de

ânimo, as emoções e, por conseguinte, todos os comportamentos humanos" (AGUIAR, 2004, p. 29). Isso significa que a área da lógica – responsável pela linguagem verbal – está conectada com a área da emoção – responsável pela linguagem não verbal. Logo, assim como os hemisférios cerebrais estão conectados, os dois tipos de linguagens, embora diferentes, também estão interligados.

Nesse sentido, não se pode negar a influência do não verbal na aquisição de sentido, uma vez que tanto o verbal quanto o não verbal fazem parte do processamento e da comunicação humana. Em textos nos quais ambas as linguagens aparecem – como em livros infantis ilustrados, enfoque do presente artigo –, é importante, portanto, analisar tanto as palavras quanto as imagens.

Processo comunicativo mediato

Como abordado na Teoria de Comunicação de Jakobson, diversos fatores influenciam o processo comunicativo. Um deles trata da distância entre remetente e destinatário – ou emissor e receptor. Conforme comentado por Vera Teixeira de Aguiar (2004), quando as pessoas envolvidas em um processo comunicativo estão próximas,

> elas estabelecem um diálogo e os papéis de comunicador e receptor são constantemente trocados, o que é mais difícil de acontecer se estiverem afastadas. [...] A comunicação a distância pode ser de dois tipos: ou o emissor possui um interlocutor definido, com o qual mantém uma troca de mensagens por telefone, e-mail, carta, de modo bastante dinâmico, principalmente nos dois primeiros exemplos; ou seu receptor não é marcado, diluindo-se no tempo e no espaço como um público possível cujo retorno o autor muitas vezes não chega a conhecer ou percebe vagamente, sem um diálogo direto. O processo comunicativo estrutura-se, pois, de modo imediato ou mediato. (AGUIAR, 2004, p. 14)

Com base nas considerações da autora, é possível perceber que, no caso da análise em livros infantis ilustrados, o processo comunicativo estrutura-se de forma *mediata* – afinal, um livro atinge diversos receptores, de diversas épocas e locais e, portanto, estão diluídos no espaço e no tempo. Tal tipo de comunicação requer uma mensagem de caráter mais geral, que possa ser compreendida por um número maior de indivíduos, e não com idiossincrasias que somente um receptor específico entenderia. Levando em consideração que, no presente artigo, o material analisado é composto por livros brasileiros para crianças, os elementos presentes – tanto verbais como não verbais – podem se relacionar com conhecimentos comuns às crianças e à cultura brasileira. Tais aspectos também serão levados em consideração nas análises a seguir.

Chapeuzinho Amarelo

Livro redigido por Chico Buarque, *Chapeuzinho Amarelo* fez sua estreia em 1979, sendo lançado primeiramente pela Berlendis & Vertecchia e tendo como ilustradora a própria Donatella Berlendis, ítalo-brasileira criadora da editora (SILVA, 2020, p. 107). Posteriormente, a partir da sétima edição, o livro passou a ser ilustrado por Ziraldo (2020, p. 107); porém, no presente artigo, centrar-nos-emos na análise das ilustrações de Donatella Berlendis, observando como elas se relacionam com o componente verbal.

O livro, cujo título faz alusão à conhecida história da *Chapeuzinho Vermelho* (na qual também há uma menina e um lobo), narra o percurso da protagonista na superação do seu maior medo: o lobo. É importante ressaltar que a cor *amarela*, na cultura brasileira, pode fazer alusão ao medo quando se diz que alguém *amarelou*, tendo o ato de *amarelar* o significado, basicamente, de "sentir medo, acovardar-se" (CALDAS AULETE, 2022). Tal uso figurado do amarelo evidencia-se desde a capa do livro, mas essa intenção apenas se torna apreensível pela conjunção entre linguagem verbal e não verbal: enquanto o

título menciona a presença de uma menina de chapéu amarelo (menina, pois, de acordo com nossa bagagem sociocultural, é possível identificar a semelhança com a Chapeuzinho Vermelho, que, conforme se sabe, é uma menina), é a imagem que faz tal representação. Na ilustração de Berlendis, a cabeça da Chapeuzinho ocupa quase toda a capa, mas só é possível ver parte do seu rosto: há um chapéu com uma aba amarela na cabeça da criança, cobrindo sua testa e cabelos (SILVA, 2020, p. 108), e seu olhar está dirigido para cima, para algo maior do que ela. O restante do rosto não aparece, e estaria localizado abaixo da capa, dando a impressão de que a menina está escondida – afinal, apenas seus olhos e franja são visíveis.

A ideia de uma criança intimidada, com medo, se confirma quando a leitura do livro é iniciada. Chapeuzinho Amarelo é descrita, inicialmente, como uma menina "amarelada de medo" (BUARQUE, 1979), e tal afirmativa vem acompanhada de uma imagem de seu rosto, dessa vez totalmente visível. Essa imagem, assim como a da capa, não é colorida, exceto pelo amarelo; porém, enquanto, na capa, apenas o chapéu é amarelo, nessa imagem dentro do livro, somente as bochechas da menina são tingidas de amarelo. Silva (2020, p. 108) considera que, enquanto na capa a expressão da menina denota timidez, "agora, devido à cor, é de medo, confirmando o que diz o texto".

Outras imagens no início do livro confirmam tal sentimento da protagonista. Junto à descrição dos seus medos, por exemplo, "Tinha medo de trovão. Minhoca, para ela, era cobra. E nunca apanhava sol porque tinha medo da sombra" (BUARQUE, 1979, s.p.), há uma imagem que se estende por duas páginas: na página da esquerda, há diversas meninas brincando de roda, desenhadas somente com traços de contorno – isto é, sem identidade –, enquanto, no canto inferior da página direita, a protagonista (desenhada em tamanho menor em relação às outras meninas) se encontra encolhida e agachada, com o chapéu amarelo escondendo seu rosto (SILVA, 2020, p. 110) e, novamente, além do traço preto usado para desenhar sobre o fundo branco (e da própria cor branca), o amarelo é a única cor usada.

Repare-se, inclusive, que o amarelo se encontra na cabeça da protagonista, em seu chapéu, e que, embora tal localização seja a que explicitamente o título sugere, é importante destacar o simbolismo dessa posição. Afinal, conforme descrito no livro *o Dicionário de símbolos*, "a cabeça geralmente simboliza o ardor do princípio ativo. Abrange a autoridade de governar, ordenar, instruir" (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2019, p. 151); então, se algo está *sobre* a cabeça de alguém, está, na realidade, sobre a autoridade da pessoa, controlando-a.

A ilustração de Berlendis fortalece tal simbolismo, uma vez que o amarelo se destaca, sempre sobre a cabeça da protagonista no começo do livro; mas, quando a menina encontra e enfrenta o maior de seus medos – o lobo –, ela é ilustrada com o chapéu amarelo em sua mão. Simbolicamente, a imagem representa que o medo não governa mais a protagonista, e sim o oposto, isto é, "ela o tem bem seguro na mão" (SILVA, 2020, p. 113). Tal representação é reforçada pelo fato de que, nessa mesma imagem, ela está brincando de amarelinha, um jogo de equilíbrio e autocontrole, e que faz justamente alusão à cor amarela.

Em uma das últimas imagens do livro, há uma única ilustração colorida, que ocupa duas páginas. Essa imagem mostra uma árvore que se localiza atrás de um muro. Um dos galhos se estende para além do muro e contém uma maçã, que está sendo recolhida pela mão da menina. De acordo com Silva (2020, p. 113-114), a imagem perfaz "uma clara alusão ao jardim cercado do paraíso e sua árvore com o fruto proibido", sugerindo que a protagonista, que agora domina o próprio medo e está adquirindo confiança, está apta a ingressar no mundo adulto, o que envolve a sexualidade, representada metaforicamente pela maçã vermelha e madura (2020, p. 114).

Nesse sentido, a ilustração de Berlendis acompanha a narrativa em *Chapeuzinho Amarelo*, trazendo significados para a história. Inicialmente, o amarelo – medo – domina a vida da menina, e, após sua superação, um novo mundo – de outras cores – se abre.

Um avião e uma viola

Vera Maria Tietzmann Silva (2020, p. 69), no livro *Ler imagens, um aprendizado: a ilustração de livros infantis*, pontua que, "Em relação ao texto escrito, a ilustração pode ser meramente repetitiva, dizendo o mesmo que ele [...]. Mas ela também pode ser diferente do texto de diversas maneiras, dizendo mais ou menos que ele. Ou dizendo diferente".

Na análise anterior, percebe-se o esforço da linguagem não verbal em refletir aquilo que é contado verbalmente, mas de forma diferente; às vezes dizendo mais, às vezes dizendo menos, as ilustrações de Berlendis acompanharam o fluxo narrativo de Chapeuzinho Amarelo, e fizeram parte da formação de sentido do texto.

Porém, um caso diferente ocorre em *Um avião e uma viola* (1996), obra de Ana Maria Machado ilustrada por Mariângela Haddad. No livro, há 16 pares de combinações aparentemente sem sentido entre elas, cuja única semelhança reside nas aproximações fonéticas. Há, por exemplo, "um mamão e uma mão", "um arco-da-velha e uma corda velha" e "um astro voador e umas trovoadas", pares que, se lidos rapidamente, soam iguais ou quase iguais, perfazendo uma brincadeira sonora típica infantil. É a ilustração de cada par de combinação que dá sentido ao que está escrito, que transforma as duplas aleatórias em uma cena (SILVA, 2020, p. 70).

Cada ilustração ocupa duas páginas e é independente das outras; isto é, as cenas não se unem em uma única história. Porém, cada uma parece um recorte de uma narrativa própria, uma cena sobre a qual poderia ser criada uma história inteira. A página par da ilustração de "Um mamão e uma mão", por exemplo, mostra um mamão com rosto e braços. Ele faz uma expressão assustada, compreendida pela boca aberta em "o" e pelos olhos arregalados, e complementada pelos braços que estão erguidos, sugerindo uma posição de quem está rendido. Na página ao lado (página ímpar), uma mão com unhas curtas pintadas de azul aproxima-se do mamão. Ela está fechada, exceto pelo dedo indicador, que está em riste na direção do mamão, e pelo dedo polegar, que se inclina para cima, sugerindo que a mão representa um revólver. Na ponta do dedo indicador, há um garfo vermelho que se encontra entre as duas páginas, sendo movido na direção do mamão. Tal narrativa não poderia ser compreendida apenas com a descrição "um mamão e uma mão", que, em termos semânticos, apenas indica a presença de dois elementos no cenário. Porém, com a ilustração, é possível compreender que a integridade do mamão – então personagem personificado dessa história – está ameaçada pela mão com dono desconhecido, que se aproxima em forma de arma em sua direção.

Vale observar que, mesmo que não houvesse o texto verbal, a ilustração ainda assim manteria sua autonomia em relação ao sentido. Nesse caso, a linguagem verbal basicamente retrata os elementos que formarão a cena, e não o significado em si. Tal fato evidencia a importância da linguagem não verbal no processo comunicativo do livro de Ana Maria Machado.

Benjamin. Poema com desenhos e música

Nos livros ilustrados anteriores, foi possível identificar, entre a linguagem verbal e a não verbal, qual parecia mais conduzir o texto: em *Chapeuzinho Amarelo*, o não verbal buscava refletir o verbal, por vezes trazendo novos elementos para a narrativa; em *Um avião e uma viola*, o não verbal era o responsável por trazer sentido ao texto. Em *Benjamin. Poema com desenhos e música* (2011), porém, tal reflexão é mais complexa, como será demonstrado a seguir.

> *Benjamin* teve uma estreia duplamente auspiciosa, pois, além de ter recebido o mais cobiçado prêmio literário brasileiro, também conseguiu atingir o que é mais desejável num livro infantil: uma sintonia afinadíssima, praticamente uma coautoria, entre escritor e ilustrador, de que

> resultou um produto estético onde palavras e imagens se completam e se reforçam, como uma execução de virtuoses, ficando às vezes difícil distinguir quem é o solista, quem é o acompanhante. (SILVA, 2020, p. 151, *grifo da autora*).

Nas palavras de Vera Maria Tietzmann Silva, em *Benjamin. Poema com desenhos e música*, escrito por Biagio D'Angelo e ilustrado por Thaís Beltrame, não há um condutor a ser definido entre o verbal ou o não verbal – ambas contam sobre o mesmo, de formas muito diferentes. A sintonia entre as duas linguagens, por sua vez, é perceptível desde a capa: tanto o título quanto a ilustração são intrigantes, levantam perguntas. A imagem da capa – um menino de costas em um balanço, orientando-se para a direita em um movimento que sugere fuga (SILVA, 2020, p. 152) – fica mais intrigante à medida que se observam os demais elementos que a compõem: o balanço está preso a uma grande alga, que se torna bem evidente se o livro for aberto de modo a se observar a quarta capa e as orelhas; há peixes movimentando-se para a mesma direção que o menino, e há, também, alguns pontos vermelhos. Deduz-se que o menino está submerso na água, "com os cabelos ondulando e mudo como um peixe, poderíamos dizer" (SILVA, 2020, p. 152). Porém, apesar da imagem do menino causar a ideia do silêncio, Silva (2020, p. 152) também observa que o subtítulo faz alusão à música, que, por princípio, ocorre por meio de sons. De fato, o avesso da capa é composto por meninos tocando os mais distintos instrumentos musicais, e todos parecem representar o Benjamin. O interior do livro, igualmente, mostra Benjamin tocando outros instrumentos, como piano, flauta e tambor; na narrativa, por sua vez, o menino ganha um violoncelo – e conta ao leitor que aprende a tocá-lo.

Outro aspecto a se mencionar diz respeito aos ocasionais pontos vermelhos que aparecem nas ilustrações desde a capa. Eles são, aparentemente, uma alusão à presença do irmão mais novo de Benjamin, que derruba geleia de morango nos desenhos do protagonista. Tal relação provoca um efeito um tanto metalinguístico, afinal, ao analisar por esse aspecto, os desenhos representados seriam como os desenhos do próprio Benjamin, tingidos com o tom avermelhado da geleia de morango.

Mais um fator instigante a ser abordado é o fato de que, embora a capa anuncie que o livro é um poema, este é construído em prosa. Tal questão nunca chega a ser esclarecida; contudo, em um sentido figurado, *poema* significa "Coisa ou assunto digno de ser cantado em versos" (CALDAS AULETE, 2022) – em suma, algo belo e artístico. Nesse sentido, os desenhos e as músicas, por fazerem parte do espectro contemplado pela arte, contribuem para tal definição da obra como algo belo, isto é, digno de ser cantado em versos.

O livro, porém, em um sentido literal, é uma narrativa. Contada sob o ponto de vista de uma criança, a história é sobre um menino com uma característica específica: Benjamin (cujo nome, tal como ele conta, não é realmente Benjamin) tem asma. Paralelamente, as ilustrações também apresentam um traço em comum – assim como a capa, todas têm a temática de fundo do mar. A obra é permeada de elementos marinhos, como peixes, algas e estrelas-do-mar. Embora o mar só tenha sido mencionado verbalmente em um momento do livro – quando Benjamin conta que, durante o verão, dormia bem, pois o ar entrava melhor nele, "com as janelas entreabertas e o som do mar e do vento nas conchas marinhas" (D'ANGELO, 2011, p. 9)–, é importante notar que a água em si – assim como a asma – impede a entrada do ar, provoca a sensação de sufocamento, algo sentido constantemente pelo menino. Além disso, vale trazer as observações de Silva (2020, p. 155), que considera que as ilustrações do fundo do mar captam o perfil psicológico do protagonista, representando "imagens de um mundo profundo e silencioso. Um mundo de naufrágios e de tesouros".

Em relação à narrativa, o médico, ao diagnosticar a asma no menino, menciona que "quando começar a desenhar, tudo vai passar" (D'ANGELO, 2011, p. 8). Na realidade, ele quis dizer que, quando o protagonista crescesse, a asma melhoraria, mas Benjamin, por ser criança, assumiu a frase em seu sentido literal.

Assim, ele começa a desenhar, e a história centra-se nas professoras de desenho que ele teve na escola. A primeira, Doroteia, somente criticava o menino: "– Benjamin! – gritava, ah meu Deus, e quanto! – Benjamin, querido – esse 'querido' parecia dito por uma atriz que faz o papel de vilã –, outra vez desenhou a mesma cara, a mesma paisagem, a mesma chuva! Como pode? Você tem poucas ideias! Que estrago!" (D'ANGELO, 2011, p. 13). Na mesma página em que há a crítica de Doroteia, há uma ilustração de Benjamin sentado encolhido no chão, abraçando os joelhos e olhando para baixo, com uma rede de pesca o envolvendo, junto a uma estrela-do-mar vermelha e a um pequeno peixe. O aspecto não verbal passa a sensação de uma criança presa e sem perspectiva de mudanças, sentimentos condizentes com a crítica que Benjamin recebe.

Tal sensação muda quando Rosália toma o lugar de Doroteia. Ao contrário de sua antecessora, a nova professora de Benjamin ensinava para as crianças como desenhar. Esse ponto de virada dos acontecimentos ocorre também nas ilustrações: se, antes, Benjamin aparecia debaixo de uma rede de pesca, agora, é possível vê-lo tocando uma flauta da onde saem peixinhos, equilibrando-se de um pé só em um amontoado de pedrinhas; posteriormente, ele aparece no alto de uma torre de observação, com uma luneta, olhando para a direita, para os peixinhos que se movem para a direita – movimento que, conforme elucidado por Silva (2020, p. 30), sugere ida para algum lugar. Os elementos indicam uma fluidez de ideias, que se movem para lugares distantes, em uma construção e busca por amplitude (representada pela torre, construída, e pelo Benjamin no topo da torre segurando a luneta, objeto que garante um alcance amplo da visão) – em suma, uma evolução.

A história prossegue, e, ao final do ano, Rosália precisa ir embora. A ilustração que acompanha essa notícia é emblemática: há uma ponte; Benjamin dirige-se para a esquerda (movimento de volta), enquanto os peixes se movem para a direita (movimento de ida) em uma separação evidente (SILVA, 2020, p. 159). Vale observar que Benjamin, nesse momento, está desenhado com um bolso vermelho localizado na altura do coração, o que representa o luto e a dor da separação (SILVA, 2020, p. 159-160).

Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2019, p. 729) comentam sobre a representação simbólica da ponte, uma das mais difundidas universalmente. De acordo com os autores, a ponte simboliza a passagem, e tal passagem é a "da terra ao céu, do estado humano aos estados supra-humanos, da contingência à imortalidade [...] Notam-se, portanto, dois elementos: o simbolismo da passagem, e o caráter freqüentemente perigoso dessa passagem, que é o de toda *viagem* iniciatória" (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2019, p. 729, *grifo dos autores*). Em *Benjamin*, Silva (2020, p. 158) chama a atenção para os diversos elementos não verbais na obra que simbolizam a passagem: "o teor dinâmico das imagens sugerindo um percurso em andamento, a travessia de uma ponte, o equilíbrio na corda bamba, a abertura de gaiolas e porões reforçam indiretamente o tema da passagem". Ainda de acordo com Silva (2020, p. 158), a passagem representa as provas presentes na trajetória de Benjamin rumo à maturidade, que, no caso do menino, são a asma, a vontade de aprender a desenhar, as críticas negativas de Doroteia e a perda de Rosália.

Ao final, Benjamin corre atrás do seu amigo Fábio para pegar o trem (já mais velho, pois afirma que já faz quase dez anos que toca o violoncelo), e, somente nesse momento, é revelado seu verdadeiro nome: Bonifácio. O trem simboliza evolução (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2019, p. 897), o que indica, afinal, que a maturidade mostra uma evolução, assim como Benjamin evoluiu após vivenciar as diversas passagens em sua vida. A própria revelação do verdadeiro nome em relação ao primeiro que conhecemos – que permeia todo o livro – parece simbolizar essa evolução, uma vez que Benjamin significa "filho da felicidade", enquanto Bonifácio significa "benfeitor", "o que faz o bem" (DICIONÁRIO DE NOMES, 2022). O menino, então, sai de sua posição somente de filho e de um ser passivo, para efetivamente atuar, difundir, ampliar – no caso dele, fazer o bem.

Nesse livro, tanto os acontecimentos narrados como as imagens ilustradas são potentes, e, ao combinados, passam uma mensagem forte ao leitor: os desafios de crescer, de passar para a idade madura,

envolvem mudanças, perdas e muito aprendizado para que, no fim, seja possível se descobrir, assumir uma verdadeira identidade.

Considerações finais

A relação entre a linguagem verbal e a não verbal pode ocorrer de diversas formas, tal como mostrado no presente artigo. Evidencia-se, porém, que as diferentes dinâmicas entre verbal e não verbal têm algo em comum: formam o sentido do texto, a mensagem que se quer passar. Tal verificação, feita de modo prático em livros infantis ilustrados, mostra que a linguagem não verbal tem sua parcela significativa, e não se limita apenas a espelhar a linguagem verbal, sendo sua importância fundamental para o processo comunicativo.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

AMARELAR. *In*: DICIONÁRIO Online Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital Disponível em: http://www.aulete.com.br/amarelar. Acesso em: 20 jan. 2022.

BENJAMIN. *In*: DICIONÁRIO de Nomes Próprios. Matosinhos: 7Graus. Disponível em: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/benjamin/. Acesso em: 24 jan. 2022.

BONIFÁCIO. *In*: DICIONÁRIO de Nomes Próprios. Matosinhos: 7Graus. Disponível em: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/bonifacio/. Acesso em: 24 jan. 2022.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Donatella Berlendis. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1979.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 33. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

D'ANGELO, Biagio. **Benjamin**. Poema com desenhos e músicas. Ilustrações de Thaís Beltrame. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22. ed. Tradução: Izidoro Blikstein, José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

MACHADO, Ana Maria de. **Um avião e uma viola**. Ilustrações de Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Formato, 1996.

POEMA. *In*: DICIONÁRIO Online Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital. Disponível em: http://www.aulete.com.br/poema. Acesso em: 24 jan. 2022.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado**: a ilustração de livros infantis. 1. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2020.

PESQUISA E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: POSSIBILIDADES DO TRABALHO COLETIVO EM ANÁLISE CARTOGRÁFICA DO DISCURSO

Larissa Pereira Coelho
Gabriel Merlim Moraes Villela

Resumo: Nas últimas décadas, temos observado o recrudescimento de pautas neoliberais. Mais do que um modo de governamentalidade, o neoliberalismo tem se construído como uma racionalidade que perpassa diferentes campos sociais, entre eles o da educação e pesquisa, preconizando, por exemplo, a produtividade e o ranqueamento. Como contraponto a esses atravessamentos no campo da pesquisa, em especial do fazer pesquisa, assumimos a perspectiva teórico-metodológica da Análise Cartográfica do Discurso, que preconiza a não linearidade e o envolvimento do pesquisador no ato de pesquisar. Todavia, para além de uma mera perspectiva teórico-metodológica, nós a assumimos como modo de construção de um grupo de pesquisa e como uma postura ético-político-afetiva, inseparável do fazer pesquisa. Tal postura permite e pressupõe uma horizontalidade entre diferentes níveis e áreas de ensino, uma visão de aprendizado e construção de conhecimento coletiva. Desse modo, buscamos fazer pesquisa visando a um caráter totalmente interdisciplinar, construindo, reafirmando e fortalecendo o pressuposto da coletividade do trabalho.
Palavras-chave: Análise Cartográfica do Discurso. Trabalho Coletivo. Não linearidade. Fazer pesquisa. Interdisciplinaridade.

Introdução: o neoliberalismo no campo da educação e pesquisa

Nas últimas décadas, temos observado no Brasil um avanço, em diferentes campos e em diferentes níveis, de pautas neoliberais. Entretanto, mais do que um mero sistema econômico ou modo de gestão do Estado, o neoliberalismo se apresenta como uma racionalidade que afeta a produção dos sujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016 [2009]).[45] Considerando esse aspecto e buscando entender como tem se dado tal processo, Andrade (2020) se baseia na noção de *neoliberalismo híbrido*, para evidenciar que há uma variedade de racionalidades políticas que se compõem e se arranjam de forma variada, ao formar governo, Estado e políticas públicas. Desse modo, evidenciam-se os atravessamentos entre as racionalidades, de modo que não há um simples binarismo entre *ser* ou *não ser* neoliberal.

Entre os aspectos centrais do neoliberalismo encontra-se o entendimento de que o mercado é uma construção ativa do Estado e, portanto, deve-se atuar rumo a uma "construção institucional da concorrência como norma geral e a difusão do modelo de gestão da empresa privada para todas as instituições e inclusive para os indivíduos" (ANDRADE, 2020, p. 8). Assim, a lógica mercadológica/empresarial passa a guiar o Estado, os governos e as políticas públicas, mas, para além desse âmbito, ela deve ser "[...] promovida a modelo de subjetivação, sendo cada indivíduo um capital a ser gerido e valorizado conforme as demandas do mercado" (ANDRADE, 2020, p. 9).

Trazendo a referida discussão para o âmbito acadêmico, temos observado, especialmente nos últimos anos, a constituição de uma série de cortes e novos desenhos de políticas públicas para a educação e a pesquisa que podem ser entendidas enquanto "[...] verdadeiras formas de necropolítica, uma vez que promovem a falência de espaços de mobilidade e ascensão social daqueles historicamente submetidos a condições de subalternidade estrutural" (MARTINS; VILLELA; GIORGI; ALMEIDA, 2020, p. 1280). Como reflexo e também refração dessas políticas de morte (MBEMBE, 2018 [2011]) em nível micropolítico e das subjetividades, Oliveira (2021) aponta a existência de atravessamentos neoliberais mesmo em formações discursivas que se apresentam como *defensoras da universidade pública* e que se opõem a uma outra entendida como de cunho neoliberal.

[45] Optamos por adotar o duplo sistema de datação, seguindo as normas da ABNT, que se apresenta da seguinte forma: (Ano da obra consultada [ano da obra original], paginação caso necessário). Entendemos que tal sistema possibilita situar com mais êxito o contexto de produção de cada obra.

A autora analisa que critérios como os de produtividade das pesquisas, função de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e presença universitária em ranqueamentos avaliativos encontram-se entre os argumentos usados pelos mesmos sujeitos que se propunham *a favor da universidade pública* e contra o *sistema neoliberal* (OLIVEIRA, 2021). Nesse sentido, percebemos uma captura da academia pela racionalidade neoliberal – ainda que arranjada com outras –, uma vez que existem diferentes conivências silenciosas de seus sujeitos com pautas e mecanismos neoliberais no campo da educação, ciência e pesquisa. Além disso, observamos na academia uma grande resistência daquilo que Boaventura de Souza Santos chama de *paradigma dominante da ciência*: "Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas" (SANTOS, 2008 [1987], p. 21).

Como pesquisadores da graduação e que iniciaram tal processo ainda no ensino médio, observamos que, em grande parte, o descrédito conferido às pesquisas desenvolvidas por estudantes nesses níveis de ensino está vinculada a essa tradição totalitária de saber e às conivências silenciosas com as pautas neoliberais. Tal processo se materializa tanto de modo institucional, como ocorre com o requerimento de titulação mínima de mestrado/doutorado para publicação de manuscritos acadêmicos (artigos, ensaios etc.) em revistas científicas – pautado nos critérios de avaliação pela CAPES[46], que considera o número de publicações por titulação – ou na postura cotidiana e nas subjetividades, quando presenciamos falas como a de que "só me senti – de fato – pesquisador, depois do título de doutorado".

Entendemos que tais práticas constituem um apagamento discursivo da produção de saberes por secundaristas e graduandos, invisibilizando sua própria situação de estudantes, e como ela impacta no modo como se constituem tais saberes (inclusive sobre si mesmos), além de desconsiderar tais pesquisas antes mesmo de serem *avaliadas*. Assim, concordamos com Rocha (2020, p. 245) que, "na verdade, qualidade sempre foi um objetivo a ser alcançado, mas nem sempre se entendeu por qualidade aquilo que hoje se expressa em conformidade com a lógica do mercado".

Frente a tais inquietações, objetivamos, neste texto, iluminar como o trabalho coletivo – bem como a formação de coletivos de trabalho (ROCHA; DEUSDARÁ, 2011) – podem ser não só uma possibilidade, mas uma realidade a partir do referencial da Análise Cartográfica do Discurso (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021), explicitando como a diversidade institucional, disciplinar e de nível de formação pode ser enriquecedora para os sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, buscamos entender como a formação de pesquisadores é afetada de modo positivo e como suas respectivas pesquisas são construídas com base nas relações de diálogos de grupos de pesquisa em Análise Cartográfica do Discurso da UERJ, do Cefet/RJ e da UFF. Para tanto, dividimos o presente artigo em duas seções. A primeira delas aborda o caráter interinstitucional e rizomático da Análise Cartográfica do Discurso, por meio das noções de trabalho coletivo e de coletivos de trabalho. Em seguida, debatemos como tais concepções se constroem na experiência de grupos nas três instituições de ensino e pesquisa selecionadas.

Trabalho coletivo e coletivos de trabalho: rizoma e interinstitucionalidade da Análise Cartográfica do Discurso

As discussões em Análise do Discurso (AD) que realizamos não são recentes, mas se desenvolveram ao longo de anos de leituras, discussões e encontros. No decorrer dessas discussões e desses encontros dos grupos de pesquisa, a abordagem ao tipo de AD que praticamos atualmente foi ganhando forma. Até hoje não encaramos como atividade simples definir o tipo de AD que queremos

[46] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, responsável, entre outras coisas, pelo *Qualis*, o sistema brasileiro de avaliação de periódicos acadêmicos.

praticar, pois "não desejamos construir muros ou realinhar fronteiras disciplinares" (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 114). Por buscarmos não nos restringir às limitações impostas pelo paradigma dominante à maioria das áreas da academia, a complexidade em definir o tipo de AD que desejamos praticar não se torna um obstáculo, pois nos fortalecemos junto a uma perspectiva não linear e rizomática do *fazer pesquisa*, ou seja, que não se restringe às barreiras disciplinares.

Retomando a genealogia da formação dos grupos de pesquisa, podemos afirmar que ela tem seu início com as atividades do grupo de professores formado por Décio Rocha, Del Daher e Vera Sant'Anna junto ao Instituto de Letras da UERJ. Esses professores trabalharam juntos anteriormente, ainda no processo de doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, e no grupo *Atelier,* nos quais realizaram pesquisas em Análise do Discurso, de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997 [1987]). Já na UERJ atuaram na formação de novos pesquisadores e professores, tanto na graduação quanto na pós, bem como avançaram em debates teóricos, principalmente em algumas definições e conceitos de Maingueneau (2015 [2014]), além das noções que baseiam nossas atividades de pesquisa. Esses professores/pesquisadores formados por esse grupo de docentes da UERJ, por sua vez, começam a ingressar como docentes em diferentes instituições públicas de ensino e pesquisa, como, por exemplo, no Cefet/RJ. Além disso, estreitam-se relações com docentes na UFF, de modo que os vínculos interinstitucionais dessa perspectiva teórico-metodológica em desenvolvimento se expandiram. Em trabalho anterior em coautoria com alguns desses então estudantes e atuais professores, relatamos as atividades desse primeiro grupo na UERJ:

> Na UERJ, nossas reuniões de grupo contavam com alunos de graduação e de mestrado, além dos nossos três orientadores doutores: Décio, Del e Vera. Contávamos, de fato, com três orientadores, que conheciam e participavam da construção de nossas investigações. A proposta de trabalho visava integrar pesquisas de iniciação científica e mestrado a partir das orientações, aulas e pesquisas dos três professores. Nunca houve qualquer interdição com base na hierarquia; todos tínhamos direito de expor novas ideias e trabalhar coletivamente, contribuindo assim para o grupo e o avanço na produção de um conhecimento crítico e engajado nas questões sociais. (GIORGI; ALMEIDA; VILLELA; RIBEIRO, 2020, p. 210)

Entretanto, apesar de os debates terem tido início ainda neste primeiro grupo de AD que se formou na UERJ, e de termos desenvolvido pesquisas a partir dele ao longo desses anos, só mais recentemente começamos a utilizar a nomenclatura de Análise Cartográfica do Discurso[47], tendo como ponto de virada a publicação do livro de Deusdará e Rocha (2021), intitulado *Análise Cartográfica do Discurso: temas em construção.* Assim, essa perspectiva teórico-metodológica que aqui assumimos se apresenta como a sistematização de uma postura cartográfica com o *fazer pesquisa*, como preconizado por autores como Deleuze e Guattari (1996 [1980]) e Passos, Kastrup e Escóssia (2020 [2017]), frente às nossas atividades em Análise do Discurso (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

> Dito de outro modo, para incluir a perspectiva da cartografia no horizonte dos estudos do discurso, foi preciso propor uma cartografia desse campo do saber, revisitando suas linhas de força e tensionando seus modos de fazer. Eis como entendemos uma Análise cartográfica do discurso. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 14)

Grande parte de nossas inquietações quanto à atividade do *fazer pesquisa* se dão com as definições de cientificidade do *paradigma dominante* (SANTOS, 2008 [1987]) e com sua imposição a pesquisas de diferentes teores, em especial com a crítica às pesquisas em AD por não serem vistas como científicas (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021). Nesse sentido, podemos observar que o ambiente da academia adota,

[47] Tal mudança de nomenclatura é observável na tese de Juliana Rettich (2021, p. 81). Já em sua te de mestrado, a autora faz menção à ideia de cartografia como procedimento metodológico (RETTICH, 2018, p. 14).

em grande parte, um perfil linear, no qual as pesquisas ali realizadas possuem um caráter pré-definido, rígido. Buscando desmistificar tal postura comumente adotada, as perspectivas, teorias e os conceitos que são debatidos nos encontros de grupos de pesquisa em Análise Cartográfica do Discurso permitem impactos, atravessamentos e fluidez em um grau tão elevado que nós, pesquisadores dessa área, somos inclinados, positivamente, a repensar nossas práticas, encarando o ato de fazer pesquisa de forma oposta àquela imposta pelos critérios de cientificidade do *paradigma dominante*.

Esse caráter permite, então, pensar o ambiente acadêmico por meio do prisma da não linearidade e do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1996 [1980]), contribuindo para o delineamento e a prática da subjetividade, em vez da tentativa de uma falsa atividade de se apartar dela, fazendo com que nossas pesquisas não tenham um caráter pré-definido, mas sendo constantemente reconstituídas por atravessamentos pelos quais passamos ao enxergá-las. Assim, acreditamos que nossas pesquisas, como grupo, se relacionam, mas não se igualam. Desse modo, mantemos nossas subjetividades mesmo ao compartilhar ideias entre os membros do grupo, cientes de que ocorrerá auxílio mútuo para o avanço de nossas pesquisas, sejam elas de iniciação científica (ensino médio e graduação), mestrado, doutorado, pós-doc etc.

Nesse sentido, encaramos o trabalho coletivo como uma forma de construir e reforçar nossa perspectiva de vínculo e parceria. Visamos colocar em prática o conceito de cartografia: "A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020 [2017], p. 17). Assim, torna- se mais fácil a contribuição e auxílio dos colegas do grupo, tendo em vista que não trabalhamos com regras prontas e objetivos previamente estabelecidos. É uma tarefa fácil relembrar momentos em que colegas do grupo pediram colaboração para revisar artigos, opinar sobre o que se deveria ou não escrever, falar o que achávamos da opção de ir por determinado caminho etc. São frequentes as vezes que momentos como os citados anteriormente ocorrem. Além disso, o próprio *fazer pesquisa* é pensado a partir de uma perspectiva coletiva, fortalecendo, assim, nosso modo de encarar o trabalho, o qual não se resume à mera tarefa dividida em grupo, mas sim a olhar tal atividade como uma oportunidade de colocarmos em prática o coletivo e o trabalho, promovendo assim conhecimento mútuo, oportunidade de enlaçamentos interinstitucionais, sensação do coletivo e assim por diante.

Pensemos então na noção de coletivo de trabalho. Como muito bem abordado por Rocha e Deusdará (2011) e Rocha (2016) à luz de Figueiredo e Athayde (2004, p. 246), um coletivo não se define pela quantidade de trabalhadores, mas essencialmente pela existência de "regras e leis (fundamentalmente não escritas) que transcendem a esfera da hierarquia […]". Além disso, os autores reafirmam que, mesmo isolado, um trabalhador jamais estará só face a seu trabalho. Desse modo, regularmente vivenciamos a coletividade de trabalho em nossos grupos de pesquisa. Ainda em Rocha (2016, p. 71), o autor traz uma definição que facilita a compreensão da ideia de coletivo de trabalho: "um coletivo de trabalho implica o compartilhamento de um lugar, de um espaço, de uma história que se vive em grupo, num período de tempo mais ou menos estendido". Em nossas reuniões de grupos de pesquisa, observamos o coletivo se fazendo presente a todo momento, não apenas por auxiliarmos os colegas e também por sermos auxiliados, mas por estarmos convictos de que o produto de cada um é necessariamente resultado da interlocução de todos. É comum notarmos que a forma como encaramos a coletividade nos auxilia para sairmos dos nossos encontros querendo ficar mais tempo, animados, motivados e com a leveza que o cenário atual – marcado pelo avanço neoliberal e de suas decorrentes cisões sociais – não nos permite sentir.

Nesse sentido, enquanto um grupo que se desenvolve em diferentes instituições, dialogando com diferentes áreas do saber e níveis de ensino, acreditamos e vivenciamos um coletivo de trabalho – e um trabalho coletivo – que se faz enriquecer pela diversidade que lhe é constitutiva, pelas diversas experiências

e práticas que atravessam constantemente os diálogos e os debates sobre nossas pesquisas. Assim, entendemos que o caráter dialógico, não linear e, portanto, rizomático, além do interinstitucional, são fatores que se apresentam não só como uma possibilidade teórico-metodológica da Análise Cartográfica do Discurso, mas como uma realidade de nosso *fazer pesquisa*, a ser teorizado.

As perspectivas por nós assumidas frente à linguagem e à Análise do Discurso são bastante representativas dessa postura coletiva, não linear e rizomática que temos como grupos de pesquisa. A noção de linguagem-intervenção, como trabalhada por Rocha (2006), nos é basilar, uma vez que aponta que a linguagem não possui um mero papel de representar um mundo extralinguístico, pré-existente à linguagem, mas que as práticas linguageiras estão constantemente envolvidas na produção desse mundo, de suas verdades e de suas subjetividades. Assim, entendemos ser fundamental atentar para a construção de nossas práticas discursivas, pois é por meio delas que nos constituímos como comunidade discursiva e, neste caso, como grupos de pesquisa.

Além disso, a imagem do rizoma, como proposto por Deleuze e Guattari (1996 [1980]), e a perspectiva da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020 [2017]) levam-nos a não observar as práticas discursivas de maneira achatada, em um mesmo plano, mas nos permitem pensar em sua construção conjunta, articulada e multidirecionada, ou seja, observando a complexidade de seus tensionamentos e fluxos, sem enxergá-los e buscando mapear as diversas relações de discurso e poder que são estabelecidas. Assim, em nossas práticas de pesquisa, articulamos sujeitos de diferentes áreas e níveis de formação como um meio de enriquecer nossas perspectivas, de enxergá-las rizomáticas, bem como entendemos nosso processo de pesquisa como em constante reformulação, seguindo e sendo ditado pelas dinâmicas e atravessamentos do *fazer pesquisa*, e não de um processo apático à nossa realidade social.

Considerações finais

Como discutido até aqui, observamos que, com o avanço da racionalidade neoliberal e a permanência do *paradigma dominante*, há um descrédito a pesquisas que se desenvolvam fora de estritos padrões e critérios de avaliação que privilegiam determinados grupos sociais e um *status quo*. Nesse sentido, secundaristas, graduandos e pesquisas interdisciplinares – como as em Análise do Discurso – têm sido inferiorizadas e tratadas como pouco ou não científicas. Frente a isso, entendemos que os referenciais teórico-metodológicos da Análise Cartográfica do Discurso, (re)construídos por meio do trabalho coletivo em grupos de pesquisa interinstitucionais, apresentam-se como possibilidades para repensar o *fazer pesquisa* frente às práticas linguageiras e, mais especificamente, às práticas discursivas. Mais do que um conjunto de conceitos e uma metodologia fechada, a perspectiva por nós assumida se apresenta como uma postura ético-estética-político (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021) frente não só ao trabalho de pesquisar, mas como sujeitos e cidadãos.

Nesse sentido, enfocando a formação de pesquisadores a partir da experiência de grupos de Análise Cartográfica do Discurso na UERJ, no Cefet/RJ e na UFF, entendemos que tal perspectiva e postura têm se demonstrado basilar para que se produzam sujeitos e pesquisas críticas ao modelo empresarial de subjetivação, pautado na concorrência e competitividade, aos critérios de avaliação e de produtividade neoliberal, bem como ao *paradigma dominante* da ciência, que prega o distanciamento do sujeito de pesquisa do objeto estudado e de sua própria realidade social. Em contrapartida, propomos um trabalho coletivo de qualidade, a partir de coletivos de trabalho, que se paute na diversidade – inclusive de níveis de formação, de áreas do saber e de instituições –, de modo a produzir sujeitos e pesquisas engajadas política e socialmente.

Portanto, ressaltamos que a reconstrução conjunta de teoria e prática por meio da formulação e efetivação de coletivos de trabalho pautados em uma lógica rizomática e cartográfica de pesquisa, bem

como na diversidade de seus sujeitos, só pode enriquecer nossas produções acadêmicas, políticas e nossas experiências pessoais. Nesse sentido, mais do que restringir-nos a concepções limitadoras e redutoras da complexidade do real, propomos enxergá-la em nossas atividades por meio do mapeamento das relações discursivas estabelecidas entre sujeito-pesquisador, objeto-pesquisado e mundo, inclusive no sentido de desconstruir tais dicotomias e barreiras.

Desse modo, tendo em vista o que foi abordado até aqui e pensando o próprio título deste artigo, observamos que o ato de pesquisar nesta área nos atravessa como sujeitos-pesquisadores e indivíduo-pesquisa, desconstruindo as barreiras que são construídas, inclusive, pelo modo como tais conceitos têm sido produzidos discursivamente. Esses atravessamentos abrem portas para a implantação da subjetividade, fazendo com que passemos a encarar tudo como processual e relacional. Assim, se fortalece com mais intensidade a ideia de uma prática de pesquisa que interfira em nossos modos de vida de forma positiva, e não se restrinja aos poucos e mesmos espaços e sujeitos aos quais foram destinados social e historicamente.

Referências

ANDRADE, Daniel Pereira. Brasil, neoliberalismo híbrido: social-democracia e guerra ao inimigo interno. *In*: Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), 12, 2020, João Pessoa. **Anais eletrônicos**, Rio de Janeiro: ABCP, 2020, p. 1-27. Disponível em: https://cienciapolitica.org.br/web/system/files/documentos/eventos/2021/01/brasil-neoliberalismo-hibrido-2954.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: do capitalismo à esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso**: temas em construção. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fábio Sampaio de; VILLELA, Gabriel Merlim Moraes; RIBEIRO, Isabel de Souza. A pesquisa em estudos do discurso no Cefet/RJ: desdobramentos do trabalho coletivo de Cecília. *In*: MOTTA, Ana Raquel *et al*. **Memórias dos estudos discursivos sobre as relações linguagem-trabalho**: homenagem a Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton. Coletivos de trabalho e componentes subjetivos da confiabilidade em sistemas sociotécnicos complexos: considerações a partir da situação de trabalho em mergulho profundo na Bacia de Campos/RJ. *In*: FIGUEIREDO, Marcelo *et al* (org.). **Labirintos do trabalho** – interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARTINS, Elisamar Pereira; VILLELA, Gabriel Merlim Moraes; GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fábio Sampaio de. Priorizar uma área não é matar outra?: uma análise discursiva de necropolíticas no campo da educação e pesquisa. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

Educação, Brasília, v. 36, n. 3, p. 1273-1296, nov. 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/101502/59300. Acesso em: 15 jan. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 3. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

OLIVEIRA, Ariane. **Universidade pública, neoliberalismo e produção de subjetividade**: uma cartografia discursiva da "crise da UERJ". 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 95, 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2020.

RETTICH, Juliana Silva. **Do visor na porta das salas de aula à mordaça dos professores**: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido – Projeto de Lei 867/2015. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 134, 2018.

RETTICH, Juliana Silva. **Cartografia das forças criativas de resistência**: escola e universidade como espaço de embate. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 211, 2021.

ROCHA, Décio. A autocrítica como desafio ético-político de resistência no contemporâneo. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 36, n. 1, p. 237-260, 29 jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v36n1-2020-13. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/50466/29234. Acesso em:

ROCHA, Décio. Dispositivos (des)favoráveis à produção de coletivos de trabalho: prática discursiva e trabalho docente em pós-graduação stricto sensu. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 32, p. 66-83, 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/29250/20419. Acesso em: 15 jan. 2022.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**: Estudos Neolatinos (Impresso), Rio de Janeiro, v. 7, p. 305-322, 2005.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Coletivos de trabalho, espaços de discussão e avaliação docente em programas de pós-graduação stricto sensu. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 8, p. 179-202, dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1046/815. Acesso em: 16 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

AS METÁFORAS NO GÊNERO TEXTUAL CHARGE: APLICABILIDADE EM SALA DE AULA COMO FERRAMENTA DE ESTRUTURAÇÃO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO

Pablo Pereira Barbosa

Resumo: Este trabalho aborda um dos tópicos que pertence à área da Estilística, que é o estudo da figura de linguagem denominada metáfora. Analisou-se o tratamento dado a essa figura nas gramáticas para propor uma nova perspectiva. A partir dessa breve análise, fez-se uso nas charges, visando a sua aplicabilidade em sala de aula no processo de aprendizagem, a partir dos estudos pragmáticos sobre a violação das máximas conversacionais, e demonstrou-se como seria possível analisar, sob a perspectiva de Grice e pelo viés da pragmática, as metáforas encontradas nas charges como ferramenta de estruturação da linguagem e do pensamento e a sua contribuição para o ensino de língua portuguesa.
Palavras-chave: Gramática. Metáfora. Pragmática.

Introdução

Para explicar o conceito tradicional de metáfora, recorre-se ao filósofo Aristóteles, que apresenta uma visão oriunda do Ocidente, desde o século IV a. C. Afirma que a metáfora é o uso do nome de uma coisa para designar outra em função de artifício para ornamento da linguagem. Para ele, pode-se definir como "a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição de gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia" (ARISTÓTELES apud SARDINHA, 2007, p. 20). Relaciona-se essa visão tradicional ao uso de figuras de linguagem, as quais têm a função e/ou o papel de tornar bela a linguagem ou ultrapassar o pensamento racional.

Aristóteles aborda a metáfora nas obras intituladas *Retórica* e *Poética*, em que o uso da metáfora está ligado, como todo o discurso, a um efeito persuasivo – para Aristóteles, também a poesia tinha o dever de persuadir. Sabemos da importância, para os gregos antigos, da arte da persuasão, da oratória e do teatro – também um primeiro jornalismo democrático teria se dado nas praças das cidades gregas. Os sofistas, antes de Aristóteles, se utilizavam da arte retórica e, como educadores, a ensinavam. A "Retórica" de Aristóteles, por sua vez, daria a esta arte novas dimensões, mais técnicas, menos "selvagens" – que era como parecia a Aristóteles a retórica dos filósofos sofistas. Por retórica, Aristóteles entendia como a arte de persuadir de acordo com as situações e por poética ele entendia como a arte de imitar a vida, por meio da persuasão e da beleza.

Abordagem da metáfora: breve passeio pelas gramáticas

Segundo Pestana (1849, p. 192) "methάphora é a espécie de tropo, pelo qual transferimos o nome de um objeto para outro, em virtude da relação de similhança que entre eles haja". Ainda segundo o autor essa figura de linguagem pressupõe um espírito de cooperação entre dois termos.

Rocha Lima (2000, p. 501) explora a metáfora como a transferência de um termo para uma esfera de significação que não é a sua, em virtude da existência de uma comparação implícita. Para o autor:

> o processo de desenvolvimento da metáfora compreende dois momentos: um, em que ela é ainda sensível, por isso que o nome, ao designar o segundo objeto, desperta a imagem do primeiro; o outro, quando, por esvaecimento da primeira imagem, o nome só designa o segundo objeto e só a este se torna adequado. (ROCHA LIMA, 2000, p. 502)

Azeredo (2014, p. 418) expõe que "metáfora consiste no emprego de palavras ou expressões convencionalmente identificadas com um dado domínio de conhecimento para verbalizar experiências conceptuais de outro domínio".

Para Fiorin (2008, p. 71), a metáfora e a metonímia, na retórica clássica, eram consideradas figuras de palavras e eram compreendidas como formas de criação de novos sentidos. Enquanto a metáfora era definida como emprego de uma palavra concreta para expressar uma noção abstrata, na ausência de qualquer elemento que introduz formalmente uma comparação, a metonímia expressa o fenômeno linguístico pelo qual uma noção é nomeada por um termo diferente do termo próprio.

Dessa maneira, é possível compreender a metáfora como um acréscimo de um significado a outro, quando existe uma relação de semelhança e intersecção, ou seja, há a existência de traços comuns entre dois elementos. Ao passo que a metonímia é o acréscimo também de um significado a outro, nessa relação há um processo de contiguidade, de coexistência e de interdependência.

Já Garcia (2010, p. 106) afirma que as motivações para a ocorrência da metáfora são: o prazer estético da caracterização pitoresca, a numerosidade das ideias a transmitir, a pobreza relativa de vocabulário disponível em contraste com a riqueza e a incapacidade de abstração e, ainda, a existência de similitudes no mundo objetivo. Além disso,

> A metáfora é um dos meios mais importantes para a criação de denominações de complexos de representações para os quais não existem ainda designações adequadas. Mas sua aplicação não se limita aos casos em que ocorre tal necessidade externa. Mesmo quando se dispõe de uma denominação já existente, um impulso interior incita a preferência por uma expressão metafórica. [...] É evidente que, para a criação da metáfora, na medida em que ela é natural e popular, recorre-se em geral àqueles círculos de representações que estão mais vivos na alma. O que está mais distante da compreensão e do interesse torna-se mais intuitivo e familiar por meio de algo mais próximo. (PAUL apud BÜHLER, 1950, p. 388 apud GARCIA, 2010, p. 107)

Como ressalta Garcia (2010, p. 107), "[...] pode-se definir metáfora como a figura de significação (tropo) que consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B), em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito". Sendo assim, há traço característico de A e um atributo predominante em B, significando que A é o comparado e B é o comparante.

Ao analisar os processos metafóricos, sob a ótica puramente formal, observa-se que a metáfora é – por essência – uma comparação subentendida, isto é, não apresenta síndetos comparativos (*como*, *tal qual*, *tal como*) e não são estruturadas em frases cujos verbos sejam *semelhar*, *assemelhar-se*, *sugerir*, *parecer* ou equivalentes.

Garcia (2010, p. 107) considera a metáfora como dois círculos secantes superpostos de maneira que a área do primeiro círculo não cubra por completo a área do segundo círculo. Assim, o círculo de número um representaria o plano real (A), ou seja, ideia ou coisa a ser definida, já o círculo de número dois seria intitulado de plano imaginário (B), isto é, outra possibilidade de ideia em que a imaginação percebe alguma característica semelhante ou alguma relação com o plano real.

Henriques (2018, p. 64) ressalta que a metáfora é uma figura de linguagem (tropo) que se caracteriza por apresentar uma aparência de impertinência que pode ser lógica ou contextual. André Valente (1997, p. 78 apud HENRIQUES, 2018, p. 64) a define da seguinte forma: "A metáfora é a transposição de sentido de uma palavra através de uma relação subjetiva", sendo assim

> Ela acontece quando se dá uma transferência de denominação entre dois significantes. Assim, tomar a palavra "leão" e transferi-la para predicar um ser humano é o processo normalmente explicado como a "comparação subentendida" de que falam os livros didáticos. A metáfora segue, portanto, o esquema "S1 tem o mesmo atributo de S2" [...]. (HENRIQUES, 2018, p. 64)

Metáfora: abordagem pragmática

Ao apresentar o trabalho com metáforas pela abordagem pragmática, faz-se necessário compreender a área de estudo dessa ciência. A pragmática tem como objeto de estudo o uso da linguagem, ou seja, ela é a ciência do uso linguístico, estuda as condições para a concretização da linguagem e sua prática linguística, pois não é coerente conceber a língua isolada da utilização da linguagem (FIORIN, 2014).

Há, diante disso, uma percepção de que a língua deve ser vista como algo coletivo, isto é, uma forma de interação social, como instrumento pelo qual serão transmitidos sentimentos, experiências e vivências. Todavia, os interlocutores precisam ter consciência de que as palavras são portadoras de sentido e significações para que aconteça de fato a troca entre os falantes no uso da linguagem.

Fiorin (2014, p. 166) afirma que o ponto inicial para os estudos relativos à pragmática foram os trabalhos dos filósofos John Austin e Paul Grice. Este sinaliza que a linguagem natural comunica mais do que aquilo que está no enunciado, pois, quando se fala, comunica-se também por conteúdos implícitos. Aquele diz que a linguagem não tem uma função descritiva, mas uma função de agir. Ao falar, o homem realiza atos.

> A pragmática estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seu uso, o que fora deixado de lado pelas correntes anteriores da Linguística, que criaram outros objetos teóricos. O estudo do uso é absolutamente necessário, pois há palavras e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta de fala. [...] Por outro lado, é necessário também estudar o uso, porque na troca verbal comunicamos muito mais do que as palavras significam. (FIORIN, 2014, p. 166)

Para a compreensão da introdução dos estudos pragmáticos no ramo dos estudos linguísticos, apresentam-se três domínios linguísticos: enunciação, inferência e instrução. A primeira diz respeito ao ato de produção de enunciados, ou seja, as realizações linguísticas concretas. Vale salientar que há enunciados que não exercem função referencial, mas autorreferencial. Nesse sentido, destacam-se os dêiticos, que são aqueles que indicam lugar ou tempo em que acontece o enunciado. Eles só serão compreendidos dentro do âmbito de comunicação. Outro exemplo são os enunciados performativos, que realizam a ação que eles nomeiam. Dessa maneira, a concretização da ação dependerá da enunciação da frase. Certas negações não incidem sobre a proposição negada, mas sobre a possibilidade de sua afirmação. Encontram-se também, ainda na categoria de enunciação, os conectores e os advérbios de enunciação (FIORIN, 2014).

O segundo domínio linguístico, a inferência, refere-se aos enunciados que apresentam a propriedade de implicar outros. Sendo assim, essas implicações derivam dos próprios enunciados. As inferências funcionam como mecanismos cognitivos que levam o leitor ou o ouvinte a construir novas informações por meio de um dado explícito ou um dado não explícito a partir de uma informação veiculada pelo texto e/ou contexto. Realizar inferências é fundamental, uma vez que um texto não pode apresentar, em sua superfície textual, todas as informações que seriam necessárias para compreendê-lo, ou seja, o texto é como um *iceberg* cuja sua superfície apresenta o explícito, porém, para chegar à parte submersa, o contexto, faz-se necessário o uso das inferências. Marcuschi (2008, p. 249) as define como processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.

> A pragmática deve explicar como os falantes são capazes de entender não literalmente uma dada expressão, como podem compreender mais do que as expressões significam e por que um falante prefere dizer alguma coisa de maneira indireta e não de maneira direta. Em outras palavras, a Pragmática deve mostrar como se fazem inferências necessárias para chegar ao sentido dos enunciados. (FIORIN, 2014, p. 168)

A instrução, terceiro domínio linguístico, é compreendia pela pragmática, pois é concebida pelas chamadas palavras do discurso (principalmente, os conectores), cuja função varia de acordo com o contexto linguístico em que estão inseridas. Visto isso, elas significam porque há uma instrução sobre a maneira como serão interpretadas (FIORIN, 2014).

Fiorin (2014, p. 169) afirma que a "[...] pragmática trata dos princípios que regem o uso e não uso dos singulares. Se uma expressão tem vários sentidos quando é usada, isso deriva de um princípio pragmático aplicado a ela". Assim sendo, a pragmática investigará os princípios que gerenciam os inúmeros sentidos atribuídos ao uso.

> A pragmática estuda os fatores que regem nossas escolhas linguísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas. Na teoria, podemos dizer qualquer coisa que quisermos. Na prática, seguimos um grande número de regras sociais (a maioria delas inconscientemente) que constrangem nosso modo de falar. Não há lei alguma que diga que não se pode contar piadas durante um enterro, mas em geral não se faz isso. De modo menos óbvio, existem normas de formalidade e polidez que assimilamos intuitivamente e que seguimos quando falamos com pessoas mais velhas, do sexo oposto, e assim por diante. Nosso comportamento ao escrever e usar sinais é regulado da mesma maneira. (WEEDWOOD, 2002, p. 144).

Diante do que foi exposto, o objetivo é analisar a metáfora, considerando os elementos textuais e os detalhes do contexto, a partir de uma abordagem pragmática.

Para a análise da proposta pragmática, será levada em consideração a teoria de Grice, a qual apresenta o princípio de cooperação, as máximas conversacionais e as implicaturas. A maneira como os processos metafóricos se desenvolvem será apresentada e analisada a partir desses princípios. Assim, o autor entende que o falante precisa ser cooperativo, como postula essa teoria; ele precisa buscar algum tipo de interpretação para o que ouviu ou leu e, nesse caso, procurará formular uma implicatura sobre aquilo que ouviu ou leu.

Princípio da cooperação

É preciso que o ouvinte possa cooperar com o seu interlocutor, isto é, o primeiro busca interpretar o significado da frase para, assim, chegar ao significado que o falante quer veicular. Desse modo, utilizamos a chamada implicatura (ou significado do falante), que é assim explicada por Oliveira e Basso (2014, p. 20): "essa informação é *implicada* ou *inferida* pelo ouvinte a partir da interpretação semântica de *um certo proferimento numa certa situação de fala*".

Oliveira e Basso (2014, p. 31) sinalizam que a hipótese de Grice é que, em uma conversa, o ouvinte consegue decifrar não só o significado da sentença e suas implicaturas, ou seja, aquilo que está além do conteúdo expresso. Existe um acordo implícito para que haja uma cooperação para que a conversa aconteça de maneira eficiente. Faz-se o possível para que o ouvinte entenda e compreenda o processo da enunciação. Há uma cooperação na conversa. É esse princípio que responde pela existência de implicaturas conversacionais, inferências que não são logicamente válidas, mas são derivadas da assunção de que a outra pessoa está cooperando em grau máximo.

Máximas conversacionais

As chamadas máximas conversacionais são divididas da seguinte maneira: a máxima da qualidade, a máxima da quantidade, a máxima da relevância e a máxima de modo. No entanto, Oliveira e Basso (2014, p. 35) salientam que "são essas as máximas que nós podemos violar, rompendo a conversação, ou explorar, permitindo que nosso interlocutor infira para além do que dissemos".

Ao trabalhar com a máxima da qualidade, é necessário dizer algo considerado verdadeiro, nunca dizendo algo que possa parecer falso, isto é, fala-se aquilo que é possível comprovar, logo essa máxima é norteada pela sinceridade.

A máxima da quantidade está relacionada à contribuição informativa fornecida de maneira necessária, ou seja, informação na medida certa (nem mais nem menos informação); essa máxima pode ser caracterizada pela informatividade.

A máxima da relevância estabelece que é preciso apresentar contribuições relevantes e pertinentes no curso da conversa e está ligada à pertinência.

Por fim, a máxima de modo estabelece que, para que ocorra clareza na conversa, ou seja, para que se evitem possíveis dificuldades na compreensão, ambiguidades, é necessário ser breve e ordenado.

Observa-se que os princípios cooperativos são diferentes dos princípios linguísticos, pois aqueles podem e são violados com frequência durante uma conversa, as chamadas violações das máximas. Inúmeras vezes se percebem na conversa mentiras sendo contadas ou diálogos sem sentido, devido às respostas incoerentes e até conversas com informações desnecessárias. Vale notar que o falante, ao violar as máximas, o faz de forma consciente e intencional, pois ele tem um propósito para essa violação.

Implicaturas

O estudioso Paul Grice apresenta, dentro dos estudos da pragmática, dois tipos de implicaturas: as implicaturas convencionais e as conversacionais, sendo que estas são subdivididas em generalizadas e as particularizadas.

As implicaturas convencionais são caracterizadas convencionalmente, como o próprio nome sugere, por expressões linguísticas ou item linguístico em particular. Elas possuem significação que é gerada internamente, isto é, dentro do sistema linguístico.

Desse modo, verifica-se uma incerteza de seu estudo, conferindo uma série de problemas para as teorias semânticas e pragmáticas. A problemática sobre a existência das implicaturas convencionais está presente nos estudos iniciais feitos pelo Paul Grice, que salienta a necessidade de reflexão a respeito da natureza dessas implicaturas. Não é objeto do presente trabalho apresentar os pontos divergentes da teoria citada, mas expor um panorama amplo dos estudos das implicaturas que contribuirão para análise do *corpus*.

Enquanto as implicaturas convencionais são associadas a uma expressão linguística, as implicaturas conversacionais não possuem essa ligação. Nesse tipo de implicatura, a inferência estará atrelada ao contexto, pois ele servirá para oferecer um suporte para o raciocínio pragmático ou porque a implicatura não depende de item lexical e acontecerá mesmo quando houver troca de uma expressão por outra.

As implicaturas conversacionais, generalizada ou particularizada, possuem propriedades que as implicaturas convencionais não apresentam, tais como:

> I. elas são passíveis de cancelamento (é por isso que elas são raciocínios abdutivos [...];
>
> II. elas são não separáveis ou não destacáveis, isto é, sempre ocorrem independente da expressão utilizada (elas são descartáveis da expressão linguística);
>
> III. elas não são convencionais, porque não estão atreladas a um item lexical em particular;
>
> IV. elas são indeterminadas, porque veiculam várias informações simultaneamente. (OLIVEIRA; BASSO, 2014, p. 40-41).

Uma das propriedades das implicaturas é sua natureza de cancelabilidade, ou seja, são canceláveis, pois são raciocínios abdutivos, o que implica não uma função de verdade, mas antes uma relação de causalidade. Esse método estabelece a probabilidade da conclusão da inferência e não necessariamente a sua verdade. A segunda propriedade, a não separabilidade ou não destacabilidade, refere-se ao modo como o teor da sentença é veiculado, a implicatura é destacável da expressão linguística. O critério da não convencionalidade, segundo Oliveira e Basso (2014, p. 43), "diz respeito ao fato de que a implicatura não está atrelada, convencionalmente, ao que é dito". A última propriedade é a sua indeterminação, significando que, por diversas vezes, não é possível determinar o que o falante quis dizer, pois o que é implicado é um conjunto de informações.

As implicaturas conversacionais particularizadas são aquelas que dependem fundamentalmente do contexto do qual fazem parte e do conhecimento de mundo compartilhado pelos falantes para sua realização. Será o contexto que determinará as possíveis implicaturas.

Já as implicaturas conversacionais generalizadas não dependem diretamente do contexto; sendo assim, "[...] a dependência das implicaturas generalizadas é do contexto gramatical" (OLIVEIRA; BASSO, 2014, p. 45).

Analisando as metáforas nas charges pela abordagem pragmática

A pesquisa aqui relatada baseou-se na ideia de que a metáfora pode ser analisada pela abordagem pragmática, em que o leitor pode relacionar suas experiências ao texto com o propósito de cooperar com o produtor das charges.

Partindo dessa hipótese, o objetivo é analisar o *corpus* composto por três charges, com a intenção inicial de averiguar as metáforas pela abordagem tradicional (elemento comparado/elemento comparante /qualidade em comum), e pela abordagem pragmática, verificando qual máxima foi desrespeitada e qual implicatura é gerada, ou seja, que cálculo de sentido é preciso fazer para estabelecer o significado da metáfora.

Para atingir os objetivos propostos, foi primeiramente necessário selecionar charges em que as metáforas estavam presentes. Escolheram-se as charges do chargista Aroeira. Elas foram escolhidas, além dos motivos já expostos, pois apresentam riqueza de ícones, índices e símbolos que contribuem para a compreensão do material selecionado. Na análise, serão evidenciadas as metáforas utilizadas, os seus sentidos adquiridos no contexto e sua contribuição, como ferramenta, no processo de estruturação da linguagem e do pensamento.

O presente trabalho apresenta a forma como as metáforas, pela abordagem pragmática, na sua aplicação em sala de aula, pode despertar nos alunos imagens de conhecimento amplo e integradas ao contexto, favorecendo a criação de sentidos possíveis da charge. Ao utilizarem as metáforas, de forma intencional ou não, nesse gênero textual, os chargistas promovem e facilitam a compreensão e a adesão de leitores.

Um dos tópicos que precisa ser ressaltado durante o processo de análise é que a teoria pragmática está relacionada à linguagem verbal, porém será utilizada e exposta também para a linguagem não verbal presente nas charges.

Charge 1: Witzel é canibal

Disponível em: https://images.app.goo.gl/rL7kdC4bMYtVNd5q7.

Nas duas charges, apresenta-se a figura do governador do Estado do Rio de Janeiro Wilson Witzel, eleito no ano de 2018. Vale ressaltar que a segunda charge, de autoria de Latuff, servirá para traçar um paralelo com a primeira, de Aroeira.

Para a compreensão global do primeiro texto, faz-se necessário compreender o título atribuído à charge, que foi escolhido para permitir o seu melhor entendimento. O título apresenta a metáfora exposta na charge por meio de um índice, ou seja, um signo que apresenta uma relação direta entre significante e significado, apresentando proximidade, que é seu traço fundamental. O índice, o sangue, é salientado na imagem, em primeiro plano, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, com suas marcas nos lábios, no colarinho de sua roupa e no lenço usado para limpar sua boca. Este índice, o sangue, significa a política de extermínio promovida pelo governador.

Continuando a análise da metáfora apresentada, observa-se, segundo a teoria de Garcia (2010), que o governador é o elemento comparado, isto é, possui características semelhantes ao elemento comparante e esse possui um atributo predominante. Nesse caso, o canibal, que se alimenta de carne humana. Na charge em questão, percebe-se a satisfação do personagem, ilustrada pelo seu sorriso, ao limpar sua boca que apresenta sangue humano, remetendo a um ritual antropofágico.

Na abordagem pragmática, pode-se notar que há a necessidade do princípio da cooperação, ou seja, para que a comunicação seja efetiva, será necessário que o leitor esteja envolvido em um acordo a fim de que a interpretação da charge aconteça com a sua colaboração no momento da interação verbal, gerando e determinando enunciados. Esse princípio garantiria a realização dos processos comunicativos.

Nessa perspectiva, o usuário da língua deverá fazer um cálculo, dentro de uma cooperação mútua, para depreender sentidos expostos na charge. Percebe-se a violação da máxima da verdade, que ocorre pela impossibilidade de comprovação de que Wilson Witzel é canibal. Há aqui também um cálculo feito pelo leitor, que lhe permite perceber que, apesar da imagem apresentada, não existem provas que comprovem a situação apresentada, tratando-se, portanto, de uma metáfora.

Dialogando e traçando um paralelo com a charge principal (de Aroeira), objeto da análise aqui desenvolvida, destaca-se, na segunda charge, a partir das informações implícitas, a figura da autoridade política em uma comunidade e, na sua frente, uma criança, com marca de sangue nas costas e rodeada pela poça de sangue, responsabilizando-o pelo acontecido. Dessa forma, o leitor precisa estar atento para o aspecto da política adotada pelo governador no início de seu mandato, segundo a qual os policiais deveriam entrar nas comunidades atirando. Novamente o sangue é o índice da ação policial violenta.

Charge 2: Presidente é lata de lixo. Ministro é cachorro vira-lata.

Disponível em: https://images.app.goo.gl/h5orbFapeFoy3Vqy5.

Na análise da segunda charge, observam-se duas figuras representativas da política brasileira. Na primeira figura, a da lata, é projetado o rosto do presidente da República. Ao lado, há a projeção do rosto do ministro da Justiça na figura de um vira-lata.

A charge apresenta duas metáforas que serão analisadas distintamente. A primeira, presidente é lata de lixo, é construída com o apoio do ícone, isto é, da representação do objeto por meio de "qualidades" semelhantes entre este (representação) e o objeto (representado). Para compreensão do ícone, faz-se necessário compreender a semelhança dessas qualidades entre o que está para ser representado (objeto) e a forma como é representado (ícone).

Nessa perspectiva, considera-se o ícone a imagem da lata de lixo com toda a sujeira e o lixo depositado. Assim, na construção da charge com o rosto do presidente, o chargista compara de forma implícita a figura do político, com a boca aberta, representando a sua fala, à parte externa da lata de lixo, e a parte interna seria tudo o que ele teria para falar, a sujeira.

Na segunda metáfora, ministro é cachorro vira-lata, existe a comparação do ministro da Justiça com um cachorro vira-lata, ou seja, aquele que não recebe muita atenção e cuidado. Parte-se do pressuposto de que o vira-lata é um cão de rua que não recebe o mesmo tratamento que um cachorro de raça. A imagem também apresenta dois índices: o primeiro é a corrente, significando prisão, um aprisionamento do ministro ao presidente. O segundo é marcado pelas orelhas do cachorro posicionadas para baixo, salientando uma posição de submissão e inferioridade.

Nesse sentido, ressalta-se, nas duas metáforas, a ideia de dois planos, em que o primeiro representaria o plano real, denominado de A, isto é, ideia ou coisa a ser definida ou expressa. Já o plano imaginário B é aquele em que ocorre outra ideia ou coisa em que a imaginação percebe alguma relação ou semelhança com a do plano real.

Percebe-se a violação da máxima da verdade, que ocorre pela impossibilidade de comprovação da comparação apresentada. Há um cálculo realizado pelo leitor que lhe permite perceber que, apesar da imagem apresentada, não existem provas que comprovem a situação apresentada, tratando-se, portanto, de uma metáfora. É possível identificar que o leitor fará inferências para, no caso da análise, realizar uma interpretação cooperativa, a partir do significado literal ou do sentido de enunciação, do princípio de cooperação e a violação da máxima.

Conclusão

A compreensão dos conceitos oriundos das leituras das charges pode sofrer alterações dependendo dos seus interlocutores, gerando, em cada leitor, uma atitude reflexiva e ativa. Como sujeito integrante do discurso, age e dialoga com o texto, no qual se constrói e é construído.

É nessa ligação dialógica que acontece o entendimento das críticas encontradas nas charges, por meio de sátira, ironia, zombaria e de recursos visuais presentes no gênero. Nessa perspectiva é que se percebe a leitura da charge, em sala de aula, como prática social, um caminho de entendimento ativo, em que os significados são estabelecidos e contribuem para estruturação do pensamento e da linguagem, fazendo com que o aluno possa compreender e produzir, cooperando para a realização desse processo.

A intenção é propor atividades que favoreçam ao discente refletir, de forma crítica, sobre os fatos noticiados. Neste contexto, há a análise das metáforas de forma crítica nesse breve panorama pelo tratamento dado a ela em algumas gramáticas e a apresentação de nova perspectiva de análise dessa figura de linguagem.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido***:* estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica***:* estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

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

OLIVEIRA, Roberta Pires de; BASSO, Renato Miguel. **Arquitetura da conversação**: teoria das implicaturas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PESTANA, Daniel Ferreira. **Princípios de Grammatica Geral aplicados a língua portugueza**. Nova Goa: Imprensa Nacional, 1849.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

PELOS CANTOS E ENCANTOS DA LEITURA: TRABALHANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Patrícia Pimentel Marques Cêsca

Resumo: Ler é um processo ativo na construção de significados, pois a leitura fomenta aspectos culturais, sociais e econômicas. Conforme afirma Angela Kleiman (2016), a leitura é fundamental para dar solução à problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar. Porém, ensinar a ler é incumbência de quem? No âmbito educacional, no que diz respeito à prática da leitura, há duas barreiras para seu sucesso: o primeiro deles consiste no fato de muitos docentes, por não serem da área de Linguagens, se ausentarem da responsabilidade de conduzir o aluno à leitura, acreditando que esta não lhe compete; o segundo, é que a leitura, quando trabalhada, é algo mecânico, uma leitura sem sentido, sem prática social. Diante disso, o objetivo deste artigo, por meio de um estudo de caso, consiste em estimular a prática da leitura como projeto pedagógico, através do livro paradidático *O homem que calculava*, de Malba Tahan (2020). Perante o exposto, serão trabalhados os conceitos de Solé (1998), sobre a prática da leitura como projeto curricular e de Fazenda (1993), a respeito do projeto interdisciplinar.
Palavras-chave: Livro paradidático. Prática da leitura. Projeto interdisciplinar.

Introdução

A imaginação é inerente ao ser humano, sobretudo na infância, e a leitura tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que estimula o imaginativo da criança. Na escola, fala-se sobre leitura, contudo o que se observa são práticas que distanciam o aluno do mundo leitor. Os livros paradidáticos são exemplos desse distanciamento, uma vez que o estudante é estimulado a ler de três a quatros livros por ano sem se quer ter participado do processo de escolha dessas obras, para, ao final de cada etapa, realizar uma avaliação em que ele será, simplesmente, pontuado, e não inserido no universo leitor.

Pennac (1993) afirma que essas práticas as quais o educando é submetido transformam o que era prazeroso em um fardo, algo penoso, afastando completamente esse indivíduo da prática leitora. A escola deve criar os estímulos à leitura para formar o cidadão e enxergá-lo para o trabalho. Angela Kleiman (2016. p. 7), afirma que "A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura", por isso, há uma necessidade de um projeto pedagógico de leitura nas escolas a fim de envolver todas as disciplinas nesse processo de formação leitora. Diante disso, a quem cabe a função da prática da leitura? E qual o papel da escola nesse processo?

Conforme a última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aplicada em 2018, os estudantes brasileiros, de maneira geral, têm baixo desempenho em leitura. Diante disso, cabe a escola proporcionar estratégias para que a prática da leitura seja uma ação trabalhada em todas as disciplinas. Elaborado à luz da linha de pesquisa sobre ensino, este artigo propõe uma reflexão acerca da prática da leitura interdisciplinar por meio do livro paradidático *O homem que calculava*, de Malba Tahan (2020). A metodologia usada foi um estudo de caso, com a criação de uma sequência didática. Ao longo do artigo serão apresentados alguns procedimentos didáticos baseados no trabalho interdisciplinar.

Partindo do pressuposto de que a leitura é uma função da escola (SOLÉ, 1998), este trabalho busca um diálogo entre as concepções teóricas de Ivani Fazenda (2013), a respeito do trabalho interdisciplinar; Nilson José Machado (1998), sobre a união entre a língua materna e a matemática; Daniel Pennac (1993), acerca da leitura com significado; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criando, a partir da literatura infantojuvenil, conexões entre as áreas do conhecimento de Linguagens e suas tecnologias e Matemática.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: a seção 1 será dedicada ao livro paradidático como projeto pedagógico, abordando como essa prática contribui para o processo de ensino-aprendizagem; a seção 2 envolverá a importância da leitura nas aulas de Matemática; e a seção 3 trará um

breve resumo da obra *O homem que calculava*, de Malba Tahan (2020) e a seção 4, pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentará uma experiência interdisciplinar de leitura, aplicada em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola privada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde os alunos foram estimulados a uma leitura de mundo, protagonizando produções textuais autorais.

O livro paradidático: uma leitura no ambiente escolar

Com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1994, que instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, a abordagem de temas transversais, relacionados ao desenvolvimento da cidadania como respeito, meio ambiente e amizade, entre outros, passam a ser inseridos nas escolas. Em vista disso, expandiu-se oportunidades para a produção de obras voltadas para essas temáticas. Para os PCNs (1998), o livro paradidático exerce exatamente essa função, sendo um instrumento que auxilia o professor em suas práticas pedagógicas, oportunizando o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo, práticas da leitura que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem.

Sempre que se aborda sobre leitura no ambiente escolar, pensa-se na leitura dos livros paradidáticos. Contudo, infelizmente, essa é uma prática engessada e atribuída ao professor de Língua Portuguesa. No entanto, a leitura está além disso, pois é praticada em todas as áreas do conhecimento, em todas as etapas e modalidades da educação e em todo ambiente que o aluno circula. Ela é um processo que evolve múltiplos aspectos e requer do mediador estratégias que envolvam esse leitor nas atividades.

Angela Kleiman, em seu livro *Oficina de Leitura – Teoria & Prática*, ressalta que:

> O ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitor podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus. Alarmam-se os professores de Ciências, Histórias e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanece à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2016, p. 7)

É comum nas escolas, principalmente a partir do 6º ano, que a seleção dos livros paradidáticos seja uma função desempenhada pela equipe de Língua Portuguesa. A leitura, no entanto, é praticada em todas as disciplinas e por isso as escolhas dos livros paradidáticos deveriam ser feitas, mediante um projeto pedagógico, por todos os professores, em que cada um, por exemplo, exploraria, de acordo com o ponto de vista da sua disciplina, a mesma obra, criando estratégias que envolvam toda a comunidade escolar de modo que a leitura dos livros paradidáticos venha gerar sentido e significado para todos. Vale ressaltar a consideração de Solé (1998) sobre o assunto:

> Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para enxergá-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1998, p. 33)

Diante do exposto, um projeto pedagógico que tenha como ponto de partida a leitura dos livros paradidáticos constrói pontes entre as disciplinas, provocando profundas transformações no processo de ensino-aprendizagem e é um grande aliado na construção do senso crítico para a formação de cidadãos mais conscientes. Revelar pontos em comum e analisar diversas abordagens do mesmo assunto

enriquecem a visão de mundo dos alunos e estimulam, de maneira bem produtiva e significativa, a tão sonhada prática da leitura.

A leitura do livro paradidático nas aulas de matemática

Atualmente, a Matemática, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), não se resume a um aglomerado de números, operações e formas geométricas; é, também, uma linguagem, uma forma de ver o mundo, uma estrutura de pensamento, um exercício criativo em um campo de múltiplas habilidades, tornando-se essencial não só por sua aplicabilidade, mas também pela potencialidade na formação de um cidadão autônomo, ativo e crítico. Seja por sua característica de linguagem, seja pela natureza da ciência, a linguagem tem como recurso básico da comunicação a escrita. Por isso, ela apropria-se da oralidade e das significações das palavras da língua materna, no nosso caso, a língua portuguesa, como suporte para a comunicação, uma vez que sua organização sintática e seu poder dedutivo servem como elo para o raciocínio matemático, possibilitando a interpretação do que se ouve e se lê.

José Nilson Machado (1998) afirma que:

> A hipótese básica era a de que a Língua Materna deveria participar efetivamente dos processos de ensino de Matemática, não apenas tornando possível a leitura dos enunciados, mas sobretudo como fonte alimentadora na construção de conceitos, na apreensão das estruturas lógicas da argumentação, na elaboração da própria linguagem matemática. (MACHADO, 1998. P. 9)

Uma análise dos estudos de Smole e Diniz (2001, p. 69) revelou que é frequente os professores crerem que as dificuldades apresentadas pelos alunos em ler e interpretar um problema ou exercício de matemática estão relacionadas à pouca habilidade que eles têm para a leitura. Essa afirmação reforça a concepção de que, se o aluno aliasse o gosto à prática de leitura nas aulas de língua materna, consequentemente seria um leitor proficiente nas aulas de Matemática. Contudo, Antunes (2009, p.187) defende que "Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos", assim como Guedes (2000, p. 13) afirma que "Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante".

Na tentativa de reverter a situação, os professores de Matemática buscam metodologias diferenciadas, recuperação concomitante, tecnologia educativa, dentre outras formas de ensino, para que os alunos possam atingir um grau satisfatório de aprendizagem, porém, na maioria das vezes, o que ocorre é a recuperação de notas e não o resgate dessa deficiência na compreensão dos enunciados. Reclama-se da má qualidade da leitura e da escrita dos alunos em geral, mas a quem compete a responsabilidade de reverter essa situação?

Iara Conceição B. Neves (2000. p. 9) afirma que:

> É importante que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler e do escrever na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade. Ler e escrever não são questões exclusivas da aula de português, mas compromisso de todas as áreas.

Tendo em vista esse cenário, este artigo se baseará na prática da leitura nas aulas de matemática para que aluno tenha mais subsídios para compreender o que está sendo proposto nos enunciados, visto que a compreensão de textos é essencial no processo de aprendizagem em geral. Um dos maiores desafios enfrentados na escola é a capacidade de o aluno ler, escrever, interpretar e, a partir disso, calcular.

O homem que calculava

Desde a tradição oral, o conto é uma narrativa despretensiosa. A origem da palavra conto deriva de *Computus* que significa "conta". Mas, afinal, o que é contar? Segundo Charaudeau (2014), não é somente descrever uma sequência de fatos ou acontecimentos, como dizem os dicionários. Contar é descrever uma sequência de ações, é uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo contradições.

A fim de expressar suas habilidades matemáticas, Malba Tahan (2020), escreveu, sem perder o clima de aventura e romance da terra das mil e uma noites, uma aventura em que Beremiz Samir, conhecido como "o homem que calculava", soluciona problemas aparentemente insolúveis. Entre o mundo real e figuras alegóricas, as palavras vão emergindo e erguendo discursos a partir da sua facilidade de calcular, fazendo com que suas proezas matemáticas se tornassem lendárias na antiga Arábia, encantando reis, poetas, xeiques e sábios. Dessa maneira, a linguagem ficcional utilizada pelo autor, conduz o leitor a uma melhor compreensão dos enunciados, a uma clareza ao solucionar os problemas matemáticos.

Percebe-se, nos textos de Malba Tahan, que a preocupação é narrar, contar histórias de um povo, fazendo-o ressurgir num cenário onde era desconhecido. Contador de histórias, Malba Tahan, traz em *O homem que calculava* (2020) uma tentativa literária de alçar um ensino da matemática mais didático, voltado para o raciocínio do estudante. De maneira, particular, os mundos reais e figurados se fundem nos contos criando e refazendo histórias.

A obra carrega consigo trinta e quatro contos. Segundo o próprio autor, os contos reunidos são textos que surgem a partir de sua paixão pela cultura árabe em que as narrativas giram em torno da figura do calculista persa Beremiz Samir. Em um ambiente próprio da antiga Arábia, a obra conjuga a beleza e a exuberância das terras e dos costumes árabes, com um misto de aventura, filosofia, romance e, principalmente, muita matemática. Dentro de tudo isso, o estilo tão peculiar de Malba Tahan brinca constantemente com o real e com o imaginário.

Malba Tahan é o pseudônimo adotado pelo engenheiro e matemático carioca Júlio Cesar de Mello e Souza. O autor viu na literatura uma forma de expressar, a partir de sua paixão pela cultura árabe, seus anseios com a didática matemática. Professor do Colégio Pedro II, viu nas narrativas uma maneira de apresentar a matemática de forma lúdica e diferenciada. O pseudônimo foi criado porque era muito difícil, naquela época (1925-1937), um autor brasileiro conseguir publicar qualquer coisa. Procurando lançar-se como escritor, Mello e Souza cria uma figura excêntrica e estrangeira. Na ficção, com dezenas de livros publicados, o autor ergueu em palavras seus anseios, suas memórias, seus questionamentos e seus conhecimentos matemáticos e culturais. Por sua escrita inovadora, regada de expressividade, foi pioneiro no uso didático da História da Matemática, na defesa de um ensino baseado na resolução de problemas não-mecânicos e, entre outros, na exploração didática das atividades recreativas com uso de material concreto no ensino da matemática.

A prática da leitura: uma proposta interdisciplinar

O que é um projeto interdisciplinar? Há de se considerar que conceituar essa prática é uma tarefa muito complexa, dado que esta palavra, ao ser interpretada por muitos autores, corre o risco de perder a sua essência, o diálogo. Este artigo não irá discutir os múltiplos sentidos dessa palavra, a intenção é mostrar que é possível uma interação entre as disciplinas por meio de um projeto, que no nosso caso é o livro paradidático.

Ivani Fazenda afirma que:

> No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (FAZENDA, 2013, p. 20)

A leitura do mundo, como dizia Paulo Freire (2011), é essencial para criação de um sujeito autônomo. O projeto interdisciplinar defendido neste trabalho busca o rompimento com a visão fragmentada das disciplinas, garantindo uma maior interação entre professores e alunos, sendo uma preparação dos discentes para o mundo, para um convívio em sociedade. Preparando o indivíduo para os desafios do mundo, tornando-o capaz de tomar decisões pautadas na cidadania e na ética.

Diante disso, em 2021, visando a formação integral do aluno e a fim de proporcionar uma leitura significativa, os professores das disciplinas de Literatura, Artes, Matemática, Português e Redação de uma determinada escola da rede privada, localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, aliados à competência 2 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma: "Pensamento científico, crítico e criativo: exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a criatividade , para investigar causas, elaborar e testar soluções (inclusive tecnológica) com base nos conhecimentos da diferentes áreas", produziram, através da valorização do livro paradidático, um trabalho interdisciplinar que substituiu a última avaliação do 3º bimestre.

A estratégia de leitura adotada em sala nesse contexto foi: a professora de Redação fez a apresentação do livro paradidático, abordando questões ligadas ao gênero textual e cultural; dando sequência ao processo, o professor de Matemática utilizou alguns aspectos da narrativa para apresentar seu conteúdo e solicitou que os alunos desenvolvessem, utilizando o raciocínio lógico, jogos de tabuleiros; já a professora de Literatura, à luz das questões históricas e culturais, fez um paralelo com as escolas literárias da época. Após toda abordagem e respeitando as habilidades e competências de cada aluno, foi solicitado que a turma criasse um produto final. Essa criação consistia na junção de um gênero textual, os jogos de tabuleiro criados durante as aulas de matemática e algumas características da obra trabalhada. Por fim, a professora de Artes deu toda assistência artística aos alunos responsáveis pela criação das personagens.

Desse modo, a fim de ressaltar o protagonismo e a tomada de decisão, os alunos, ao formular estratégias respeitando as habilidades e limitações de cada colega, optaram por produzirem um Mangá. Ao final do processo, a turma apresentou, por meio da contação de histórias, a obra "Ludo: o gigante que calculava", a todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As contribuições das atividades interdisciplinares foram:

1) Prática da leitura a partir do livro paradidático;
2) Desenvolvimento da oralidade;
3) Trabalho em equipe – professores e alunos/aluno-aluno;
4) Avaliações contextualizadas;
5) Valorização do ambiente escolar, do acesso à educação;
6) Ampliação da visão de mundo e desenvolvimento do trabalho autoral;
7) Desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela BNCC.

Considerações finais

Transformar a leitura dos livros paradidáticos numa atividade que propicie aos alunos autonomia, sentido e inserção no universo leitor será um grande desafio das escolas deste século, deixando de ser um

objeto de avaliação exclusivo das aulas de Língua Portuguesa e tornando-se um instrumento transformador do processo de ensino e aprendizagem de todas as áreas do conhecimento.

De acordo com os teóricos apresentados, este artigo adotou teorias que defendem a prática da leitura como responsabilidade de todo o corpo docente, propiciando aos discentes uma leitura significativa, atividades contextualizadas e aulas mais dinâmicas. A sequência didática pretendeu superar a carência na habilidade leitora e de interpretação dos enunciados, além de valorizar o espaço escolar e o protagonismo na construção de um novo amanhã.

O processo criativo de Malba Tahan engloba a literatura engajada quando suas habilidades matemáticas ganham voz por meio de temas que versam sobre a cultura árabe, o uso inovador, particular da língua e a prosa poética, trazendo em seus contos não só traços discursivos, mas também marcas culturais, cujos elementos foram bases para o processo de produção tanto das aulas quanto do produto final dos alunos.

Este artigo teve como principal objetivo mostrar que é possível a união entre a literatura infantojuvenil e as disciplinas de Artes, Literatura, Língua Portuguesa, Matemática e Produção textual, por meio do trabalho interdisciplinar, tornando indiscutível a relevância da prática da leitura em todas as áreas do conhecimento como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. O saber precisa criar sentido e significado na vida do leitor e a tomada de consciência, como abordada neste artigo, pode inspirar a ação criativa para que haja transformação do cotidiano.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3°. e 4°. Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SFF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. Brasília, 3 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/. Acesso em: 4 jan. 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. Tradução: Angela M. S. Corrêa, Ida Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (coord.). **Ler e escrever:** Compromisso de todas as áreas. 3. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2016.

MACHADO, Nilson. José. **Matemática e Língua Materna:** Análise de uma impregnação mútua. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SMOLE, Kátia Stocco. **Ler, escrever, e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. *In*: SMOLLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Claudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TAHAN, Malba. **O Homem que calculava.** 95. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

OS ENUNCIADOS ADERENTES COMO ESTRATÉGIA SÓCIO-DISCURSIVA NAS MANIFESTAÇÕES POPULARES DE RUA

Paula Pereira Soares da Silva

Resumo: Este artigo, de natureza qualitativa, visa a tecer reflexões sobre a relevância de objetos recategorizados pela ação de um enunciado, conferindo novas possibilidades a instâncias comunicativas conhecidas. As considerações se darão à luz da vertente francesa da Análise do Discurso, pelo aporte teórico de Dominique Maingueneau, o qual apresenta os enunciados aderentes através de elementos diversificados que são acionados, ainda que improváveis, mas indissociáveis e reveladores de um sintoma social mais profundo. As observações são direcionadas a amostras das quais se possa extrair a constituição ideológica do sujeito produtor. A integração entre suporte e enunciado é percebida como estratégia de um agir político em contexto de rua, sob especificidades e restrições diversas. O *corpus* adotado para a aplicação da análise são os suportes carregados por manifestantes em dado protesto, sendo a circunstância "de rua" o único critério para a constituição do *corpus*.
Palavras- chave: Objeto. Suporte. Enunciado. Manifestação popular. Ideologia.

Introdução

A participação popular tem crescido significativamente no cenário político recente. Uma das formas mais expressivas deste exercício coletivo tem sido a manifestação em forma de protesto, no qual participantes se reúnem contra ou em defesa de uma causa; ou ainda na finalidade exclusiva de demonstrar enunciados, como que em um palco de exposição de convicções, sejam elas de ordem política, econômica ou social.

O principal recurso porta voz das pretensões de um protesto são os cartazes. Este trabalho, porém, tratará também de outros meios nem tão prováveis para evidenciar as tensões sociais. Este artigo se interessa por novos arranjos, conferindo novos contornos a práticas sociais já conhecidas.

Considerado um gênero textual, esta categorização dada ao cartaz é conflitante com a noção de suporte por vezes atribuída a ele. Não é pretensão desta pesquisa dissolver o impasse que cerca qual termo assumiria a posição de gênero típico das manifestações populares, mas sim compreender as estratégias de produção discursiva nesta situação de comunicação.

A ocasião de denúncia, a finalidade de informar, convocar e/ou criticar, o aproveitamento do pouco espaço e tempo disponíveis para visualização, bem como a necessidade de ampla abrangência, fazem com que o produtor precise recorrer a instrumentos linguísticos e não linguísticos variados, mas que, principalmente, deem conta do objetivo do evento, que é também o objetivo do próprio produtor. Seja apelando, convocando ou confrontando; há uma necessidade de agir sobre o outro, sobre o mundo, e transformá-los. Alcançar o outro é fazê-lo amparado pelas transformações que acontecem na estrutura social em volta dele (FAIRCLOUGH, 2001).

A justificativa para esta discussão recai no fato de que se percebeu que, para um determinado público, havia um esvaziamento de sentido nas mensagens exibidas nas manifestações populares, um prejuízo discursivo. Os efeitos irônicos, criativos e simbólicos do material eram inexpressivos para um segmento social e abastecido de crítica, humor e ideologia para outros.

Este trabalho não vai avaliar o impacto dos enunciados sobre os interlocutores, ou seja, não importam, nesta oportunidade de investigação, as aptidões interpretativas da audiência, nem de que posições se relacionariam com os enunciados – se aderindo, se opondo ou só assistindo. Esta discussão se interessa pelas manobras do produtor na articulação entre suporte e enunciado como recurso discursivo e, portanto, ideológico e seus efeitos sociais.

Análise do discurso

A análise do discurso surge em resposta ao estruturalismo de Saussure, segundo o qual a interpretação se encerraria no conhecimento sobre o sistema linguístico; e se apresenta como método de estudo discursivo com direcionamento social, visto que considera participantes, variáveis situacionais e propósito como elementos constituintes da produção de sentido. (FAIRCLOUGH, 2021).

Enunciado, contexto, discurso

Para que haja sentido é imprescindível que a reconstrução do ouvinte coincida com a representação discursiva feita pelo produtor. Para além do conhecimento do sistema linguístico, é preciso que sejam consideradas as interferências situacionais particulares do momento e que se atenda às regras e convenções aplicáveis a ele. O enunciado é, portanto, a construção de sentido cercada de apreciações; uma unidade indissociável das variáveis em andamento – o contexto – e atravessada por elas. O exposto é confirmado por Dominique Maingueneau: "*as condições materiais de apresentação* desempenham um papel essencial para que o enunciado receba de fato tal estatuto" (2004, p. 21, grifo do autor).

Segundo o analista do discurso Teun Van Dijk (2021) a atualização de sentido se dá pelo contexto, uma noção subjetiva e transitória sobre os envolvidos e a situação. Não há o que se falar de interpretação fora dele. Sendo assim, é o contexto que controla a produção (escolhas) e a compreensão do texto. Este só pode ser estudado em relação àquele, às condições e às consequências do seu entorno.

Existe no texto uma lacuna proposital, através da qual o locutor fornece vestígios de sua pretensão e seu posicionamento. Uma vez preenchido, o campo em branco revelaria o público considerado capaz pelo produtor de atribuir sentido ao seu texto. A este ponto se dedica a atenção desta pesquisa, em observar as manobras de produção, a partir de uma projeção do produtor sobre os leitores habilitados a acessar informações, ainda que não evidentes; atingindo, assim, graças a um amadurecimento tanto linguístico quanto ideológico, uma leitura completa.

Este lugar de regularidade, onde se manifestam as pretensões do autor, onde se definem seus receptores e, sobretudo, se veicula sua ideologia, é o discurso. É nele que, segundo Guimarães (2012, p.126), "[...] o seu analista busca as intenções não explicitadas, ou seja, a ideologia que move o autor na elaboração do texto". E, nas palavras de José Carlos de Azeredo: "É 'a atividade linguística nas múltiplas e infindáveis ocorrências da vida do indivíduo' (CAMARA, 1959, p. 20). É, portanto, a língua (v.) atualizada num momento dado, por um indivíduo, quer como FALA (discurso oral), quer como ESCRITA (discurso escrito)" (AZEREDO, 2008, p. 99).

Ideologia

O sujeito orienta seu planejamento discursivo pelo que sabe – ou acha que sabe – sobre os outros participantes. A ideologia se inscreve na parte implícita do texto, e que será preenchida segundo as condições e exigências que o produtor oferecer para a interpretação, e conforme seus interesses.

> O discurso, por sua vez, também é determinado por coerções ideológicas. Ora, se a consciência é constituída a partir dos discursos assimilados por cada membro de um grupo social e se o homem é limitado por relações sociais, não há uma individualidade de espírito nem uma individualidade discursiva absoluta. (FIORIN, 1988, p. 36).

Para José Luiz Fiorin (1988), a aparência é a inversão da essência, é na primeira que se instalam as ideias dominantes; é quando a lacuna, o texto incompleto, deixa espaço para que uma "realidade" seja construída com as representações que o produtor quer que o outro faça. É o que Van Dijk (2012, p. 256)

defende como "proposições que os receptores são capazes de derivar" e os falantes não querem se comprometer em afirmar explicitamente.

> O falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc. É em razão desse complexo jogo de imagens que o falante usa certos procedimentos argumentativos e não outros. Embora consideremos que a sintaxe seja o campo da manipulação consciente, pode-se, em virtude de hábitos adquiridos ao longo da aprendizagem linguística, utilizar seus procedimentos de maneira inconsciente. (FIORIN, 1988, p. 18)

É deste nível que um determinado grupo se aproveita para manifestar sua visão de mundo sobre os aspectos da sociedade; seja de ordem social, política, racial, de gênero.

Porém, há uma outra faceta que também compõe o discurso: a essência. Este estágio de interpretação acontece em uma dimensão mais profunda e que, por isso, nem todos poderiam acessar. É aí onde, então, são desvendadas as reais constituições ideológicas orquestradas através da linguagem.

Assim, a ordem social presente na superfície (aparência) do texto é aquela disfarçada, a que serve aos grupos dominantes, os quais se favorecem por suas ideias serem recepcionadas independente da consciência e, portanto, do consentimento dos dominados. Já no nível da essência, essa imposição fica ameaçada. Um grupo abastecido de maior educação linguística para reconhecer nos símbolos as práticas ideológicas em ação pode, portanto, se opor e oferecer resistência aos interesses antes disfarçados na aparência.

Intertextualidade

A intertextualidade é um norteador importante nesta reconstrução/desconstrução de sentidos, pois é a partir do acionamento de modelos já vividos que os sujeitos interpretantes preenchem os conteúdos implícitos deixados pelo emissor, fazendo com que o discurso deslocado seja então significativo e apropriado.

A retomada de experiências dos usuários transforma textos anteriores e valida novos. Isso acontece por conta da intertextualidade, a qual marcaria, para Norman Fairclough (2001), as transformações sofridas pela amostra. Para ele, essas mudanças descreveriam os processos de produção, interpretação e consumo do discurso.

Este novo discurso demarcando claramente textos anteriores é o que chama de intertextualidade manifesta. Citando Foucault, diz que "não pode haver enunciado que, de uma maneira, ou de outra, não reatualize outros (FOUCAULT, 1972, p. 98 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 133).

Formação discursiva

O texto é baseado no conhecimento que o produtor acredita ter sobre seu leitor, ali ele rascunha o contexto e convoca seu público projetado. Aqueles que atenderem ao chamado e reconstruírem adequadamente as representações, acessarão também a própria identidade enunciativa do produtor em um dado campo discursivo. Acessar o que é, para Dominique Maingueneau (2020), o posicionamento do produtor não é o bastante para compreender sua formação discursiva. Existe, para o autor, uma instabilidade nesta definição, mas acrescenta que a natureza das unidades que o analista seleciona para estudo já apontam para uma formação discursiva específica. Para ele, o investigador precisa trabalhar onde possa extrair a constituição ideológica do autor "em função de hipóteses que guiem a pesquisa e do tipo de processamento que se pode aplicar ao *corpus*" (MAINGUENEAU, 2015, p. 88).

O analista do discurso, uma vez que seleciona seu material de pesquisa segundo algum critério que se impôs, apoia sua abordagem, portanto, nesta regularidade, nas razões que o conduziram a esse agrupamento (MAINGUENEAU, 2020).

O objetivo desta pesquisa é, em posse do *corpus*, discutir o uso de objetos; tanto os previstos, como os estranhos ao conteúdo, mas justificados pelo contexto, como reflexos da formação discursiva do produtor e, portanto, da sua própria identidade ideológica e convocatória de seus pares.

> Segundo a definição d'Arqueologia do saber: "Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 1997, p. 135). Os discursos se formam de maneira regrada no interior do espaço de regularidade que constitui um interdiscurso. Essas regularidades não são outras senão os gêneros próprios a uma formação sociodiscursiva (ADAM, 1999, p. 86). (BUTTURI JUNIOR, 2020, p. 199)

A manifestação

Manifestação popular é um ato sócio-discursivo em que participantes produzem e demonstram enunciados reveladores de um confronto social. Tanto oponentes, como pares de seu grupo ideológico podem ser chamados à ação; mas nem sempre o movimento afasta ou convoca, ele pode apenas prestar-se a apelar, motivar, declarar algo sobre um aspecto social.

O discurso de posicionamento é estampado em faixas e cartazes escritos, representado por fotos ou cantado por breves coros. Os enunciados devem ser concisos, persuasivos e cativantes; face à brevidade do encontro, ao pouco espaço nos suportes e até à possibilidade de o ato acontecer com deslocamento.

Apesar de prováveis rachaduras internas e uma multiplicidade de reivindicações, o grupo em ação é homogêneo, compartilha o mesmo objetivo e a mesma motivação. As produções são tratadas nesse trabalho como provenientes de um enunciador único, que se legitima e age em nome de uma pauta comum. Não foram adotadas as diferenças que situam autor x, produtor x, enunciador x, sustentador[48], apesar de existirem. Esta pormenorização será destinada a uma outra oportunidade ou possível extensão desta pesquisa. Aqui não há compromisso, por exemplo, em precisar se o portador de um cartaz é também o seu autor, ou se foi uma produção coletiva. A pretensão, neste momento, é discorrer sobre o repertório discursivo mobilizado no propósito de cumprir seu agir sobre o outro.

Gênero textual

Os gêneros se originam dos textos, da mensagem. São uma prática social, porque acontecem na e pela coletividade; e são discursivos, porque carregam as intenções do produtor, ou seja, se destinam a atender a uma demanda comunicativa específica. Conforme afirma Marcuschi (2002, p. 20) "Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.", sendo assim, no evoluir das relações e da sociedade, novos e infinitos gêneros surgem também.

Apesar das variações trazidas para a apresentação de um mesmo conteúdo, o gênero discursivo escolhido para este trabalho não sofreu mudanças, mas ganhou novas facetas em razão das condições e funções sociais particulares da esfera em que se dá. O estudo se baseará no gênero discursivo "cartaz", inserido no recorte "político" para caracterizar o tipo de discurso.

[48] Dominique Maingueneau individualiza esta conduta para tratar dos agentes que, para expressar convicções, se prestam a serem suportes e exibem *enunciados aderentes*, fenômeno de interesse deste trabalho e que será aprofundado adiante. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8DgS5MnK6TE. Acesso em: 29 mar. 2021.

> Os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade. [...] Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. (FIORIN, 2011, p. 19)

Enunciados aderentes

Ainda sobre a contribuição da função social na composição do gênero, há que se falar também sobre os objetos assumindo o ponto de partida dessa construção. A bancada de um telejornal, o carimbo em uma mesa, o uniforme de um cozinheiro são elementos da cenografia e que compõem e induzem à compreensão de um conteúdo e cumprimento de uma finalidade, os quais, por sua vez e pelas possibilidades que permitem, apontarão um gênero.

Em outras palavras, os objetos devem ter sua relevância reconhecida no processo de composição do gênero. As possibilidades diversas de apresentação desses objetos preparam a cena, interferindo também na noção que se tinha sobre a atividade – a esta mobilização de elementos que orientam a audiência para a compreensão da enunciação, Maingueneau (2021) chama de "agenciamento"[49]. São os objetos, portanto, que alinham o conteúdo, o qual determinará o gênero.

Devido às limitações desta oportunidade de pesquisa, não é possível incluir nesta discussão uma comparação entre a forma de protesto atual e aquelas de períodos mais distantes. Não será preocupação aqui falar sobre a substituição de objetos, acompanhando uma mesma atividade ao longo do tempo; mas sim, sobre o deslocamento de objetos prototípicos de outras esferas de atividade discursiva e sua alocação na instância comunicativa em estudo.

O agenciamento define o conteúdo, interferindo também no resultado final: o discurso. Consequentemente, modificando o modo de fazer protesto e irradiando também para uma mudança social.

Dominique Maingueneau[50] enfatiza o destaque atribuído aos objetos e traz outra forma de confirmar sua relevância: quando estes, em vez de alterarem a interpretação da cena, são então afetados por um enunciado. Nesta situação o objeto atua como um suporte ao texto e acaba modificado pela ação deste. Suporte e enunciado se integram de tal forma que já não fica simples enxergá-los senão na totalidade, ocupando-se somente do sentido final: um novo enunciado.

Essa influência exercida pelo enunciado sobre o suporte modifica este, a tal ponto, que o eleva à responsabilidade de um porta voz ideológico. Este é a pretensão desta investigação: percorrer o que "seria" e o que "passa a ser lido" em tal objeto após a apropriação entre ele e um enunciado. A esse fenômeno de incorporação entre enunciado e suporte, validado pela perspectiva assumida no aspecto situacional chama-se "enunciado aderente", alvo principal de interesse nesta pesquisa.

> Mas isso implica que voltemos a um pressuposto muito enraizado que consiste em separar rigorosamente a linguagem e o mundo, que façamos entrar no espaço do discurso seres híbridos, onde palavras e coisas são indissociáveis. (MAINGUENEAU, 2021, s.p.)

Os enunciados aderentes são vistos pela análise do discurso como a parte visível de um processo muito mais complexo, o teor ideológico do enunciado. Este trabalho se concentra, portanto, em discorrer por essas escolhas, acreditando que tais registros revelem:

[49] Dominique Maingueneau. Palestra "Textualidades diversas: relevância dos objetos na análise do discurso". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TW5mKk0xRLA. Acesso em: 8 mar. 2021.
[50]Dominique Maingueneau. Palestra sobre "enunciados aderentes". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8DgS5MnK6TE. Acesso em: 29 ma. 2021.

- o que o produtor acredita saber sobre seu destinatário, quando faz aquela opção;
- quais as propriedades relevantes do entorno comunicativo e que se manifestam no enunciado aderente;
- quais as modificações sofridas pelos objetos afetados pelos enunciados;
- que novos enunciados foram criados a partir dessa incorporação;
- a intertextualidade: quais textos e vozes são recuperados.

Corpus da análise

O *corpus* adotado para a aplicação da análise sugerida são os enunciados trazidos por manifestantes nos protestos populares que aconteceram em várias cidades brasileiras no dia 3 de julho de 2021. Porém, em razão de a coleta ter acontecido presencialmente pelo autor desta pesquisa, os exemplos apresentados se limitam a extratos do movimento acontecido na cidade do Rio de Janeiro. O ato foi fundamentalmente contra o governo do presidente Jair Bolsonaro e a favor do seu *impeachment*, mas outras sub pautas emergiram dessa insatisfação, como o número de mortes em razão do codiv 19 e a denúncia de irregularidades na aquisição de vacinas[51].

(1) "Banquete dos miseráveis 522068 CPF cancelados"

Acoplado a uma grade da Avenida Presidente Vargas, palco da manifestação na cidade do Rio de Janeiro, um tecido preto trazia o texto acima. Sobre ele, a expressão "CPF cancelado" é comumente usada em outro domínio discursivo – o policial e, em tom sarcástico, se refere a meliantes que tiveram a vida ceifada. É importante destacar que este ainda não é o sentido original da expressão, uma vez que seu primeiro emprego é para tratar de uma situação regular de inscrição dos cidadãos no cadastro de pessoas físicas. Ou seja, a transferência de uso para o jargão policial já é uma atualização de sentido para tratar daquele indivíduo que não mais tenha sua inscrição ativa, porém em razão de morte. Em uma segunda etapa, acontece um outro deslocamento, agora para o domínio político, quando então o termo carrega para a manifestação política o teor depreciativo das mortes violentas e julgadas sem importância, para aquelas causadas por covid. Para reconstrução do enunciado é necessário que o ouvinte reconheça o texto original, acesse o contexto de origem e sua carga emocional, e então transfira essas variáveis para o ambiente atual de uso.

Este é o conhecimento que o produtor espera que os participantes tenham para perceber os efeitos de sentido de sua representação. Esta consciência reflete a formação discursiva por trás do enunciado, e também aquela com que se espera dialogar.

Ao lado do material linguístico há a silhueta de três corpos sem identificação que, juntamente aos números reforçam a ideia da desvalorização pelas vidas perdidas. O intertexto recuperado transporta também o valor atribuído à vida e transforma o que seria um mero cartaz em uma faixa, um anúncio fúnebre, ou ainda uma manchete jornalística.

O que se depreende desse exemplo é que a apresentação do suporte não interfere no gênero textual, sequer na prática social, a manifestação popular não se perde de suas convenções, mas que as modificações no objeto (faixa, anúncio) em razão do enunciado mostram um sintoma social, a dor e o descaso.

Em outro exemplo, manifestantes carregam um estandarte com o texto:

(2) "unidos pela democracia"

[51] Disponível em https://www.cnnbrasil.com.br/politica/manifestacoes-contra-bolsonaro-3-de-julho-de-2021/. Acesso em: 28 jan. 2022.

Além de o suporte ter as características físicas de um estandarte de carnaval, tais como o formato, muitas cores e franjas, o termo "unidos" é característico de agremiações desta festividade popular. Novamente, um texto foi deslocado de um domínio social para outro, do entretenimento para a política, da prática social dos desfiles de carnaval para uma manifestação popular. A aderência que se institui entre o enunciado "unidos", em uma atividade política, e um estandarte de carnaval como suporte, modifica a natureza meramente alegórica de um artefato de carnaval e sintoniza sujeitos sociais e suas crenças através das constituições ideológicas que se revelam nos fatores: a participação do povo, a coletividade, a união. São novos contornos dados a práticas já conhecidas. A ação do enunciado sobre o objeto modifica sua natureza festiva e agora o estandarte funciona como porta voz de um dos aspectos ideológicos do movimento, a democracia.

E por fim, mas não esgotando as demonstrações de integração entre enunciados e objetos no evento selecionado, tem-se manifestantes usando o uniforme da empresa Petrobrás. Embora diversas inscrições estejam na roupa, tais como o nome da empresa, é o sujeito quem as transporta; então, neste caso, temos tanto o corpo humano como suporte e a vestimenta como objeto, ambos modificados por um enunciado. Essa condição é relevante para que se perceba a identificação profissional do sujeito como ação ideológica no protesto. O enunciado adere ao corpo do manifestante de tal forma que se presta a defini-lo e, por isso, define a estrutura social da manifestação, pois traz para o evento não só um indivíduo, mas sua categoria profissional.

Além do uniforme, ele também veste máscara de proteção. Como sustentador, ele expande sua função sanitária para ser então porta voz de enunciado contra a privatização.

(3) "A privatização faz mal ao Brasil"

A integração entre objeto (máscara) e enunciado ("a privatização faz mal ao Brasil") fica evidente tanto pelo paradoxo da máscara que silencia ser a mesma que emite posicionamento, quanto pela expressão "faz mal", usada coloquialmente para condenar práticas que prejudicam à saúde. O termo "faz mal" coloca em primeiro plano o mal causado pela privatização, como sendo este o maior mal, em detrimento da saúde, função original da máscara. O gênero não foi modificado, mas o objeto (máscara) e o suporte (indivíduo) foram recategorizados para atender às finalidades sociais do evento. A alteração sofrida pelo objeto marca a formação discursiva do produtor, ao mesmo tempo em que sinaliza as expectativas deste em relação a sua audiência. Como efeitos sociais de sentido, é esperado que nesta via discursiva se encontrem sujeitos favoráveis às medidas de prevenção à contaminação pelo coronavírus e contra a privatização de empresas públicas.

Todos esses elementos – objeto, suporte, enunciado – têm seus valores redefinidos pela totalidade do que representam juntos. O enunciado convoca e fica acessível àqueles que, por questões ideológicas, se perceberem atingidos pelo novo sentido.

Considerações finais

Essa investigação seguiu a premissa de que mensagens veiculadas em manifestações políticas, de alto impacto e adesão, como a que se recorreu neste estudo, têm grande carga ideológica e estariam longe de pretensões ingênuas por parte dos seus produtores. Buscou-se observar o corpus com um olhar que ultrapassasse o sistema linguístico, e que justamente este desvio compusesse a regularidade de que o pesquisador necessita para justificar sua escolha de investigação.

A análise dos enunciados aderentes revelou a mobilização de elementos diversificados, deslocados de outros gêneros e funções sociais, que se interpelam por uma multiplicidade de vias, nas quais os

aspectos linguísticos, material, institucional e ideológico se mostraram complementares na emissão de sentidos.

Pretendeu-se comprovar que as novas significações são favorecidas pelo contexto. É ele quem dá contornos à situação comunicativa e funciona como o atualizador do significado rumo ao sentido. Sem acesso às especificidades situacionais, o "uniforme" se limitaria a sua função prototípica, a identificação profissional. O ambiente de luta e reivindicações como cenário transforma este objeto em um elemento ativo de embate.

O evento, suas propriedades e a formação discursiva dos sujeitos é que favorecem a dimensão da realidade que será acessada naquele texto, com o apoio das especificidades do gênero. O produtor se aproveita disso para compor seu discurso com elementos que julga decifráveis por aqueles que elege como seus pares ideológicos, na ciência de que a enunciação não se encerra no fator linguístico.

Contexto, enunciado, objetos e ideologia atuam como ferramentas que sintonizam os sujeitos em uma mesma prática social, cujo objetivo é uma representação acertada de uma nova realidade e de uma transformação social. Sabendo que o ato da enunciação não permite ao indivíduo agir de forma independente, é preciso situar o "outro". O processo de produção do enunciado, as escolhas linguísticas e materiais denunciam papéis sociais, crenças e códigos que o produtor busca encontrar ali através do exercício de preenchimento feito pelo "outro". Quando se percebe as formas de se relacionar com o discurso do outro, se compreende também a história que atravessa o discurso final.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BUTTURI JUNIOR, Atílio. Uma filosofia política na dispersão: as formações discursivas e o não-discursivo. *In*: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara, SP: Letraria, 2020.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e contexto.** São Paulo: Contexto, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Edunb, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino.** São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** Tradução: Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. Os enunciados aderentes. **Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 36, n. 3, mar. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/J3zZSJpzLnFLLRrn8jh6hgp/?lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**.Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ADULTOS DA TERCEIRA IDADE NA UNATI/UERJ

Paulo Roberto de Lima Lopes

Resumo: Como forma de contribuir para o melhor entendimento do projeto Inglês para Terceira Idade (LETI-Inglês) da UnATI/UERJ, este estudo, um recorte de minha tese de doutorado, possui dois objetivos específicos: (a) identificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes idosos e (b) identificar a visão dos professores sobre estratégias de aprendizagem. Para tanto, foram estabelecidas como questões norteadoras: (a) Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos? E (b) Os professores exploram/incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos? Para gerar dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: (a) observações de aula com notas de campo; (b) um questionário sociocultural para os aprendizes idosos; e (c) entrevistas individuais inspiradas na técnica de entrevistas narrativas realizadas com sete alunos e quatro professores. A análise e discussão dos dados foi estruturada a partir de duas asserções: (a) Os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais; e (b) Os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos. A análise dos dados trouxe novos entendimentos para as asserções. Este estudo se vale do aporte teórico em estratégias de aprendizagem de línguas adicionais e ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade.
Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Estratégias de Aprendizagem. Terceira Idade.

Introdução

Embora as projeções demográficas realizadas pelo IBGE nos últimos anos indiquem um crescimento contínuo da população idosa no Brasil, a Linguística Aplicada ainda não explorou, a contento, os diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais com adultos da terceira idade. Os estudos desenvolvidos na área até então buscaram investigar, de modo geral, as principais características da aprendizagem de inglês, espanhol, francês e italiano por idosos em projetos específicos de línguas para a terceira idade em algumas instituições no Brasil. Contudo, o ensino-aprendizagem de línguas com idosos na Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UnATI/UERJ) ainda tem sido pouco estudado. Como forma de articular interesses recentes de pesquisa e contribuir para o melhor entendimento do projeto Inglês para Terceira Idade (LETI-Inglês) da UnATI/UERJ, este trabalho, um recorte de minha tese de doutorado, busca identificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes idosos e a visão dos professores sobre estratégias de aprendizagem.

O projeto LETI-Inglês é resultado de uma parceria entre o Instituto de Letras da UERJ e a UnATI/UERJ. Além do inglês, outros quatro cursos fazem parte do LETI: alemão, espanhol, francês e italiano, todos específicos para terceira idade. O projeto LETI foi instituído em 2009, mas os cursos de línguas para a terceira idade existem desde meados da década de 1990.

É importante estabelecer o que se entende por terceira idade neste trabalho. Na verdade, uma consulta rápida do termo "idoso" em algumas fontes, no já nos mostra que não há uma única idade referência de início da velhice. O *Dicio*, *Dicionário Online de Português* (https://www.dicio.com.br), define idoso como "indivíduo que já possui muitos anos de vida: o limite de idade entre um adulto e um idoso é 65 anos" e também como "pessoa que tem muitos anos de vida; velho". Esse mesmo dicionário ainda identifica como sinônimos do termo "idoso" as palavras "ancião, antigo, velho, vetusto" e como seus antônimos "jovem, novo".

Enquanto o Dicio estabelece a idade de 65 anos como requisito para ser idoso, a Política Nacional do Idoso, instituída pela Lei 8.842 de 04 de janeiro de 1994, concebe como idoso toda pessoa maior de sessenta anos de idade. A mesma idade de referência é adotada pelo Estatuto do Idoso, instituído pela Lei 10.741 de 03 de outubro de 2003, que regula "os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou

superior a 60 (sessenta) anos". De modo geral, as pessoas costumam utilizar os termos "idoso" ou "terceira idade" para fazer referência a pessoas que têm sessenta anos de idade ou mais. Desse modo, a perspectiva popular está em consonância com a referência estabelecida em documentos legais brasileiros.

Contudo, é relevante ressaltar que a idade referência tomada pelo dicionário consultado não está totalmente equivocada. A Organização Mundial da Saúde (OMS) já considera idoso o indivíduo com 65 anos em países desenvolvidos e 60 anos em países em desenvolvimento. Além disso, algumas Universidades Abertas da Terceira Idade permitem o ingresso de aprendizes com menos de 60 anos, às vezes até com menos de 50. Essas diferenças contribuem para concepções divergentes acerca do início da velhice atualmente e também, como já adiantei há pouco, ao longo dos anos. Dois dos fatores que levaram a essas diferentes idades de referência são a maior expectativa de vida das pessoas e o aumento significativo da população idosa no mundo. Antes de prosseguirmos, é importante esclarecer que, nesta pesquisa, consideramos os 60 anos de idade como o início da terceira idade, seguindo, então, o entendimento da Política Nacional do Idoso, do Estatuto do Idoso e da Organização Mundial da Saúde.

Antes de apresentar a teoria que alicerça este estudo, é necessário esclarecer que, para a realização desta pesquisa, adoto o entendimento de Ellis (1997) para o termo aquisição de segunda língua. O autor define aquisição de segunda língua (L2) como "o modo pelo qual as pessoas aprendem uma língua que não seja sua língua materna dentro ou não da sala de aula e Aquisição de Segunda Língua (ASL) como o estudo desse processo" (ELLIS, 1997, p. 3). Dessa maneira, entendo que os termos "segunda língua" e "língua adicional" fazem referência a uma língua, seja ela a segunda, a terceira ou qual for, que seja diferente da língua materna do indivíduo. Também, não faço, neste estudo, a distinção entre aquisição e aprendizagem conforme proposta por Krashen (1985).

Estratégias de aprendizagem

Para começar, é válido consultar a definição da palavra "estratégia" em um dicionário. O *Dicio*, *o Dicionário Online de Português* informa que a palavra estratégia vem do latim *strategia* e do grego *strategía* e possui como sinônimos as palavras estratagema, subterfúgio e ardil. As definições apresentadas pelo *Dicio* evidenciam ao menos três nuances importantes que costumam ser ressaltadas por pesquisas acerca de estratégias de aprendizagem de segunda língua. Em primeiro lugar, podemos destacar a questão da finalidade: as estratégias são usadas para se "conseguir alguma coisa", ou seja, para se atingir um determinado objetivo. Essa visão se mostra presente na ideia de que os aprendizes utilizam estratégias para resolver algum problema relacionado à aprendizagem de línguas. Por exemplo, ao usar imagens para aprender o significado de palavras novas na língua alvo, um estudante está lançando mão de um artifício para superar sua possível dificuldade de memorizar vocabulário novo.

Em segundo lugar, a caracterização da estratégia como "forma ardilosa" nos remete à questão da consciência do aprendiz. Tomando o exemplo anterior, é provável que a atitude do aprendiz tenha sido bem pensada a partir de uma situação observada. Quer dizer, a escolha do estudante por usar imagens revela um certo grau de consciência acerca de sua dificuldade de internalizar vocabulário novo.

Por fim, o aspecto de "planificações de guerra" destaca que as estratégias também podem ser utilizadas para planejar a aprendizagem de uma língua adicional. Ainda aproveitando o exemplo anterior, o estudante que usa imagens para melhor memorizar novos significados na língua alvo em algum momento fez uma autoavaliação e percebeu que tinha dificuldades de aprender novas palavras. Assim, atitudes que sugerem reflexão sobre a aprendizagem e formas de otimizar esse processo também podem ser consideradas estratégias de aprendizagem, como veremos mais adiante.

Ao longo das últimas décadas, diferentes definições de estratégias de aprendizagem foram sustentadas na ASL. A bandeira cognitivista levantada nos estudos de aquisição de línguas na década de 1970 fomentou o crescente interesse na investigação das estratégias de aprendizagem. A perspectiva

behaviorista passava a dar espaço ao olhar do cognitivismo, que se empenhou em explicar os processos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem, inclusive de segunda língua. Os primeiros estudos acerca de estratégias de aprendizagem se concentraram em descrever padrões comportamentais dos aprendizes. Os trabalhos desenvolvidos na década de 1970 e início dos anos 1980, concentraram esforços em identificar as qualidades que tornavam alguns aprendizes melhores na aprendizagem de línguas. Nesses estudos, os pesquisadores elencavam as ações e os comportamentos dos aprendizes que eram considerados estratégicos para que a aprendizagem fosse mais eficiente.

A partir da década de 1980 já é possível perceber uma mudança no trabalho dos pesquisadores. A identificação das características do bom aprendiz abre espaço para uma investigação mais objetiva e sistematizada dos recursos utilizados por aprendizes em geral para otimizar o processo de aprendizagem. Dessa forma, houve um maior interesse dos pesquisadores em identificar o maior número possível de estratégias utilizadas por aprendizes de línguas. Foi na década de 1990 que alguns modelos de classificação de estratégias mais conhecidos na literatura vieram a existir. Entre esses modelos está o de Oxford (1990), que constitui um dos eixos teóricos desta pesquisa.

Oxford (1990) define estratégias de aprendizagem como "ações específicas realizadas para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autodirigida, mais eficaz e mais transferível para novas situações" (OXFORD, 1990, p. 8). Em outras palavras, estratégias são ações que os aprendizes tomam para otimizar sua aprendizagem. Elas contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa à medida que promovem um envolvimento ativo e autodirigido por parte do aprendiz. Na perspectiva de Oxford (1990), as estratégias são determinadas ações ou comportamentos sustentados pelos aprendizes para a apreensão, internalização e uso da segunda língua. Para a pesquisadora, as estratégias possibilitam a mediação entre o aluno e a língua em aquisição ou uso, contribuindo assim para a aprendizagem.

Para Oxford (1990), a utilização das estratégias pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente e contribui para a adoção de um papel ativo pelo aprendiz no processo de aprendizagem, levando a sua autonomia. Como aponta Conceição (1999), Oxford (1990) acredita que aspectos relacionados à cognição, personalidade e motivação, entre outros, podem influenciar a escolha das estratégias a serem usadas. Além disso, o fator idade também pode imprimir a sua marca, visto que aprendizes de diferentes idades podem usar estratégias diferentes. Também deve se considerar os aspectos pedagógicos do contexto de aprendizagem, como o tipo de tarefa a ser levada a cabo, o material utilizado, a metodologia adotada e a avaliação pretendida.

Em sua classificação, Oxford (1990) distingue dois tipos principais de estratégias: as diretas e as indiretas. As estratégias diretas envolvem diretamente a língua alvo e subdividem-se em três: (a) estratégias de retenção (ou memória), que estão relacionadas à criação de elos mentais, à utilização de imagens e sons, à revisão eficiente e ao emprego de ação; (b) estratégias cognitivas, que estão associadas à prática, ao recebimento e envio de mensagens, à análise e raciocínio e à criação de estrutura para *input* e *output*; e (c) estratégias de compensação, que se relacionam à adivinhação de forma inteligente e à superação de limitações na fala e na escrita. Segundo Conceição (1999), Oxford (1990) aponta que as estratégias de memória, embora bastante eficazes, não são amplamente usadas pelos aprendizes, que frequentemente fazem uso das estratégias cognitivas. Outro ponto a ser observado é que as estratégias de compensação parecem empoderar os aprendizes no uso da língua, apesar das limitações de conhecimento que eles têm. Entre as estratégias de memória identificadas por Oxford (1990) estão: Associar/elaborar, Mapa semântico, Palavras chaves e Uso de sensações e respostas físicas. Já no grupo das estratégias cognitivas figuram: Repetir, Reconhecer/usar paradigmas e fórmulas, Analisar contrastivamente, Traduzir, Fazer resumos e Focar a atenção. Como estratégias de compensação foram elencadas, entre outras: Usar pistas linguísticas, Recorrer à língua materna, Pedir ajuda, Usar mímicas e gestos e Criar palavras.

As estratégias indiretas, por sua vez, "também contribuem para os processos de compreensão ou produção, mas não estão ligadas diretamente a eles" (CARDOSO, 2016, p. 80). Podem ser usadas em combinação com as estratégias diretas e subdividem-se em três: (a) estratégias metacognitivas, que envolvem a centralização, o planejamento e a avaliação da aprendizagem; (b) estratégias afetivas, que buscam a diminuição da ansiedade, a criação de encorajamento e a medição da temperatura emocional; e (c) estratégias sociais, que se relacionam ao estabelecimento da interação com outros por meio de perguntas, da cooperação e da solidariedade com outros. Como nos relata Conceição (1999), de acordo com Oxford (1990), as estratégias metacognitivas, que têm por objetivo coordenar a aprendizagem, não são muito frequentemente usadas. Da mesma maneira, as estratégias afetivas e sociais, ainda que extremamente importantes, uma vez que conseguem controlar emoções que possam a vir impactar negativamente a aprendizagem e desenvolver as habilidades comunicativas do aprendiz, costumam ser raramente usadas. Como exemplos de estratégias metacognitivas, podemos citar: Prestar atenção, Organizar, Estabelecer metas e objetivos, Planejar para uma tarefa e Autoavaliação. No rol das estratégias afetivas estão: Relaxar progressivamente, Usar música, Rir, Fazer afirmações positivas, Usar checklists e Discutir sentimentos com alguém. Fazem parte das estratégias sociais: Pedir esclarecimentos, Pedir correções, Cooperação entre pares e Desenvolver compreensão cultural.

Em trabalho mais recente, Oxford (2017) desenvolve um estudo mais aprofundado em que destaca como o contexto influencia a escolha das estratégias de aprendizagem pelos aprendizes de uma língua adicional. Trata-se do modelo estratégico de autorregulação (ou S^2R – *Strategic Self-Regulation Model*), que abrange questões relacionadas à autorregulação, agenciamento e autonomia, mentalidade de crescimento, autoeficácia, resiliência e esperança. Para tanto, a autora busca ancoragem nas teorias da complexidade e da aprendizagem autorregulada e nas teorias socioculturais de aprendizagem mediada de Vygotsky. Dada a limitação de espaço neste artigo e por não ser a principal fonte a compor o arcabouço teórico deste estudo, o trabalho de Oxford (2017) não será discutido de modo mais aprofundado.

Aspectos metodológicos

Inserido no paradigma qualitativo e em conformidade com o conceito de cristalização proposto por Richardson (1994), busquei compreender as diferentes faces e vozes do contexto LETI-Inglês. Este estudo, que é um recorte de minha tese de doutorado (LOPES, 2021), concentra sua atenção no eixo de Estratégias de Aprendizagem e apresenta como objetivos específicos: (a) identificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes idosos e (b) identificar a visão dos professores sobre estratégias de aprendizagem. Cada um desses objetivos específicos levou à emergência de uma pergunta de pesquisa. São elas: (a) Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos?; (b) Os professores exploram/incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos?

Na empreitada de buscar possíveis respostas para essas perguntas, utilizei como instrumentos de geração de dados: (a) observações de aula com notas de campo; (b) um questionário sociocultural para os aprendizes idosos; e (c) entrevistas individuais inspiradas na técnica de entrevistas narrativas realizadas com sete alunos e quatro professores. As observações de aula levaram à representação do contexto de pesquisa sob o olhar do pesquisador. No total, 12 aulas presenciais foram observadas entre os dias 19 de agosto e 07 de outubro de 2019. Também foram observadas oito aulas *on-line*, duas de cada nível, entre os dias 03 e 17 de maio de 2021. Essas aulas foram realizadas via internet devido à pandemia de Covid-19.

O questionário possibilitou a emergência do perfil dos alunos de inglês da UnATI/UERJ e foi composto por treze perguntas abertas e fechadas. Entre os itens que compuseram o questionário, destacam-se idade, formação escolar, razão de estar estudando inglês, utilização de recursos tecnológicos e *hobbies*. Devido à pandemia de Covid-19, as aulas presenciais do projeto LETI-Inglês foram suspensas

de modo a evitar a exposição dos estagiários e alunos idosos ao vírus. Por isso, o questionário, que a princípio seria preenchido em sala de aula, precisou ser criado na ferramenta *Google Forms*, que é um formulário *on-line* que permite que os participantes respondam as perguntas remotamente. O *link* do questionário sociocultural foi enviado aos professores no dia 12 de janeiro de 2021, que prontamente sinalizaram o recebimento e o encaminharam aos grupos de *Whatsapp* das turmas.

Quatorze alunos da terceira idade entre 61 e 85 anos de idade responderam o questionário. Quase oitenta por cento deles tiveram acesso ao nível superior. Todos eles têm o hábito da leitura, apreciando diferentes obras, como contos e romances, biografias, notícias, jornais, textos científicos e religiosos. O tempo livre é preenchido com atividades artísticas, culturais, físicas e de lazer ao ar livre. Todos os respondentes usam a *internet* por meio do celular, sendo que cerca de 72% deles de algum modo mencionaram estudar e fazer pesquisas. Além disso, eles assistem a vídeos, filmes e *lives*, leem notícias, aprendem receitas e acessam redes sociais.

Esta pesquisa também contou com o uso de entrevistas inspiradas na técnica de entrevistas narrativas para a geração de dados. As entrevistas, nas quais os participantes foram incentivados a narrar, levaram professores e alunos a representar discursivamente o entendimento que têm sobre o projeto e o processo de aprendizagem, bem como sobre os próprios participantes envolvidos nesse processo. As entrevistas foram realizadas com sete alunos idosos e com quatro professores do projeto LETI-Inglês pela *internet* usando o *Google Meet* nos meses de maio e junho de 2021.

Os idosos que participaram das entrevistas têm entre 61 e 74 anos de idade e são alunos do projeto LETI-Inglês da Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UnATI/UERJ). São eles: uma aluna do nível um (Monica), dois alunos do nível dois (Greice e André), uma aluna do nível três (Ana) e três alunas do nível 4 (Laura, Lucia e Renata). Os quatro professores, por sua vez, têm entre 21 e 35 anos de idade e são alunos da graduação em Letras: Inglês/Literaturas da UERJ. Na época da realização da entrevista, Kelly e Marcos tinham deixado o projeto LETI-Inglês e foram substituídos pelas professoras Débora e Joyce. Todos os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

A análise e discussão dos dados foi estruturada a partir do conceito de asserções (BORTONI-RICARDO, 2008). Segundo a autora, "a asserção é um enunciado afirmativo na qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53). Ao contrário das pesquisas quantitativas, que utilizam hipóteses, as pesquisas qualitativas podem se valer das asserções para empreender a análise dos dados. Diferentemente das hipóteses, as asserções possuem um caráter mais flexível, podendo ser reformuladas, "para melhor se ajustarem aos conhecimentos que o pesquisador vai adquirindo no próprio desenvolvimento da pesquisa" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 74). O papel do analista, conforme apontado por Bortoni-Ricardo (2008), é o de confirmar ou não as asserções a partir do corpo de dados. A pesquisadora ainda defende que as asserções sejam geradas após a definição dos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

A geração de asserções seguiu um modelo no qual os objetivos e as perguntas de pesquisa foram alinhados e o planejamento de perguntas das entrevistas surgiu como resultado. Trata-se do modelo de Daher (2016), que encara a entrevista como estratégia metodológica. A autora defende a adoção de um maior cuidado metodológico no planejamento de um roteiro de uma entrevista. Para Daher (2016), os objetivos da pesquisa devem levar à criação de perguntas de pesquisa, que, por sua vez, levam à geração de hipóteses. As hipóteses, então, por si já sugerem as perguntas a serem feitas na entrevista, de modo a alinhar objetivos e procedimentos metodológicos, garantido, assim, a efetividade da entrevista enquanto instrumento de geração de dados pertinentes. O modelo da autora pareceu-me muito bem-construído e, por isso, decidi utilizá-lo, fazendo apenas um ajuste: enquanto Daher (2016) sugere a criação de hipóteses, optei por gerar asserções, visto que o conceito de Bortoni-Ricardo (2008) melhor se integra à pesquisa qualitativa. Desse modo, inspirado em Daher (2016), busquei articular os objetivos da pesquisa às

perguntas de pesquisa para, então, criar asserções. Criadas as asserções, elaborei as perguntas da entrevista de modo responder as perguntas de pesquisa e manter ou reformular as asserções elaboradas. O quadro a seguir mostra o alinhamento entre objetivos da pesquisa, perguntas de pesquisa, asserções e perguntas das entrevistas.

Tabela 1: Objetivos da pesquisa, perguntas de pesquisa, asserções e perguntas das entrevistas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTA DE PESQUISA	ASSERÇÃO	ENTREVISTAS
Identificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos idosos	Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos?	À luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais.	1) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais. 2) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem? 3) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?
Identificar a visão dos professores sobre estratégias de aprendizagem	Os professores exploram/incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos?	Os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não têm conhecimento desse tema.	1) Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor. 2) Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais? 3) Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem?

Ainda no que tange aos cuidados metodológicos adotados, é importante mencionar que o projeto desta pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde por meio da Plataforma Brasil e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, tendo cumprido todas as exigências que asseguram a clareza, a seriedade e a ética no trabalho do pesquisador.

Análise e discussão dos dados

A primeira pergunta de pesquisa era: "Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos?" A análise dos dados mostrou que a asserção relacionada a essa pergunta (à luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais) não foi mantida totalmente. Os aprendizes do projeto LETI-Inglês gostam de atividades que envolvam músicas, filmes, repetição, socialização e principalmente conversação. Vejamos alguns exemplos a seguir:

Ana: "Eu gosto muito daquela parte de... de filmes que eles passam, sabe?"
André: "[...] duas ou três pessoas, uma conversando com a outra determinado texto e o professor prestando atenção. Isso é sen-sa-cio-nal. Porque você repete, você absorve o que o outro tá falando, o professor tá junto, tá olhando."
Renata: "Eu gosto de música, quando passam música. [...] Ela passa uma música e você fazer um trabalho em cima dela... [...] Aí você fazer um trabalho em cima daquele filme."
Greice: "Eu sempre gostei muito de gramática."

Laura: "O que eu sinto mais necessidade é o falar."
Lucia: "Eu acho a leitura muito importante porque através da leitura você vai procurar tradução do que você não sabe, vai praticar as palavras..."

O uso do português em sala de aula é algo polêmico. Há aprendizes que preferem que as aulas sejam ministradas apenas em inglês enquanto outros desejam que os professores falem em português, como é o caso de Ana:

Ana: "Tem que falar português, sabe. [...] Seria bom assim, você tá falando inglês, mas de vez em quando você falar em português pra gente saber o que que ela tá falando, o assunto..."

Ao relatarem o que costumam fazer quando estão em casa para estudar a língua inglesa, os idosos revelaram que recorrem à escrita para facilitar a aprendizagem, como mostram os excertos a seguir:

Ana: "Como eu tenho muitos caderninhos assim, tem muita coisa, eu repasso tudo."
André: "Como sempre, os idosos né compram aquele caderninho [...] Então eu venho e passo a limpo, escrevo tudo a lápis."
Greice: "Eu anoto, depois eu passo a limpo pro caderno, organizo no caderninho."
Laura: "Eu copio o exercício no caderno, eu procuro escrever porque eu acho que a escrita também nos ajuda muito."
Monica: "Você pode imprimir, como você pode copiar. Eu prefiro copiar tudo pra eu me familiarizar."

À luz de Oxford (1990), foi identificada uma estratégia de memória: Revisar de maneira estruturada. Quatro estratégias cognitivas foram encontradas nos dados: Repetir e Praticar formalmente com sistemas orais e escritos, que têm por objetivo propiciar aos aprendizes oportunidades de prática; Traduzir, cujo papel é o de auxiliar a análise e o raciocínio do aprendiz; e Tomar notas, que visa à criação de estruturas de *input* e *output*. Três estratégias afetivas foram identificadas: Usar música, cujo papel é diminuir a ansiedade do aprendiz; Fazer afirmações positivas (Agir positivamente), que tem por objetivo promover o encorajamento de si mesmo; e Ouvir seu corpo, que tem por objetivo controlar a temperatura emocional do aprendiz. No rol das estratégias sociais, também três estratégias foram identificadas: Cooperar com os colegas, Pedir esclarecimento e Pedir correção, principalmente nos momentos em que os idosos trabalhavam em pares ou grupos e tinham alguma dúvida.

Contudo, foram as estratégias metacognitivas as mais usadas pelos aprendizes. Foram identificadas seis estratégias desse tipo: Organizar, Traçar objetivos e metas e Buscar oportunidades de prática, que objetivam organizar e planejar a aprendizagem; Prestar atenção, cujo papel é o de centralizar a aprendizagem; Automonitoramento e Autoavaliação, que possuem o papel de avaliar a aprendizagem. Essa variedade de estratégias metacognitivas sugere que os idosos têm priorizado o planejamento e a avaliação da própria aprendizagem de inglês. Os aprendizes idosos aparentam ser conscientes dos desafios enfrentados, principalmente as dificuldades de memória, e por isso têm refletido acerca do processo de aprendizagem, estabelecendo objetivos e optando por maneiras mais eficazes de estudar.

É possível que o uso das estratégias metacognitivas tenha se tornado mais evidente durante a pandemia de Covid-19. Como as aulas estão sendo realizadas via *internet*, os idosos precisam se organizar para estudar sozinhos em casa de modo a obter um maior aproveitamento da aula ao vivo. Isso pode ter evidenciado a responsabilidade sobre a própria aprendizagem, de modo que o planejamento para o estudo tenha se mostrado mais essencial.

Os dados mostraram também que os idosos adoram anotar o máximo possível em seus cadernos, algo que já havia sido observado por Conceição (1999) e Lopes (2014). A esse respeito, o inventário de Oxford (1990) reconhece a ação de Tomar notas como uma estratégia cognitiva com o objetivo de criar estruturas de *input* e *output*. Contudo, acredito que, no caso do LETI-Inglês, o ato de escrever ou copiar já se fortaleceu como uma estratégia de memória. Ao anotarem em seus cadernos o que o professor diz ou aquilo que está no material didático, os idosos estão tentando criar elos mentais, facilitar a retenção de informações novas. Na verdade, esses diferentes entendimentos acerca da estratégia Tomar notas revelam que é possível existir uma sobreposição de tipos de estratégias. Por exemplo, Repetir e Praticar formalmente com sistemas orais e escritos são concebidas por Oxford (1990) como estratégias cognitivas que objetivam a criação de oportunidades de prática. Entretanto, à luz dos dados, penso que elas também possam ser estratégias de memória, visto que podem ser usadas para facilitar a memorização. Nesse sentido, o reconhecimento de Oxford (2017) de que pode haver fluidez de tipos de estratégias parece dar conta dessa questão.

A segunda pergunta de pesquisa foi: Os professores exploram/incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos? A análise dos dados manteve a asserção relacionada a essa pergunta (os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não têm conhecimento desse tema). Entendo que há uma dissonância entre as estratégias mais utilizadas pelos alunos e aquelas que recebem maior atenção pelos professores. Desse modo, não percebo, em minha leitura dos dados, uma postura plenamente consciente dos professores. Enquanto os idosos usam mais estratégias metacognitivas, os professores sugeriram que eles usem (ou não usem, no caso da tradução automática) estratégias cognitivas, como mostram os excertos a seguir:

Joice: "Eu falo para eles colocarem assim a palavra no Google né e no Google Tradutor e colocar no botãozinho lá de ouvir. Não usar o Google como ferramenta de tradução, mas de pronúncia, de escuta né, na verdade, para eles irem treinando a pronúncia. [...] Eu falo sempre para eles pegarem intimidade com a língua através dessas coisas né, filme, música, série."

Kelly: "A dica que eu mais falava na verdade era pra tentar não usar o Google Tradutor."
Marcos: "Eu pedia para eles usarem muito o dicionário, né, X porque os nossos professores da graduação sempre... sempre falam isso para gente, então eu resolvi passar adiante e pedi para eles não usarem mais o Google Tradutor, porque era uma furada."

Se os professores não estão atentos ao modo como os alunos preferem estudar, eles, portanto, não otimizam a aprendizagem de inglês a partir dessas estratégias. Na verdade, isso pode ser um reflexo de uma lacuna na formação dos professores, visto que nenhum deles conheceu a área de estratégias de aprendizagem na graduação. Acredito que os cursos de graduação deveriam apresentar o tema aos professores em formação, ainda que brevemente, pois, ao conhecer as teorias de estratégias de aprendizagem, eles podem desenvolver uma prática pedagógica mais sensível aos alunos, mais orientada para o processo de aprendizagem.

Os dados mostraram que, para Kelly e Marcos, os alunos aprendem melhor com o uso do português em sala de aula, visto que os idosos possuem diferentes níveis de proficiência:

Kelly: "Tinha alunos que me pediam muito pra... que eu falasse inglês boa parte da aula... Sendo que eu falava em português né, porque, assim, eu pensava na maioria."
Marcos: "não adianta você ficar repetindo, repetindo, repetindo, repetindo. Eu acho que eles conseguem aprender mais usando aquilo no dia a dia..."

Nas aulas presenciais observadas, constatei que Kelly falava inglês por mais tempo do que Marcos. Em compensação, Marcos promovia mais atividades em grupo do que Kelly. Para Kelly e Débora, as aulas devem ser dinâmicas para que os idosos aprendam melhor. Joice, por sua vez, acredita que o professor não deve depreciar a capacidade cognitiva do idosos:

> Débora: "[...] eu acho que eles aprendem muito mais de forma expositiva. A gente expondo, mas também perguntando, sabe, fazendo eles interagirem. Se só ficar falando, eles fazem muitas anotações, mas as mesmas dúvidas permanecem."
> Joice: "Eu acho que a gente não deve subestimar, sabe, a inteligência deles. E seguindo assim... Entendendo o que que... a necessidade né de cada um..."

Os dados também apontaram que os idosos têm as suas estratégias de aprendizagem, inclusive algumas delas envolvem o uso de novas tecnologias, como aplicativos de celular para aprender línguas adicionais ou com a função de traduzir. A esse respeito, acredito que a tecnologia pode ser usada para otimizar a aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ. Para tanto, o professor deverá assumir a responsabilidade de instruir os idosos a lidar com essas novas tecnologias, assim como foi feito pelas novas professoras ao ensinar os idosos a entender o uso do *Google Meet* nas primeiras aulas *on-line*.

No que diz respeito ao fazer pedagógico dos professores, entendo que os ex-professores (Kelly e Marcos) ainda estavam presos a uma prática tradicional, mecânica e acrítica enquanto as novas professoras (Débora e Joice) ouviram os seus aprendizes de uma maneira que ecoa as premissas da análise de necessidades. Todos os professores se mostraram cientes de que o trabalho realizado com idosos é diferente das experiências vivenciadas com outras faixas etárias. Contudo, somente Débora ouviu mais atentamente as vozes dos aprendizes e aproveitou a experiência tida com seus alunos para planejar sua próxima aula. Todos os professores conhecem as questões que caracterizam a vida do idoso em nosso país e o impacto direto da UnATI/UERJ na qualidade de vida dos idosos.

Considerações finais

Foram identificadas seis estratégias metacognitivas ao passo que apenas três estratégias afetivas e três estratégias sociais foram observadas. Em relação às estratégias diretas, identifiquei uma estratégia de memória e quatro cognitivas. Assim, fica evidente que a organização, o planejamento, a centralização e a avaliação da aprendizagem levaram os aprendizes a utilizar mais estratégias metacognitivas do que cognitivas. Esse é, possivelmente, um caminho que os aprendizes idosos têm tentado seguir para ter sucesso na aprendizagem de inglês ao mesmo tempo em que têm que lidar com as dificuldades biológicas e cognitivas que fazem parte do processo de envelhecimento.

Acredito que escrever (ou copiar no caderno) é uma estratégia de aprendizagem de memória para o público da terceira idade que aprende uma língua adicional. Ao anotarem em seus cadernos o que o professor diz ou aquilo que está no material didático, os idosos estão tentando criar elos mentais, facilitar a retenção de informações novas. O inventário de Oxford (1990) reconhece a ação de Tomar notas como uma estratégia cognitiva para criar estruturas de *input* e *output*. Contudo, acredito que, no caso da terceira idade, o ato de escrever ou copiar já se fortaleceu como uma estratégia de memória, pois já foi identificado em outros estudos (CONCEIÇÃO, 1999; LOPES, 2014) com essa mesma finalidade. Dessa maneira, penso que, ao aplicar o modelo de Oxford (1990) para analisar as estratégias usadas por idosos aprendendo uma língua adicional, considerar a escrita como uma estratégia de memória pode ser bastante pertinente.

Outro ponto a ser observado é a sobreposição de tipos de estratégias. Repetir e Praticar formalmente com sistemas orais e escritos são, no inventário de Oxford (1990), estratégias cognitivas que objetivam a criação de oportunidades de prática. Contudo, acredito que elas também possam ser consideradas estratégias de memória, visto que os aprendizes podem utilizá-las para facilitar a sua memorização. Uma vez que o inventário de Oxford (1990) é um pouco mais rígido, pode ser oportuno encarar o contexto LETI-Inglês a partir da perspectiva mais recente da autora. Para Oxford (2017), a escolha de estratégias pelos aprendizes é influenciada pelo contexto sociocultural e os aprendizes são agentes ativos e autorregulados. Em nosso contexto de investigação, podemos observar que existe um contexto sociocultural exercendo influência sobre a aprendizagem. Em nossa sociedade, ainda muito preconceituosa, os idosos são considerados improdutivos e incapazes. Os idosos participam do projeto LETI-Inglês para se manterem ativos, tanto socialmente quanto intelectualmente. Somam-se a esse cenário as dificuldades de ordem biológica e cognitiva dos aprendizes. Logo, a escolha de estratégias leva em consideração todas essas questões.

Por fim, parece oportuno salientar que nenhum dos quatro professores conheceu a área de estratégias de aprendizagem. Na entrevista, eles relataram que nunca fizeram leituras sobre o tema ou haviam cursado as disciplinas da licenciatura, que se debruçam sobre temáticas relacionadas à prática de ensino e a questões relativas à aprendizagem. Contudo, levando em consideração a minha própria experiência de estudante que só conheceu esse tema na Pós-Graduação, aproveito esta oportunidade para sugerir que os cursos de graduação apresentem, ainda que superficialmente, esse tema tão importante para os professores em formação. Acredito que conhecer as teorias de estratégias de aprendizagem pode nos municiar de conhecimentos técnicos que podem se manifestar em uma prática pedagógica mais sensível aos alunos, mais preocupada com e orientada para o processo de aprendizagem.

Todos os quatro professores entrevistados reconhecem que o trabalho realizado com adultos da terceira idade é diferente das experiências vivenciadas com outras faixas etárias. A aprendizagem na terceira idade envolve fatores como dificuldades de visão, audição e memória, busca pela socialização e manutenção da capacidade, por exemplo. Os alunos têm um perfil diferenciado, com necessidades, lacunas e desejos específicos e os professores acreditam que o ensino de inglês deve ser sensível a esses aspectos. Os professores reconheceram que o projeto LETI-Inglês tem um impacto direto na qualidade de vida dos idosos, pois os possibilitam manter em atividade a sua capacidade cognitiva e o seu contato social.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.

CARDOSO, Janaína. **Estratégias de aprendizagem**: eficácia e autonomia na compreensão oral. Saarbrücken: OmniScriptum:Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**. 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

DAHER, Maria Del Carmen Fátima González. A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa. **Ergologia**, n. 16, 2016, p. 39-68.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050**: revisão 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 93 p.

KRASHEN, Stephen. **The input hypothesis**: issues and implications. New York: Longman, 1985.

LOPES, Paulo Roberto de Lima. **Inglês para terceira idade**: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, Paulo Roberto de Lima. **Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ:** investigando as estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, Rebecca. **Teaching and researching language learning strategies**: self-regulation in context. 2. ed. New York & London: Routledge, 2017.

RICHARDSON, Laurel. Writing: a method of Inquiry. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ANÁLISE DE TEXTOS

Rosemeri Moreti
Rafaella Chaves

Resumo: Analisar um texto é perceber a língua em movimento, observar as escolhas feitas em sua construção, quais estratégias discursivas foram utilizadas para dizer o que foi dito (ANTUNES, 2010). Ao analisarmos um texto, supomos que há intenções por trás de toda a construção, de todas as escolhas linguísticas e combinações, e que podem representar uma realidade social ou psicológica (AZEREDO, 2018). Fazer essa análise de um ponto de vista funcional promove uma visão da língua não mais como um simples instrumento de comunicação, mas como uma fonte de infinitas possibilidades. O presente trabalho tematiza a abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional em aulas de Língua Portuguesa, dando ênfase aos conceitos por ela definidos, apresentando-os de maneira geral, buscando comprovar como podem ser relevantes para análises de textos na escola. Por priorizar a estreita relação entre os recursos léxico-gramaticais e o discurso produzido, proporciona uma melhor compreensão do funcionamento da língua, enxergando a língua como um sistema que sempre dependerá de referência, e que tem seu uso efetivo no ato comunicativo (GOUVEIA, 2009). Desse modo, buscaremos apresentar como a análise das escolhas feitas pelos produtores dos textos é uma importante ferramenta para a leitura crítica, o que promove a formação de leitores competentes.
Palavras-chave: Funcionalismo. Ensino de Língua Portuguesa. Análise de textos. Linguística Sistêmico-Funcional. Metafunções da linguagem.

Introdução

Apesar de tantas discussões, e de já haver indiscutíveis mudanças de extrema importância, ainda é comum ouvirmos como o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa são considerados cansativos e trabalhosos. Isso pode se dar pelo fato de que a língua não é vista nem trabalhada, em muitas escolas do país, como ela é: viva. É necessário que se desmistifique a ideia de que aula de Língua Portuguesa corresponda somente a uma reprodução exaustiva de regras e exceções, nomenclaturas e conceitos livres de possíveis questionamentos. Não é que a Gramática seja dispensável, pelo contrário, é totalmente necessária, já que reflete a estrutura do sistema linguístico. A questão aqui a ser defendida é de que o ensino de língua em todas as escolas deveria permitir que o aluno se manifestasse, questionasse e refletisse, exercendo a crítica, vendo-se não como um participante neutro no processo de aprendizagem, mas como protagonista, por meio de um ensino mais funcional. Ao se observar o comportamento da língua em uso nas aulas, é possível formar alunos que reflitam sobre a língua e sobre o que se pode fazer por meio dela.

Infelizmente, o olhar de muitos professores e alunos em uma aula de análise textual está voltado para a gramática e não para o texto em si. Frases são retiradas do texto apenas para que suas estruturas sejam analisadas fora do contexto em que se encontravam inicialmente. Servem somente como amostras da ocorrência de determinada classe de palavras, por exemplo, o que faz com que seus efeitos dentro do texto sejam perdidos. É preciso ver além da gramática tradicional, da gramática que se encerra em uma simples classificação de unidades. Por isso, muitos chegam a se formar na escola sem conseguir descobrir o propósito comunicativo de um texto, pois sempre o viram em suas partes e não como um todo. Conforme Antunes,

> não é possível isolar o que é pontual, ou o que é simplesmente gramatical, ou o que nada tem a ver com o sentido ou a função global do que é dito. Em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos. (ANTUNES, 2010, p. 17)

Convém, assim, destacar que Halliday (2004) considera a linguagem como um recurso estratégico em relação à produção de significados de um texto, prezando pelas experiências culturais e a semiótica social. Desse modo, a análise linguística é feita analisando as escolhas lexicais e gramaticais do gênero textual, algo que vai além de uma análise sintática tradicional, mas que aprecia a intenção de quem escreveu o texto e a ênfase que se optou por dar ao conteúdo.

A Gramática Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) entende que a forma é dependente da função e que a linguagem é uma estrutura social. O sistema proporciona infinitas possibilidades de escolhas ao falante/escritor, escolhas que, ao serem feitas dentro de um contexto, produzem significado. Ao se fazer uma escolha dentre uma infinidade de opções de que o sistema dispõe, efeitos são produzidos no contexto de comunicação. Trata-se de uma teoria que promove a análise de estruturas gramaticais em relação às funções que a linguagem exerce nos textos. (FUZER; CABRAL, 2014).

Segundo Halliday (2014), um texto ocorre conjuntamente em dois contextos: de cultura e de situação. O primeiro se relaciona com o ambiente sociocultural mais amplo (macrocontexto), enquanto o segundo é o ambiente imediato no qual se concretiza a comunicação (microcontexto), em que as escolhas são feitas. Este é formado por três variáveis: campo, relações e modo. As três metafunções da linguagem, propostas pelo linguista, estão diretamente relacionadas a essas variáveis. Cada uma possui uma perspectiva diferente ao se analisar a oração: como representação da realidade (metafunção ideacional – campo), como troca (metafunção interpessoal - relações) e como mensagem (metafunção textual – modo). Conforme Fuzer e Cabral (2014), as metafunções definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional. Não há hierarquia entre as funções. Todas funcionam conjuntamente no texto. Neste trabalho, optou-se por analisar a notícia sob a perspectiva da metafunção experiencial por esta considerar a oração como representação da realidade, uma expressão do mundo material e sob a perspectiva da metafunção textual por esta considerar a oração como mensagem e por meio das articulações textuais conseguirmos compreender as intenções dos autores das notícias. A seguir, discutiremos com mais detalhes essas duas metafunções.

Metafunção Ideacional – Experiencial

A Metafunção Ideacional pode ser realizada por duas funções: a experiencial e a lógica. A primeira tem como unidade de análise a oração. A segunda, o complexo oracional. Aqui trabalharemos somente com a função experiencial, que traz a oração como representação da realidade, expressão da experiência do indivíduo em relação ao mundo material e ao de sua consciência (FUZER; CABRAL, 2014).

Ao se analisar a oração sob esse olhar, o sistema a ser utilizado é o de Transitividade. Diferente da gramática tradicional, em que a Transitividade está situada no verbo e em sua necessidade ou não de um complemento, trata-se de um sistema que envolve diferentes aspectos morfossintáticos. Permite analisar ações e atividades que estão sendo expressas no discurso, assim como a realidade representada (MELO, 2017). Seus principais constituintes são Processo, Participantes e Circunstâncias, representados respectivamente por grupos verbais, nominais e adverbiais. São seis os processos: materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais. Cada um possui uma estrutura diferente, com participantes diferentes. Vejamos mais detalhadamente a seguir.

Os Processos Materiais são do tipo "fazer" e "acontecer". São ações perceptíveis e que podem ser vistas e comprovadas. Alguns podem ser representações de teor abstrato, mas não deixam de ser materiais (GOUVEIA, 2009). Seus Participantes podem ser Ator, Meta, Escopo e Beneficiário. Veja o exemplo a seguir:

"Matheus [*Ator*], […], **entregava** uma refeição [*Meta*] no condomínio [*Circunstância*]"

No exemplo, Ator é o responsável por realizar o processo, enquanto o Meta é atingido pelo processo. O Beneficiário seria a pessoa que receberia a entrega, pois se beneficia do processo.

O Escopo é o participante não afetado pelo processo. Um exemplo seria o processo material "dar" acompanhado de "um golpe" em um texto, como: Matheus deu um golpe [Escopo] em seu agressor.

Os processos mentais refletem atividades no mundo da consciência como sentir, pensar, gostar e ver. Podem ser de quatro tipos, segundo Halliday e Matthiessen (2004): perceptivos (olhar, ouvir, perceber), cognitvos (compreender, acreditar, pressupor), afetivos (aborrecer, gostar, odiar) e desiderativos (esperar, ansiar, sonhar). Seus participantes são Experienciador e Fenômeno.

"um homem branco (…) [*Experienciador*] humilhando [*Processo Mental Afetivo*] um entregador de aplicativo negro [*Fenômeno*]".

Os processos relacionais representam seres no mundo, ajudam a descrever personagens e até a criá-los. Essas orações podem ser Intensivas – X é A, Possessivas – X tem A e Circunstanciais – X está em A (FUZER; CABRAL, 2014). Todas ainda podem ser atributivas ou identificativas. Exemplo: Matheus [*Identificado*] é [*Processo Relacional*] entregador de aplicativo [*Identificador*].

Os processos verbais estão situados entre os processos relacionais e mentais. Representa os processos de "dizer". Têm como participantes, tipicamente, Dizente, Receptor, Verbiagem e Alvo. O Dizente é o responsável pelo realizar do processo; o Receptor é a quem é dirigida a mensagem; a Verbiagem é o que é dito; o Alvo é quem é atingido pelo processo.

"O agressor **[***Dizente***]** diz ainda que o jovem tem "inveja da vida que as pessoas dali têm [Verbiagem]".

Os processos comportamentais têm como participante o Comportante, que é representado por figuras humanas, ou humanizadas. Podem representar posturas corporais como debruçar-se, e outros processos como dormir, respirar, tossir, que têm ideia de comportamento fisiológico e psicológico. Exemplo: Matheus [*Comportante*] chorou durante acusação.

Os processos existenciais, segundo Halliday e Matthiessen (2004), representam algo que existe ou acontece. O participante desse tipo de oração é o Existente. Exemplo: Nas redes sociais, há um vídeo da agressão [Existente].

Metafunção textual

Essa metafunção tem função habilitadora (SCHLEE *et al.*, 2012), pois possibilita a articulação dos conteúdos expressos pelas outras duas metafunções. A metafunção textual nos ajuda a perceber como o texto foi construído, como as informações e as ideias foram organizadas. Toda interação verbal apresenta uma estrutura, algumas situações comunicativas apresentam um formato mais rígido que outras, por exemplo, uma conversa no *whatsapp* com amigos tem um formato mais flexível que uma apresentação em um seminário. Isso quer dizer que a estrutura da mensagem está relacionada a diversos fatores, como o propósito comunicativo do texto, o destinatário, o suporte.

Para a LSF, a metafunção textual ocorre por meio de duas estruturas. Pelas palavras de Fuzer e Cabral, fica claro que

> Na LSF, há dois sistemas paralelos e inter-relacionados de análise, que envolvem a organização da mensagem num texto. O primeiro deles é chamado *Estrutura da Informação* e envolve componentes que são denominados informação dada e informação nova (nível do conteúdo). O

> segundo é chamado *Estrutura Temática* e envolve as funções denominadas Tema e Rema (nível da oração). (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128)

A Estrutura da informação está relacionada com a distribuição do conteúdo ao longo do texto, que acontece por meio da informação nova e dada. A informação dada é aquela que já é de conhecimento do interlocutor ou que é possível recuperar por meio do texto e da situação. A informação nova, por sua vez, é aquela que o interlocutor desconhece e que não é possível recuperar pelo contexto. Para que haja êxito na comunicação, é necessário que o escritor/falante saiba balancear bem as informações ao longo do texto a fim de que haja progressão entre as ideias, continuidade no raciocínio. Para tanto, é fundamental conhecer o perfil do interlocutor de modo a gerar interesse e envolvimento pelo assunto do texto. Fica evidente, assim, que a estrutura da informação é guiada pelo leitor/ouvinte.

> Halliday (1994) enfatiza que a forma ideal da unidade da informação consiste de um elemento Novo acompanhado por um elemento Dado, pois, estruturalmente, uma unidade de informação se constitui de um elemento Novo, que é obrigatório, somado a elemento Dado que é opcional. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 129)

Neste trabalho, escolhemos dedicar-nos também à estrutura temática, pois acreditamos que esse recurso auxilia a mapear e a localizar as opções realizadas pelo escritor/falante na tessitura do seu texto, contribuindo para que possamos analisar e relacionar as particularidades do gênero textual com as escolhas realizadas ao longo do texto. A estrutura temática está relacionada com as funções denominadas Tema e Rema. O Tema é o ponto de partida do texto, e o Rema é o que será desenvolvido sobre o Tema. Essas funções são direcionadas pelo falante/escritor. A informação que ele escolhe colocar em posição temática revela sentidos a respeito do texto. O escritor/ falante pode optar pela ordem direta e colocar o sujeito na posição temática ou pode colocar outro elemento em destaque como o processo, ou a circunstância e essa opção vai revelar a sua intencionalidade.

A Estrutura da informação e a estrutura temática estão relacionadas. A informação dada geralmente coincide com o Tema e o conteúdo com o Rema, mas isso não é algo estático, pois pode sofrer mudanças motivadas pelo contexto.

O Tema apresenta classificações, que serão descritas adiante, com relação ao seu *status*, *tipo* e *composição*. Primeiramente, em relação ao *status* pode ser marcado e não marcado. É considerado marcado quando não há uma correspondência entre Tema e sujeito, dessa forma a oração estrutura-se na forma indireta, e não marcado quando existe essa congruência. Quando o escritor/falante deseja colocar alguma informação em destaque, ele recorre ao Tema marcado.

Nos enunciados abaixo, apresentamos exemplos de Tema marcado e Tema não marcado retirados das notícias:

- O vídeo de um ato de discriminação (*Tema Não Marcado*) / viralizou na internet nesta sexta-feira. (Notícia 1)
- Durante o vídeo, (*Tema Marcado*) / o agressor diz que "aqui não vai acontecer nada". (Notícia 1)
- Um episódio de racismo (*Tema Não Marcado*) / foi registrado e publicado nas redes sociais. (Notícia 2)
- Até o momento, (*Tema Marcado*) /o agressor não teve o nome divulgado. (Notícia 2)

Como as metafunções realizam-se concomitantemente na oração, o Tema pode ter elementos da metafunção ideacional, da interpessoal e da textual. Em relação ao *tipo*, quando o Tema é composto de elementos da metafunção ideacional, como participante, processo ou circunstância, é chamado de Tema

tópico, quando apresenta um elemento interpessoal como adjuntos modais, vocativos e outros, é chamado de Tema Interpessoal, e quando tem a função de unir as orações por meio de conjunções, sequencializadores e continuativos, é denominado de Tema Textual. O Tema tópico é obrigatório em qualquer oração, pois tem como função representar o evento, a situação. Já os Temas textuais e interpessoais são opcionais. Caso o escritor/falante, além de representar a realidade por meio da linguagem, deseje marcar a sua posição sobre o conteúdo, vai lançar mão de Temas interpessoais e, se desejar conectar as orações, criando uma progressão de ideias, irá recorrer aos temas textuais. Essas escolhas são realizadas de acordo com o contexto e o propósito comunicativo dos textos. Abaixo, destacamos um exemplo retirado da notícia:

- Já (TEMA TEXTUAL)/ Matheus(TEMA IDEACIONAL)/ afirma que, agora, quer apenas justiça. (Notícia 1)
- É possível ver (TEMA INTERPESSOAL)/ Matheus (TEMA IDEACIONAL)/ sendo chamado de "lixo" e "semianalfabeto". (Notícia 1)

Em relação à *composição*, o Tema pode ser dividido em simples e múltiplo. O Tema é considerado simples quando possui apenas o Tema tópico, e é considerado múltiplo quando o Tema tópico é antecedido por outros tipos de Temas. Abaixo, destacamos dois exemplos:

- Ainda assim, (TEMA TEXTUAL)/ há (TEMA IDEACIONAL) [TEMA MÚLTIPLO]/ apenas um boletim de ocorrência registrado até o momento, justamente o que envolve Matheus. (NOTÍCIA 1)
- Matheus Pires (TEMA IDEACIONAL) [TEMA SIMPLES]/ aparece sendo ofendido no vídeo, mas não revida as agressões. (NOTÍCIA 2)

Metodologia e item analisado

O objeto de análise deste trabalho são duas notícias sobre o caso do entregador que sofreu humilhações vindas de um cliente. A escolha foi feita com base no gênero textual, que é objeto de estudo de turmas do 9º ano. Segundo a BNCC, (p.140), o objetivo de se trabalharem gêneros do campo jornalístico é ampliar a competência de jovens e adolescentes no que se refere à informação e à opinião. Além de se praticarem a leitura e a escrita, é necessário buscar desenvolver o interesse dos alunos pelo que acontece em sua comunidade. Por isso, o objeto de análise foi uma notícia sobre um caso de injúria racial.

Segundo o que a LSF propõe, há sentido não só no que é dito, mas também no que não é dito. As escolhas lexicais e o modo de construção do texto deixam indícios do posicionamento do enunciador sobre os fatos divulgados, apesar de esse gênero não prever a transmissão de opiniões e julgamentos. A partir disso, analisaremos os significados construídos por essas escolhas.

Análise sob a perspectiva da Metafunção Ideacional

Optou-se por analisar a notícia sob a perspectiva da metafunção ideacional, além da textual, por esta considerar a oração como representação da realidade, uma expressão do mundo material e também sob o olhar da metafunção textual. Decidiu-se, ainda, analisar somente as orações que têm como participantes a vítima e/ou o agressor, sem considerar os Relatos e Citações, porque o objetivo é observar

como a notícia foi construída e as escolhas do autor no processo de construção. A seguir, apresentam-se as notícias e a análise sobre os resultados obtidos à luz do sistema de transitividade.[52]

Motoboy[*Portador*] **é alvo de ofensas racistas; "Você nunca vai ter nada", diz agressor** [*Dizente*].

O vídeo de um ato de discriminação viralizou na internet nesta sexta-feira (7). As imagens feitas por um morador de um condomínio residencial de alto padrão em Valinhos (a 85 km de São Paulo) mostram **um homem branco** [*Dizente*] xingando e [*Experienciador*] humilhando **um entregador de aplicativo negro** [*Fenômeno*] por causa de um atraso na entrega. O caso aconteceu em 31 de julho, mas só repercutiu após a mãe de Matheus Pires, 19, publicar as imagens nas redes sociais na noite desta quinta-feira (6). Um boletim de ocorrência para investigar o crime de injúria racial foi aberto na delegacia da cidade, e **o agressor, o contabilista Mateus Abreu Almeida Prado Couto**,[*Ator*] até agora não prestou depoimento. A pena prevista para esse tipo de crime é o pagamento de multa ou de 1 a 3 anos de detenção.

O episódio aconteceu quando **Matheus** [*Ator*], que é [*Identificado*] motoboy a serviço do iFood há pelo menos um ano, entregava uma refeição no condomínio.

Chegando ao local, no bairro Chácara Silvania, **ele** [*Dizente*]diz que enfrentou um problema no interfone. Por não conseguir falar **com o cliente** [*Receptor*], [*Ator*] atrasou a entrega. "Quando cheguei na casa, ele [o morador] já veio com xingamentos", [*Dizente*]disse. Um vizinho começou a filmar apenas depois de a discussão começar. É possível ver **Matheus** [*Receptor*] sendo chamado de "lixo" e "semianalfabeto". **O agressor** [*Dizente*] diz ainda que o jovem tem "inveja da vida que as pessoas dali têm", e [*Dizente*] afirma que o profissional não tem onde morar, nem "nunca vai ter nada disso aqui". Em dado momento, **o homem branco** [*Ator*] aponta para o braço e [Dizente]diz que o entregador negro tem inveja daquilo, mas nunca poderá ter aquilo. **O entregador** [*Dizente*] responde a cada frase, [*Dizente*] pedindo respeito.

Durante o vídeo, **o agressor** [*Dizente*] diz que "aqui não vai acontecer nada". Algo que não é captado pelas câmeras do vizinho é que **Matheus** [*Ator*] acionou a Guarda Municipal. Mesmo na frente dos agentes, **o homem**[*Dizente*] continuou a xingá-**lo** [*Receptor*], **segundo o motoboy** [*Circunstância de Ângulo*]. "Uma hora, ele cuspiu em mim, jogou a nota do pedido no chão e disse que eu era lixo. Me chamou de favelado", afirmou o **jovem** [*Dizente*]. **O entregador** [*Dizente*] conta que já havia levado comida ao mesmo homem em outra ocasião. Na primeira vez, **ele** [*Dizente*]também afirma ter sido ofendido. "Ele foi grosseiro porque eu não tinha achado o endereço da casa dele, porque o mapa não mostrava as ruas internas do condomínio", [*Dizente*]disse. **Matheus** [*Dizente*]diz que não chegou a registrar queixa nesse caso.

O **homem**[*Ator*] já protagonizou outros casos de discriminação e ofensas, segundo moradores do condomínio. Eles disseram que o entregador não foi a primeira vítima do vizinho. Ainda assim, há apenas um boletim de ocorrência registrado até o momento, justamente o que envolve **Matheus** [*Meta*]. O UOL tentou falar **com o agressor** [*Receptor*], mas **ele** [*Ator*] não atendeu às ligações. No condomínio, o porteiro diz que ele não estava na residência. O iFood informou, por meio de nota enviada por assessoria, que condena qualquer forma de preconceito ou discriminação, que está à disposição para colaborar com a investigação e que aguarda mais informações das autoridades responsáveis. **Couto**[*Meta*] foi retirado da plataforma de clientes do aplicativo.

A empresa também disse que retirou o usuário agressor do cadastro da plataforma e que, em casos como este, recomenda o registro de boletim de ocorrência e o contato com a empresa pelos canais oficiais de atendimento via aplicativo. Já **Matheus** [*Dizente*] afirma que, agora quer apenas justiça. "E que ele aprenda que as pessoas têm o devido valor, seja qual for a profissão",[*Dizente*] disse.

Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/08/07/motoboy-e-alvo-de-ofensas-racistas-voce-nunca-vai-ter-nada-diz-agressor.htm. Acesso em: 5 nov. 2020.

[52] É preciso considerar que as notícias vêm acompanhadas do vídeo em que ocorre o crime de injúria racial.

O primeiro parágrafo foi construído colocando como centro o crime em si, informando o leitor sobre onde e quando o crime ocorreu, as descrições dos participantes "homem branco" e "um entregador de aplicativo negro", e o que foi feito, além de dar informações sobre as possíveis consequências do crime cometido, o que é perceptível após observar que os períodos têm como Tema "O vídeo", "As imagens", "O caso", "Um boletim de ocorrência" e "A pena". Os parágrafos seguintes fazem uma descrição das imagens e apresentam algumas falas relatadas pela vítima. Os períodos têm como Tema Citações, Circunstâncias e processos, além do agressor e da vítima. Os dois últimos tratam da reação do agressor e da empresa de entrega de alimentos após a acusação.

É possível ver, pelo quadro acima, que as orações verbais são predominantes e, no geral, projetam Citações e Relatos [sublinhado]. Essa escolha apresenta a troca de informações entre os participantes, tornando mais reais os seus diálogos. As Citações também servem para dar voz a quem seja a fonte da informação, além de dar mais credibilidade à notícia. No caso da notícia aqui apresentada, o vídeo da agressão também é compartilhado junto ao texto pelo *site*.

A vítima assume a função de Receptor nas quatro orações em que essa classificação aparece, o que contribui para a imagem de alvo das humilhações verbais.

(1) É possível ver **Matheus** [*Receptor*] sendo chamado de "lixo" e "semianalfabeto".
(2) **o homem**[***Dizente***] continuou a xingá-**lo** [*Receptor*], **segundo o motoboy** [*Circunstância de Ângulo*].

Já o agressor desempenha o papel de Ator em quatro de oito orações materiais observadas, o que proporciona a ele uma imagem de executor, o que ajuda a construir o aspecto de "atacante", responsável por realizar ações do tipo "fazer".

Como já dito, as orações verbais prevalecem no texto e têm, em sua maioria, como um dos participantes do processo, o Dizente. Podemos observar, no quadro de resultado quantitativo, que a vítima assumiu essa função em 11 das 18 orações verbais observadas, o que produz uma imagem de que recebeu mais "voz", proporcionando, à primeira vista, uma possível imagem de que foi dada voz a ela, principalmente se compararmos esse texto com o que será analisado a seguir. Mas, se uma análise mais profunda for feita, a primeira ideia desaparece, dando lugar àquela de que a vítima é a principal fonte de informações, nesse caso, fazendo surgir, de maneira sutil, certo descrédito à informação dada, o que não se comprova pelas imagens. O que se confirma, ao se colocarem os vizinhos e Matheus como as únicas Circunstâncias de ângulo no texto: "... segundo o motoboy" e "segundo vizinhos". Ainda há outros recursos utilizados que contribuem para que se obtenha tal configuração. Observe o período "**Ainda assim (sequencializador)**, há **apenas (adjunto modal)**um boletim de ocorrência registrado até o momento, **justamente (adjunto modal)** o que envolve Matheus**"** (5º parágrafo). O elemento textual e os interpessoais destacados auxiliam na promoção da desvalorização do que foi informado pela vítima. Outras poderiam ser as escolhas assumidas pelo autor na construção da notícia e que trouxessem mais credibilidade ao que é informado, como colocar o boletim de ocorrência, que é um documento oficial, em posição de Circunstância de ângulo ou a Guarda Municipal como Dizente. Como já explicitado, há um vídeo que comprova o ataque, mas o que não aparece no vídeo é posto em dúvida, de maneira bastante sutil.

Observemos a notícia a seguir:

Entregador de comida[*Fenômeno*] **é humilhado por cliente** [*Experienciador*]**: "Seu lixo, quanto deve ganhar por mês?"**

Caso ocorreu no condomínio de luxo Madre Villac, na cidade de Valinhos, interior de São Paulo

Um episódio de racismo foi registrado e publicado nas redes sociais. No vídeo, postado nesta sexta-feira (7), **o agressor** [*Experienciador*] humilha **um entregador de comida por aplicativo** [*Fenômeno*] e [*Dizente*]afirma que o trabalhador teria inveja dele por conta da cor de sua pele.

"Você tem inveja disso aqui. Moleque, escuta aqui, você tem inveja dessas famílias aqui, você tem inveja disso aqui [aponta para a pele do braço]. Você nunca vai ter! Shhh! Você é semianalfabeto", afirma o **agressor** [*Dizente*].

"Seu lixo, quanto deve ganhar por mês, hein? Dois mil reais? Não deve ter nem onde morar", [***Dizente***] disparou. Em resposta, o **entregador** [*Dizente*] diz: "eu tenho onde morar sim."

Matheus Pires [*Existente*] aparece [*Fenômeno*] sendo ofendido no vídeo, mas [*Ator*] não revida as agressões. A mãe do rapaz foi quem fez a publicação. Até o momento, o agressor não teve o nome divulgado. O racismo é crime inafiançável e imprescritível, como estabelece a Constituição. A pena prevista é de um a três anos de reclusão e multa, correspondente à violência.

Disponível em: https://jornaldebrasilia.com.br/nahorah/entregador-de-comida-e-humilhado-por-cliente-seu-lixo-quanto-deve-ganhar-por-mes/ Acessado em 05/11/2020

Nota-se que esse texto tem uma construção bem diferente se comparada à do anterior. No título escolhido, podemos já perceber a ausência de referência às ofensas racistas sofridas pelo entregador. Ao lê-lo somente, não se pressupõe que seja um caso de crime de injúria racial, apesar de logo no início do primeiro parágrafo a palavra "racismo" ser mencionada. Grande parte da notícia são Citações, com a finalidade de reproduzir algumas falas que são ouvidas no vídeo, o que favorece uma visão de que não houve muita investigação a respeito do caso, principalmente ao considerarmos o contexto de cultura no qual estamos inseridos.

Nas orações mentais analisadas, o agressor desempenha função de Experienciador, que detém o sentimento expresso pelo processo "humilhar". E o papel de Fenômeno é assumido pela vítima, participante que "é sentido", recebe o sentimento do Experienciador, o que reproduz linguisticamente as imagens reproduzidas no vídeo.

Nas orações verbais, o agressor exerce a função de Dizente em três de quatro orações analisadas, uma vez que se trata de orações que projetam Citações, falas do vídeo compartilhado. Em somente um dos casos de processo verbal, a vítima é o Dizente. O agressor também não exerce papel de Ator em nenhuma das orações materiais observadas. Não houve muito desenvolvimento acerca dos participantes, do local e nem das consequências que o agressor pode enfrentar.

Desse modo, apesar de se tratar do gênero notícia, em que opiniões não deveriam ser explicitadas, é possível perceber, a partir dos recursos presentes, e ausentes, que há um posicionamento do enunciador em relação ao que é noticiado. A ausência dessas informações e as escolhas feitas só corroboram para a ideia, que muitos ainda insistem em disseminar, de que não há racismo no Brasil. Nisso, encontramos a importância de se conhecer também o contexto de cultura no qual o texto analisado está inserido, pois favorece uma leitura menos ingênua e mais crítica dos textos.

Análise sob a perspectiva da Metafunção Textual

Primeiramente, dividimos as duas notícias por períodos e depois classificamos os Temas em *status, tipo* e *composição*. Após a classificação, quantificamos os resultados por meio de porcentagem para conseguirmos analisar com mais precisão.

Primeira notícia:

TEMAS	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Temas Ideacionais	27	90%
Temas Interpessoais	1	3%
Temas Textuais	2	7%

TEMAS	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Simples	24	89%
Múltiplus	3	11%

TEMAS	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Marcado	8	30%
Não-Marcado	19	70%

Segunda Notícia:

TEMAS	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Temas Ideacionais	7	100%
Temas Interpessoais	0	0
Temas Textuais	0	0

TEMAS	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Simples	7	100%
Múltiplus	0	0

TEMAS	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Marcado	2	28,5%
Não-Marcado	5	71,5%

Por meio das tabelas, é possível perceber uma semelhança na configuração das notícias. A primeira notícia tem 27 temas ideacionais, 1 interpessoal e 2 textuais. A segunda, tem 7 ideacionais e nenhum interpessoal e textual. Por ser um gênero mais objetivo e simplificado que um editorial, por exemplo, a função da linguagem de representação é a que prevalece. Os temas simples aparecem em maior quantidade por se tratar também de um gênero que tem informações precisas. E por fim, os temas não-marcados estão em maior quantidade, pois o escritor decidiu usar a ordem direta para facilitar a compreensão das informações, já que se trata de um gênero que não aprofunda tanto as ideias como um editorial.

Considerações finais

A observação dos textos apresentados, ainda que breve, proporcionou um melhor entendimento acerca da análise a partir do sistema de transitividade proposto pela LSF, que favorece uma leitura crítica, ampliando o olhar reflexivo, capaz de perceber, por meio dos recursos léxico-gramaticais, as diferentes perspectivas presentes nos dois textos analisados e de se posicionar acerca das questões levantadas.

Conforme se pôde observar, a proposta da LSF tem muito a oferecer para um ensino mais produtivo da língua. O professor pode demonstrar como as relações entre recursos léxico-gramaticais estão intimamente ligados aos efeitos produzidos pelo discurso e como é imprescindível considerar os contextos nos quais foi produzido.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *In*: **Revista Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **An Introduction to Functional Grammar.** 4. ed. London: Hodder Arnold, 2014.

MELO, Iran Ferreira de. Sistema de Transitividade e Representação de LGBT na imprensa hegemônica. *In*: BARBARA, Leila; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião; HOY, Giovanna Marcella Verdessi (org.). **Estudos e pesquisas em linguística sistêmico-funcional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 207-231.

SCHLEE, Magda Bahia *et al*. A linguística sistêmico-funcional no quadro das grandes teorias linguísticas: propostas de aplicação. *In*: XVI Congresso Nacional De Linguística e Filologia, 2012, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2012. p. 2026-2029.

O BATISMO DAS PERSONAGENS EM MIA COUTO: UMA ANÁLISE TEÓRICA SOB O VIÉS SEMÂNTICO-LEXICAL E MORFOESTILÍSTICA DA CRIAÇÃO ONOMÁSTICA

Tatiane Mendes da Silva

Resumo: O ditado popular, "uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa", reforça a ideia de que seres e objetos são diferenciados pelo nome e características. Ao nomear dia e noite, Deus, considera as características de cada elemento. O nascimento de um bebê é ratificado pela alcunha idealizada pelos pais na certidão de nascimento. Nesse sentido, a palavra guarda, por essência, o significante, o significado e as ressignificações dadas por cada usuário. Assim, cada falante apropria-se do inventário lexical de uma língua, utilizando-o como lhe convém. Partindo desse pressuposto – como as palavras podem não só construir, mas também recriar o mesmo e outros mundos por meio da nomeação - o presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar algumas mesclas lexicais utilizadas por Mia Couto, ao batizar suas personagens, nos contos de *Na Berma de nenhuma estrada e outros contos* (2016). Para isso, de posse de uma metodologia bibliográfica e exploratória, alguns pressupostos teóricos são pertinentes, como a teoria contextual de Lyons (1979) e Ulmann (1965), além dos critérios morfológicos de Gonçalves (2006), com o intuito de observar a criação onomástica de Mia Couto no *corpus* mencionado, abrangendo a estilística e a expressividade dos nomes na narrativa.
Palavras-chave: Morfoestilística. Neologia onomástica. Semântica lexical.

Introdução

Quem veio primeiro? De carona na discussão científica e social de quem teria vindo primeiro o ovo ou a galinha, a relação inaugural para palavra e coisa também é assunto controverso entre linguistas, semanticistas e filósofos, embora seja uma discussão com muitos desdobramentos e teorias, é consenso que entre a palavra e a coisa haja uma relação inerente ao ser humano. Desde que o mundo é mundo, usa-se a palavra para identificar e distinguir objetos, seres e sensações. Consolidando-se, assim, o ditado popular: uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa.

Os nomes ultrapassam a noção de identificação e/ou classificação, segundo Ana Maria Machado (2013), pois ao nomear um ser, marcas culturais, sociais e linguísticas entram em vigor. Os cristãos, por exemplo, desde as Escrituras recorrem às características do ser ou do objeto para nomear, foi assim no ato de distinguir dia e noite. Os egípcios também diferenciavam os Deuses dos faraós por meio da nomeação. Além deles, destacam-se, os indígenas e os africanos que batizam os seus atentando-se para os atributos da natureza e de cada indivíduo.

Dessa maneira, o presente trabalho quer compreender, por meio de uma metodologia bibliográfica e investigativa, como Mia Couto apropria-se dos aportes semânticos e linguístico-gramaticais para batizar suas personagens no livro-*corpus "Na berma de nenhuma estrada e outros contos" (2016).* À vista disso, considerar-se-á alguns pressupostos da teoria contextual de Lyons (1979) e Ulmann (1965) expostos pela Semântica Lexical e os critérios morfológicos, por Gonçalves (2006), que aludem sobre os processos marginais de formações de palavras.

Portanto, de posse da base teórica, a criação onomástica de Mia Couto no *corpus* mencionado, verificou-se que o autor, normalmente, usa três artifícios batismais: i) *Ónomas* derivacionais; ii) *Ónomas* gramaticais e, iii) *Ónomas* de mesclas lexicais. Contudo, o espaço reservado para este artigo é insuficiente para contemplar, com a devida importância, os três caráteres. Faz-se importante ressaltar, que a proposta do artigo é demonstrar o andamento das pesquisas para a dissertação de mestrado. Sendo assim, analisando o contexto, o estudo focará no terceiro artifício – *Ónomas de mesclas lexicais*. Tal observação, no entanto, não esvazia a proposta de compreender como o ato de nomear ultrapassa a ideia de referência, abrangendo a importância expressiva que cada nome agrega à narrativa.

Alguns pressupostos teóricos do *ónoma*

A conceituação do *ónoma*, relacionado ao nome próprio, tem algumas origens estudadas e entendidas a partir do processo de gramatização[53] das línguas europeias. Nesse processo, revelou-se que as primeiras categoriais gramaticais da língua portuguesa foram o substantivo e o verbo, respectivamente, chamados de *ónoma* e *rhêma* pela tradição filosófica. O termo *ónoma*, palavra grega que significa nome, foi definido por Dionísio Trácio (170-90 a. C.) como a palavra munida de gênero, número e caso. Assim, aos nomes são acrescidos, além do traço semântico, difundido pela tradição alexandrina, um caráter morfológico, chegando, na atualidade, ao critério morfossintático.

Dessa forma, as alcunhas passam a ter a noção de nome/referente e nome/significado, ratificando a teoria dos signos linguísticos de Ferdinand Saussure (2006 [1916]), em que a palavra é reafirmada como detentora de significante e significado. Na atualidade, há várias maneiras e áreas da língua para o estudo dos nomes próprios. No presente artigo, trabalhar-se-á os *ónomas* ficcionais de Mia Couto *no corpus "Na berma de nenhuma estrada e outros contos (2016)"*, tomando por base os aspectos semântico-lexicais e morfoestilístico. Para isso, faz-se necessário compreender alguns pressupostos teóricos de cada área de estudo especificado.

O estudo dos substantivos próprios pode ser feito por vários critérios. As gramáticas normativas optam por inclui-los na categoria de substantivo. As gramáticas descritivas, acentuam o caráter conotativo dos nomes e, com isso, possibilitam outras visões. Quando alguns especialistas optam pelo estudo motivado pela função denotativa, o aspecto referencial do nome é considerado. Assim, o nome é entendido com uma função discursiva, propiciando a retomada e a reconstrução de um texto.

Pelo caráter referencial, o nome é visto como uma norma de difícil sistematização, podendo ser compreendido no estudo do texto. Conforme alude a linguística textual, o estudo do texto e do contexto evidencia o caráter discursivo e referencial dos nomes próprios. Segundo Neves (2000), a intenção denominativa e individualizada torna tais elementos com traços referências importantes ao longo de um texto:

> Os substantivos próprios, diferentemente, não são nomes que se aplicam, em geral, a qualquer elemento de uma classe. Fazendo designação individual dos elementos a que se referem, isto é, identificando um referente único com identidade distinta dos demais referentes, eles não evidenciam traços ou marcas de caracterização de uma classe, e não trazem, pois, uma descrição de seus referentes. (NEVES, 2000, p. 69)

Nesse contexto, a análise onomástica, baseando-se no conceito da referenciação, considera, apenas, o nome e a que(m) se refere. Entretanto, o caráter meramente denotativo é questionável, quando se está de posse de uma narrativa de Mia Couto, pois dizer que as denominações feitas por ele, apenas assinalam uma personagem, retomando-a quando necessário, é desconsiderar o caráter semântico-discursivo que estes carregam ao longo da narrativa. Os batismos feitos são distintivos, designam um ser no ambiente espaço, mas também carregam marcas semânticas, linguísticas e culturais que podem ser entendidas pelo contexto.

***O ónoma* e a semântica lexical**

Muitos estudos mostram que a relação entre palavra, ser e objeto são indissociáveis. Assim, o ato de usar as palavras para distinguir ser e coisa, objetos e sensações guarda uma noção histórico-cultural

[53] Processo de origem sistemático e com filiação doutrinária greco-romana de descrição e instrumentalização de uma língua por meio da produção de dicionários e gramáticas (cf. Auroux 1992, in: VIEIRA, Francisco Eduardo, a gramática tradicional: história crítica, 1 ed., São Paulo, Parábola, 2018).

que está atrelado ao sentido que estes têm. À vista disto, os nomes são signos que dependem de um significante e de um significado, no entanto, sua escolha não é totalmente arbitrária.

Na teoria linguística de Saussure (2016[1916]), o signo linguístico mantém uma relação entre significante e significado de maneira arbitrária, isto é, as escolhas são meras convenções conhecidas pelo falante, contudo o estudo onomástico tem demonstrado que a noção de arbitrariedade não se aplica, pois, ao nomear um filho, por exemplo, os pais recorrem a traços semânticos, históricos e culturais. Evidenciando, a relação entre o signo linguístico, a realidade fonética e significado.

Ainda que alguns estudiosos ratifiquem que os nomes próprios são unidades desprovidas de traços semânticos identificadores de classes, não se pode afirmar que não haja traço semântico conotado de sentido discursivo. Tanto é assim, que Pedro fundou a igreja em sua pedra fundamental e até hoje o nome traz alusão à pedra, rocha, fortaleza. Quando se trata da semântica dos nomes próprios, muitas teóricas são pertinentes, em destaque a de Breál (1832-1915) em que assegura que as mudanças entre nome e coisa são de origem mental e individual. Para ele, o nome carrega uma das noções do referente, ficando a cargo do falante e do leitor as outras atribuições.

O fato de algumas atribuições semânticas carecer do falante e do leitor reforça a ideia de que há importância no contexto. Assim, segundo Ullmann (1965), alguns *ónomas* trazem traços semânticos perfeitamente inteligíveis, o autor chama de transparência semântica, porque a informação é acessada por meio do conhecimento sociocultural que se tem do nome. Já outros, dependem do contexto de inserção, muito embora sua interpretação também não dispense o conhecimento prévio que a palavra apresenta em sua origem.

Em síntese, para Ulmann (1965), estudar as palavras, em especial os nomes próprios, fora de um contexto de uso pode esvaziá-los, já que é o contexto que traz conotações significativas. Sendo o contexto uma admirável fonte para dar significados, Lyons (1979), em consonância com Ulmmann (1965), reforça, em sua teoria contextual a ideia de que a palavra é dependente de todos os contextos possíveis.

O estudo onomástico, portanto, é repleto de eixos teóricos, ampliado pelas ramificações trazidas com estudo da Linguística. Sob o viés semântico, compreende-se que os nomes próprios partilham outras noções além da denominação referencial, já que admitem o significante e o significado, bem como os signos linguísticos. Assim, para além de tal dicotomia, ao batizar um ser, a consciência discursiva do falante entra nessa relação, formando uma tríade: significante, significado e ressignificações que podem ser ampliadas pelo contexto.

O *Ónoma*, a morfologia e o estilo

Tradicionalmente, a morfologia estuda a estrutura e a formação das palavras, suas flexões e sua classificação. A esses elementos que formam a palavra dá-se o nome de elementos mórficos ou morfemas. Sabe-se que o português é uma língua de base morfológica e faz uso de tais processos para aumentar o inventário lexical. Normalmente, os processos derivacionais e composicionais são os mais utilizados para a formação de novas palavras.

O primeiro, derivacional, usa uma base como ponto de partida e a ela são acrescidos outros elementos mórficos. Por meio da inserção e/ou perda de elementos mórficos a derivação, na gramática tradicional, pode ser classificada como: sufixação (acréscimo de sufixo ao radical); prefixação (inclusão de prefixo à base); parassíntese (anexação simultânea de prefixo e sufixo ao radical); regressiva (quando há perda de um elemento mórfico) e a imprópria (quando uma palavra é usada fora da sua classe morfológica de base). Em síntese, pela derivação também se aumenta o repertório lexical da língua.

O segundo processo, composicional, apropria-se de duas ou mais bases para formar uma nova palavra. Chamados de aglutinação e justaposição. Na aglutinação, quando os radicais se unem, sofrem

alguma alteração. Já, na justaposição, ao se unirem, os radicais mantêm-se sem alterações. Ambos enriquecem o repertório lexical da língua portuguesa.

Muitas vezes, na literatura, na sociedade e, inclusive, no meio político, observa-se a utilização desses recursos morfológicos para formar novas palavras-ideias – os neologismos. Segundo Claudio Cezar Henriques (2014), os neologismos podem ser subdivididos em dois grandes grupos: neologismos lexicais e neologismos semânticos. Os neologismos lexicais "são formados a partir de critérios muito variados, admitindo-se num extremo a própria invenção de uma palavra..." (HENRIQUES, 2014, p. 142). E, os neologismos semânticos incorporam "significados novos a vocábulos já existentes" (HENRIQUES, 2014, p. 149).

É pertinente ressaltar que o caráter imprescindível para o neologismo é a novidade, o estilo, logo, para que isto ocorra, o autor inventivo precisa conhecer a língua, bem como seus recursos. Os neologismos, normalmente, deixam rastros, isto é, apontam traços morfológicos ou fonológicos de uma língua, e quando não deixam, conforme afirma Henriques (2014) são palavras perdidas. Assim, pode-se afirmar que o neologismo é uma fonte enriquecedora de estilo, seja por viés lexical ou semântico, apropriar-se dessas soluções é utilizar a língua.

Morfologia e estilo unem-se para a formação de novas unidades lexicais. Assim, de posse desses princípios teóricos e pautado em teorias anteriores, como, por exemplo, *Teoria da Correspondência* (MCCarthy, 1986) e *Teoria da Otimalidade* (Benua, 1995), Carlos Alexandre Gonçalves (2006) observou que há outros processos não descritos de maneira sistemática, mas que não podem ser descartados para estudos mais aprofundados sobre processo morfológico. Para ele, os processos, chamados marginais, acessam além de informações morfológicas, dados fonológicos, a fim de formar novas unidades lexicais. É o que ocorre com a mesclagem lexical.

A mesclagem lexical ou cruzamento vocabular é caracterizada pela reunião de duas ou mais bases existentes na língua com o objetivo de formar uma outra palavra. Segundo Gonçalves (2006), são processos diferentes da composição, pois a base nem sempre é preservada ao ser acessada. Além disso, embora as mesclas tenham funções lexicais, as funções discursivas e semânticas também são evidenciadas, à medida que sinalizam o ponto de vista do emissor em relação ao que se quer enunciar. Haja vista, a palavra "*escrevivência*" (escrever + vivência = escrita da vivência da autora), batizada pela escritora Conceição Evaristo ao justificar o seu processo de escrita.

Ainda que não seja de fácil sistematização, as mesclas lexicais, normalmente, apoiam-se em condições prosódicas e fonológicas para criar o composto lexical. É um processo de formação de palavra que acessa informações fonológicas, à medida que graus de semelhanças fônicas entre as bases e a natureza estrutural delas possam ser combinadas e compartilhadas. Isto posto, diferentemente, do que ocorre na composição, a combinação feita nas mesclas lexicais depende de semelhanças fônicas para marcar a quebra morfológica entre as bases.

Sendo assim, valendo-se do pressuposto teórico exposto pode-se afirmar que a criação onomástica de Mia Couto no livro *"Na berma de nenhuma estrada e outros contos"* (2016) recorre, de forma proposital à gramática, a comparações, a metáforas e a analogias para batizar suas personagens. Com isso, em consonância com o que preconiza as teorias expostas até aqui, a análise dos nomes das personagens em Mia Couto será observada por meio dos traços morfossemânticos, estilísticos e contextuais.

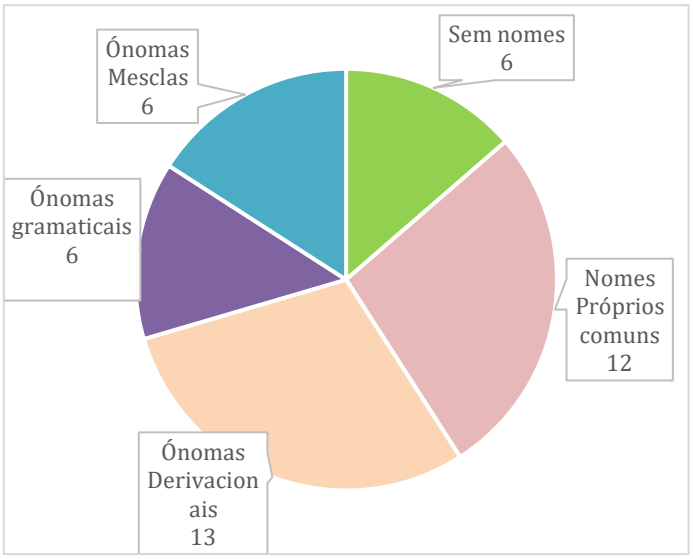
Metodologia

Após o entendimento do *ónoma* em diversas áreas do conhecimento, faz-se necessário observar o comportamento deste no *corpus* de análise. O *livro-corpus "Na Berma de Nenhuma Estrada e outros contos"* (2016) de Mia Couto foi analisado sob dos vieses metodológicos: bibliográfico e exploratório. Por metodologia bibliográfica, entende-se o processo de busca na literatura de um aporte teórico que

contribua para o objeto em estudo. E, por exploratória, a busca ativa no *texto-corpus* por nomes que ratificassem ou contestassem a teoria.

Dessa forma, observou-se, em Mia Couto, um repertório léxico-cultural diferenciado para compor os seus contos. Segundo Couto, sua escrita "faliventa" (fala+inventa) novas formas de literatura. E tal comportamento é retratado com a onomástica de suas personagens. Assim, reconhecidamente um autor inventivo, Couto inaugura, em seus batismos, um padrão criativo, sintetizado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Comportamento onomástico no livro-*corpus Na berma de nenhuma estrada e outros contos*



Fonte: Autoria própria (2022).

O gráfico ilustra que o autor prefere inventar e ajustar seus batismos ao seu fazer literário. Dentro do contexto, os nomes dizem muito, podem inclusive ajudar na organização do enredo. Segundo Roland Barthes (1989), o nome próprio é uma classe com um poder triplo: essencialização, citação e exploração, para isso eles precisam ser explorados amplamente e entendidos dentro do contexto de uso. Em resumo, os substantivos próprios, em estudo no *corpus,* estão agrupados da seguinte maneira: *ónomas derivacionais; ónomas gramaticais e ónomas de mesclas lexicais.*

Ónomas derivacionais - a derivação, em língua portuguesa, é um dos processos de maior produtividade. Ao radical, considerado por Joaquim Mattoso Câmara Júnior (2004) uma forma livre, acrescentam-se afixos – prefixos ou sufixos – chamados de formas dependentes. Assim, uma palavra, por meio da inserção dos afixos, pode ganhar novas conotações, por exemplo, porta, portão e portinha não refletem o mesmo objeto. O diminutivo, traço característico na criação onomástica de Mia Couto, é um repertório bem utilizado, ora com as partículas "INHO" e "INHA", ora com as partículas "ITO" e "ITA", como se observa em Bernadinho, Dona Alminha, Marcito e Rosita. Em sua grande maioria, o autor usa o diminutivo de maneira afetiva em seus contos, a fim de retratar alguma fragilidade das personagens.

Ónomas gramaticais – no trabalho, são os nomes que se apropriam de duas ou mais classes para formar um substantivo próprio. Vale ressaltar, que as três nomenclaturas usadas aqui são para melhor sistematizar a análise da corpora, mas todos, obviamente, se apoiam em recursos gramaticais. Mia Couto utiliza algumas classes morfológicas específicas em seus contos, como: adjetivo, advérbio e pronome para a sua composição onomástica, evidenciando, assim, que a morfologia é um recurso bem explorado pelo autor. Os seguintes nomes aparecem no *corpus*: Bartolominha, Bastante António, Ezequiela, Florlinda, Marcelinda e Tãobela. Obviamente, alguns desses nomes também podem ser estudados como mesclas lexicais.

Ónomas de mesclas lexicais - A mesclagem lexical ou cruzamento vocabular é caracterizada pela reunião de duas ou mais bases existentes na língua com o objetivo de formar uma outra palavra. Segundo Gonçalves (2006), são processos diferentes da composição, pois a base nem sempre é preservada ao ser acessada. Além disso, embora as mesclas tenham funções lexicais, as funções discursivas e semânticas também ficam evidenciadas, à medida que sinalizam o ponto de vista do emissor em relação ao que se quer enunciar.

A análise onomástica no *corpus*

Neste artigo, entende-se por *ónomas* de mesclas lexicais os nomes próprios concebidos por duas bases ou radicais. O intuito da análise que se segue é observar, dentro do contexto, como um aporte gramatical – a mesclagem lexical – pode ser um artifício imbuído de estilo, a fim de transpor o ideal da referenciação e da gramática, trazendo uma novidade lexical carregada de expressividade. Para isto, os seguintes nomes do *corpus* estarão em estudo*: Bartolominha, Ezequiela, Florlinda, Jezequiel,Marcelinda, Tãobela e Tiotânico.* Em ordem alfabética, vejamos a análise onomástica:

- **Bartolominha** – é a personagem principal do conto "Bartolominha e o Pelicano". Uma avó incomum que vivia afastada da aldeia/vila. Em sua apresentação, no conto, o narrador, neto da personagem, deixa evidente, por meio do pronome possessivo que tanto o nome Bartolomeu (incomum, talvez para um ser feminino) não seria o mais adequado e usual. O nome destaca não só a posse, mas também o gênero da narradora. Logo, a avó, orgulho ancestral é dela, narrador-personagem e tal orgulho precisa ficar registrado linguisticamente, por isso, "Bartolo" é minha, a avó favorita. Observe a descrição da personagem:

> (1) Vivia em ilha ventada, onde mais ninguém. Chamava se Bartolominha, era minha avó favorita. O lugar dela era mais arejado que o céu, exposto ao longe e ao esquecer (...). Num segundo, essa intermitente luz de dentro deixou de lhe iluminar o peito. A notícia chegou nos anos depois quando um ocasional barco passou por nossa cidade. (p. 2)

Sabe-se que a ancestralidade é um traço sociocultural bem marcante na cultura africana. Os ensinamentos transmitidos pelos anciãos são palavras de retidão. E a narradora sabendo do ensinamento dado pelos avós, como guardiões daquele forte coloca em língua sua gratidão. Assim, por meio de um "simples" traço gramatical – o pronome possessivo- o reconhecimento, posto em língua, é feito pelo narrador, caracterizando uma mescla lexical, que é dependente do contexto para obter tal interpretação e análise.

Conforme alude Gonçalves (2006), as mesclas são escolhas do falante e, por isso, não são de fácil sistematização. O nome pode ser entendido como: "Bartolo" (base 1) + "Minha" (base 2), ao se unirem, *a priori*, não há uma regra, isto é, fica o radical da palavra um e dois, sem qualquer perda de elemento morfo ou fonológico. Ao contrário, não é, especificamente, sobre o radical, mas sobre até que ponto o substantivo próprio tem a significar. Nesse sentido, para Mia Couto, "Bartolo" é tão significativo quanto "meu/minha". E, para ele, a mudança do pronome possessivo é proposital para o encadeamento de sua narrativa, pois denota a importância feminina do narrador.

- **Ezequiela** – personagem do conto "Ezequiela, a humanidade" - sofre o que se chama de dupla personalidade na atualidade. Ora sente-se homem, ora sente-se mulher. O arranjo linguístico feito por Mia Couto é justificado facilmente pelo contexto narrativo. Leia a apresentação da personagem no conto:

(2) (...) Um certo moço apaixonou se por uma moça, de cujo nome Ezequiela. O jovem se designava de Jerónimo. Foi amor de anel e altar. Em prazo fulminante ajuntaram destinos, ele e ela, os dois e ambos. Até que certa manhã Jerónimo acordou e deparou com outra mulher em seu leito. (...) Mas eu sou Ezequiela. Sou a sua mulher, Jerónimo. (p. 105)
(3) (...) – Desculpe, mas agora é de mais...Enquanto você for Ezequiel eu fico fora... (p. 107)

A dupla personalidade é nominalmente representa no conto. Ezequiel para o seu estado masculino e Ezequiela, para o feminino. A literatura de Couto usa um artifício sociocultural muito divulgado na atualidade: nome é identidade, pertencimento e reconhecimento. Diversas vezes, observa-se, na mídia, reportagens ponderando sobre a importância do reconhecimento onomástico, seja por viés artístico, quando Maria da Graça Meneguel torna-se Xuxa, seja por questões políticas Luís Inácio Silva, vira Lula ou por questões sociais, questão de gênero, Pablo Vittar, torna-se "A Pablo". Assim, o que Couto faz é algo enraizado em nossa cultura, a noção de que nome é questão de pertencimento e identidade.

Pela análise da mescla, poder-se-ia dizer que não ocorreria, pois ao nome "Ezequiel" foi inserido apenas a vogal "a", entretanto, é por meio do contexto que a análise é pertinente. A personagem é batizada "Ezequiela", o traço feminino que é sinalizado no nome, por isso, optou-se em colocar a alcunha no grupo das mesclas. A base 1, "Ezequi", é agregado o pronome pessoal "Ela", a personagem é de múltiplas humanidades, como retrata o título do conto. Não é o "Ezequiel" que vira "Ezequiela", mas a "Ezequiela" que se torna outras, outros, logo, a pertinência de uma análise voltada para o cruzamento vocabular.

- **Florlinda** – personagem do conto "As cartas" - é uma mulher que faz jus ao seu nome: é linda. Ela usa desse atributo para ter intimidades com o dito Marcelo. Na composição desse nome, ocorre o que Ulmmann (1965) chama de transparência semântica, o nome por si só já diz a que veio. Outro traço importante a ressaltar, ilustrado pelo autor é a transformação de substantivos comuns em próprios e vice-versa. No caso do conto, um substantivo comum "flor" ganha propriedade, particularizando um ser, não mais generalizando um grupo. Tal recurso, muitas vezes, é dependente do contexto histórico e de uso para o entendimento completo.

  O nome "Florlinda" é uma mescla lexical, cujas bases não sofreram qualquer alteração. A personagem é apresentada da seguinte forma:

  (4) Era Florlinda, familiar sem parentesco certo. Entrou, sentou, espraiou aqueles silêncios que antecedem as grandes falas (...) Então, ela versou sobre o conteúdo das missivas: pedia se nesses escritos que as mulheres, as mais belas de Mutarara, amassem o dito Marcelo. (p. 47)

- **Marcelinda** - personagem do conto "A benção" - é uma mulher cujo atributo "lindo" fica destinado a seu afazer: cuidar de criança. Nesse conto, diferentemente do exposto no nome anterior (Florlinda), o nome diria a que veio se fosse destinado, exclusivamente, a beleza física da personagem, no entanto, na descrição da personagem, o traço de sua lindeza não fica acentuado, tal qual é em "Florlinda". Assim, é no decorrer do conto, por meio de uma associação, que seu caráter belo é entendido, pelo fato de tratar como filho o menino dos patrões. Com isso, fica claro que é pelo contexto que tal associação pode ser feita, uma vez que o adjetivo é agregado ao substantivo para expor a característica do ser da personagem. Observe a descrição de Marcelinda:

  (5) Contrataram a negra Marcelinda para cuidados do único filho. A patroa, Dona Clementina, se acometia de maternas invejas: a criança se calava apenas no colo de Marcelinda. Se encostava na imensa redondez da ama e sossegava a pontos de feto. A negra rodava com ele, como se dançasse, e chamava lhe: — Nwana wa mina! (p. 30)

O nome "Marcelinda" acessa duas bases para sua composição, configurando uma mescla lexical, pois não há regras para a descrição dessa conciliação. Não há como catalogar a formação onomástica,

isto é, o nome foi criado por Marcela + linda, formando "Marcelinda", havendo uma perda fonética, ou o nome foi composto por "Marce+ linda"? Como a característica primordial das mesclas, é a não sistematização, pois fica a critério do falante/escritor a justificativa, a escolha, pode-se agrupar, facilmente, o nome a formação por cruzamento vocabular, logo um neologismo lexical que pode ser inteligível por suas bases primárias.

- **Tãobela**- personagem do conto "A confissão de Tãobela" – a personagem tem em seu nome a marca evidente de sua beleza. A sua descrição é ampliada pela metáfora associativa entre beleza, aparição e miragem. Tãobela é descrita assim:

> (6) Viram Tãobela afluir na estrada, no sopé de Espungabera. Era? Naquelas bandas, toda a visão se arrepende em miragem. Mas era, ela e ela, emergindo da neblina. Tãobela entrando, como se em estreia, no corpo de uma visão. (...)Não que Tãobela oferecesse motivo para desconfiança. Mas ela fazia jus a seu nome: a pura beleza a sustentava. Mas o ciúme se alimenta do que é, para engordar com aquilo que não é. (p. 96)

Diferentemente dos outros nomes expostos até aqui, não há, na formação do nome de Tãobela, uma base substantiva. O autor, Mia Couto, usa outras classes: advérbio e adjetivo, para torná-las um substantivo próprio. Conforme o próprio excerto ressalta, a personagem faz jus ao nome e incomoda a região com tanta beleza. Sabendo da construção do conto, que outro nome seria adequado? Na construção literária de Couto, só cabia um advérbio de intensidade "Tão", para descrever e compor a característica da personagem, que não é passageira, pertence a ela.

- **Tiotanico –** personagem do conto "O escrevido" - é escritor à procura de uma personagem para compor a história que escrevia. Aparece no conto como tábua de salvação para a personagem principal "Bernadinho". Na apresentação da personagem Tiotanico, a relação semântica com o navio Titanic fica explícita:

> (7) (...) Era um artista perdido, nem se dava que houvesse. A sua existência tinha naufragado em nenhuma. Tivesse, por isso, quase nome de navio – Tiotanico. (p. 146)

O nome é uma alusão ao navio Titanic, como é descrito na apresentação da personagem, configurando um neologismo lexical e, também, semântico. Duas bases distintas, "tio" e "titanic" são acessadas para a formação de um nome próprio. Curiosamente, a palavra "tânico" tem entrada na língua, sendo descrita como um adjetivo masculino e apresentando como significado substância química, corante, encontrada em fotografias, papéis e na produção de tintas. Ainda que no contexto essa informação não esteja explícita, a conceituação da palavra "tânico" não pode ser descartada para este estudo.

O autor Mia Couto é biólogo e, certamente, valendo-se da informação quanto à palavra usou para deixar subentendido que a personagem "Tiotanico" é quem daria cor a vida de Bernadinho com o seu ofício – escritor. Quando um nome se abre em diversos significados, a polissemia onomástica se faz presente, colocando em xeque a ideia de que nomes são meros identificadores. Na ficção de Mia Couto, um nome puxa outro, em consonância com a ideia de Machado (2013, p. 67) "a partir do Nome elas (personagens e suas características) se vão revelando, manifestando, atualizando o que estava só guardado e escondido de maneira cifrada e que o texto desenvolve".

É de suma importância destacar que a análise feita aqui é um trabalho de leitura atenta aos detalhes e as pistas deixados, pelo autor, no texto. Dessa maneira, os nomes das personagens têm muito a contribuir para a literatura de Mia Couto. Neste artigo, portanto, foram destacados os nomes que se

utilizam de duas ou mais bases para sua composição, chamados de "***ónomas de mesclas lexicais***". Pelo comportamento onomástico descrito no presente trabalho, percebeu-se, deste modo, que o autor, Mia Couto, opta por batizar suas personagens por meio de nomes que auxiliem em sua construção literária, por isso, o contexto de uso é de suma importância para compreender a escolhas do autor.

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo primário observar a construção onomástica das personagens de Mia Couto no conto-*corpus* "Na berma de nenhuma estrada e outros contos" (2016), com a proposta teórica de contestar e/ou ratificar a ideia de que os substantivos próprios ultrapassariam o conceito de designar seres e objetos ao longo de um texto, servindo como meros identificadores. Com isso, sob as orientações de alguns pressupostos teóricos que abarcassem premissas da referenciação, da semântica lexical e da morfologia, o trabalho foi organizado.

Notou-se no *corpus*, que o ideal da referenciação – nome como identificação e aporte para a construção textual – não bastaria. Assim, a teoria contextual alinhada à gramática e à morfologia sanou o estudo analítico explanado neste texto. À vista disso, ressalta-se que cada estudo deve procurar aporte teórico que abasteça sua hipótese, para que fomente e embase a investigação. De tal modo, em consonância com Mia Couto, a língua é recriada *na medida em que somos capazes de produzir um pensamento novo, um pensamento nosso"* (COUTO, 2007b, p. 5).

Posto isto, Mia Couto constrói nomes que o auxiliem no significado de seu texto. Suas personagens são batizadas com todos os recursos gramaticais possíveis, seja de base morfológica ou semântica, os nomes próprios constituem, nos contos, um recurso estilístico de suma importância para o fazer literário de Couto, sendo dependentes do contexto sociocultural e literário, para que o entendimento seja mais bem aproveitado. Dessa maneira, o autor conhecido por sua literatura inventiva, acrescenta mais um traço em seu ofício a neologia onomástica.

Referências

BARTHES, Roland. **Elementos da semiótica**. Lisboa: 70, 1989.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**. Tradução: F. Aída *et al.* São Paulo: Pontes/Educ, 1992 [1904].

COUTO, Mia. **Na berma de nenhuma estrada e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COUTO, Mia. Perguntas à língua portuguesa. **Recanto das Letras**, [*s. d.*]. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/3321778. Acesso: 7 mar. 2007.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Usos morfológicos**: os processos marginais de formação de palavra. Gragoatá: Niterói, 2006. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33224/19211. Acesso: 7 mar. 2007.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Morfologia**: estudos lexicais em perspectiva sincrônica. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

JR. MATTOSO, Câmara. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 363 ed. Petrópolis: Ôi Editora y Vozes. 2004.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979.

MACHADO, Ana Maria. **O recado dos nomes**: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome dos seus personagens. Rio de Janeiro: Companhia das Letras,1993.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SAUSURRE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** Trad: A. Chelini. J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo Cultrix, 2006 [1916].

ULLMANN, Stephen. **Semántica**: introducción a la ciencia del significado. Tradução: J. M. R. Werner. Madrid: Aguilar, 1965.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional**: história crítica. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

PÁTRIA AMADA: METÁFORAS CONCEPTUAIS DA COLABORAÇÃO POLÍTICA NOS DISCURSOS PRESIDENCIAIS DE JAIR BOLSONARO

Vitor Fernandes Gonçalves

Resumo: Este trabalho realiza uma análise quali-quantitativa sobre a conceptualização metafórica do *frame* COLABORAÇÃO POLÍTICA nos discursos do presidente Jair Bolsonaro durante o ano de 2019. O aspecto qualitativo compreende a análise dos dados para investigar quais metáforas conceptuais, no nível dos *frames*, têm COLABORAÇÃO POLÍTICA como fonte, bem como, quais metáforas conceptuais, no nível dos domínios, estão associadas a tal *frame*. Por sua vez, o aspecto quantitativo consiste em contabilizar os veículos das ocorrências metafóricas para poder indicar a frequência dessas metáforas conceptuais no *corpus*. Para isso, esta análise baseou-se nos pressupostos teóricos da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002; MUSOLFF, 2004; GOATLY, 2007), da Sêmatica de *Frames* (FILLMORE, 1976; 1982; DUQUE, 2015) e na proposta de esquematização dos níveis de metáforas conceptuais de Kövecses (2017), da qual se limita a investigar os domínios e os *frames*. Os resultados parecem indicar que as metáforas conceptuais, no nível dos domínios, NAÇÃO É FAMÍLIA, RELAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO PESSOAL e POLÍTICA É JORNADA têm o *frame* COLABORAÇÃO POLÍTICA em um nível menos esquemático. E *frames* como CASAMENTO, AMIZADE e APROXIMAÇÃO (CHEGAR AO ALVO) tendem a ser os alvos mais frequentes da fonte COLABORAÇÃO POLÍTICA.
Palavras-chave: Metáfora conceptual. Discurso político. Jair Bolsonaro.

Introdução

Este trabalho almeja realizar uma análise quali-quantiativa da conceptualização metafórica do *frame* COLABORAÇÃO POLÍTICA nos discursos proferidos por Jair Bolsonaro no ano de 2019, tanto no nível dos *frames* quanto no nível dos domínios.

Para empreender esta análise, lança-se mão dos fundamentos teóricos da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JONHSON, 2002; MUSOLFF, 2004; GOATLY, 2007), da Semântica de Frames (FILLMORE, 1976; 1982; DUQUE, 2015) e na proposta de esquematização dos níveis de metáforas conceptuais de Kövecses (2017), da qual se limita a investigar os domínios e os *frames*.

As metáforas conceptuais, segundo Lakoff e Johnson (2002), orientam visões de mundo, uma vez que a projeção de um domínio em outro pode esconder ou ressaltar aspectos da realidade. Lakoff e Jonhson (2002) declaram que, principalmente, no discurso político, isso precisa ser levado em consideração com seriedade, uma vez que é neste âmbito em que as vidas dos indivíduos podem sofrer restrições em nível nacional. Goatly (2007), por sua vez, situa a motivação das metáforas conceptuais em um contexto sociocultural e ideológico. Para o autor, elas são responsáveis por reproduzir e reforçar ideologias na sociedade por meio do discurso, pois sua formação é também influenciada por elas. Goatly (2007) aponta que quanto mais convencional foi uma metáfora conceptual, maior será sua força ideológica, ou seja, sua capacidade de transmitir, através da linguagem, crenças e uma visão de mundo determinadas.

Ao utilizar a proposta de esquematização de Kövecses (2017) pretende-se diferenciar as noções de domínio e *frame* para conseguir realizar uma análise das metáforas conceptuais de modo investigar resultados em um nível mais esquemático e outro mais específico. Além disso, a intenção de utilizar o nível dos *frames* perpassa sua funcionalidade na construção de sentido de conceitos no discurso. Assim, baseando-se em Fillmore (1976; 1982; 2003), tal recurso será útil por trazer consigo papéis que estruturam a cena e trazem consigo inferências conceptuais e socioculturais para a construção de sentido.

Objetiva-se, com isso, identificar quais metáforas conceptuais, no nível dos *frames*, têm como fonte COLABORAÇÃO POLÍTICA, bem como, quais metáforas estão associadas a tal *frame* no nível dos domínios; e contabilizar suas ocorrências. A partir disso, e com base em investigações dos autores

mencionados, busca-se depreender como o significado do conceito COLABORAÇÃO POLÍTICA é construído no *corpus* através de uma visão de mundo reproduzida nas metáforas conceptuais.

Para tal, este artigo está dividido 4 seções: a primeira trata dos fundamentos teóricos; a segunda mostra os procedimentos metodológicos; a terceira consiste na análise e discussão dos dados; e a última compete às considerações finais acerca do tema.

Teoria da Metáfora Conceptual: metáforas, *frames* e discurso político

A Teoria da Metáfora Conceptual, doravante TMC, propõe que as metáforas conceptuais são um dos recursos cognitivos importantes na organização do pensamento humano. Ou seja, boa parte da compreensão de conceitos é feita pela cognição por meio da projeção de elementos de um conceito em outro – um processo denominado de mapeamento metafórico.

Lakoff e Jonhson (2002) apontam que conceitos mais abstratos tendem a ser projetados em conceitos mais concretos ou mais corporalmente experienciados. Isso ocorreria porque, segundo os autores, a interação do aparato sensório-motor humano com o ambiente físico seria responsável por motivar as metáforas conceptuais, de modo que a conceptualização esteja baseada nas experiências mais concretas dos indivíduos. É nesta seara que os autores propõem o Experiencialismo como teoria do significado que atribui às experiências corporais e sua relação com o meio físico e sociocultural o papel fundamental na formação do sistema conceptual humano.

A TMC aponta que o mapeamento metafórico ocorre entre domínios, no qual o domínio-fonte seja o mais abstrato enquanto o domínio-alvo seja o mais concreto. De acordo com Kövecses (2017), um domínio abrange diversos aspectos de um conceito, ou seja, nele há diversas estruturas de conhecimento referentes a este mesmo conceito. Assim, por exemplo, POLÍTICA pode ser considerado um domínio, uma vez que engloba diversos aspectos semânticos que são a ele relacionados, como "colaboração política", "conflitos políticos", etc.

Kövecses (2017), contudo, problematiza que, na TMC, há o uso de diversas terminologias – como domínios, *frames*, MCIs – usadas por pesquisadores ao trabalhar com a análise de metáforas conceptuais. Isso reflete em uma dificuldade teórico-terminológica que implica em não saber identificar precisamente qual recurso cognitivo participa de um mapeamento metafórico.

Para evitar tal problema, Kövecses (2017) argumenta que a única forma de diferenciar tais recursos cognitivos é por sua esquematização, ou seja, haveria níveis mais ou menos generalizados de metáforas conceptuais correspondentes a cada um dos recursos cognitivos. Assim, metáforas formadas por esquemas imagéticos seriam as mais esquemáticas e tal esquematicidade diminuiria ao passar para o nível dos domínios, *frames* e, por último, para os espaços mentais.

Dessa forma, nota-se que o nível dos domínios seria mais esquemático que o nível dos *frames*. Para Kövecses (2017), enquanto os domínios agrupam diversos aspectos de um conceito, os *frames* elaborariam um desses aspectos específicos, sendo, portanto, menos esquemáticos. No *corpus*, por exemplo, uma metáfora conceptual como POLÍTICA É JORNADA estaria no nível dos domínios, uma vez que JORNADA agruparia em si diversos aspectos desse conceito. Mas, no nível dos *frames*, tais domínios seriam elaborados de forma a manifestar a metáfora conceptual COLABORAÇÃO POLÍTICA É APROXIMAÇÃO (CHEGAR AO ALVO).

Ressalta-se que os níveis dos esquemas imagéticos e dos espaços mentais não serão considerados, uma vez que não se busca – nesta análise – utilizar a metodologia de Kövecses (2017) para investigar as metáforas conceptuais, mas apenas lançar mão do que o autor propõe para a esquematização dos recursos cognitivos citados.

Sobre os *frames*, Fillmore (1976; 1982) indica que estes são um inventário de experiências esquematizadas e que trazem consigo informações armazenadas na memória de longo prazo de um

indivíduo. Ao serem ativados, por meio de itens lexicais, os *frames* permitem acesso a tais informações – conceptuais e socioculturais – que auxiliam nas especificações semânticas de um conceito. Duque (2015) afirma que:

> Essas especificações semânticas iniciais passam por um processo de resolução contextual, ou seja, pelo preenchimento dos seus componentes semânticos por referentes disponíveis no contexto discursivo ou situacional. O processo de resolução contextual é o responsável pela simulação de eventos, ações, objetos, relações e estados em relação ao contexto corrente. As inferências produzidas pela simulação [...] fornecem fundamentos para a criação de expectativas. (DUQUE, 2015, p. 45)

Desse modo, ao preencher os papéis disponíveis nos *frames* com os elementos disponíveis no contexto do discurso ou da situação em si – como lugar, tempo e informações subentendidas –, cria-se expectativas que servem para uma avaliação positiva ou negativa do acontecimento. Fillmore *et al.* (2003) e Salomão *et al.* (2013) denominam tais papéis como "elementos de *frame*", doravante EF, que organizam a cena do *frame* e a estrutura argumental do item lexical. Um exemplo do *corpus* é o uso do *frame* FLERTE na metáfora conceptual, no nível dos *frames*, COOPERAÇÃO POLÍTICA É FLERTE. Este *frame* é organizado de modo a ter como EF dois parceiros e uma relação pessoal entre eles. No entanto, por causa das inferências geradas pelo *frame* FLERTE, espera-se que esta relação seja avaliada como algo pouco sério ou seja avaliada de forma negativa.

No âmbito da TMC, tais inferências atuam na orientação da visão de mundo dos indivíduos por meio das metáforas conceptuais. Isto ocorre porque, como apontam Lakoff e Johnson (2002), o mapeamento metafórico é um processo que pode esconder ou destacar aspectos de um conceito. Assim, por exemplo, o domínio-fonte NAÇÃO ao ser projetado no domínio-alvo FAMÍLIA cria a metáfora conceptual NAÇÃO É FAMÍLIA, encontrada no *corpus* deste artigo, em que se pode observar o seguinte mapeamento:

> País → Pessoa/Membro da família
> Políticos → Membros da família
> Colaboração entre países/políticos → Relações familiares

Para Lakoff e Jonhson (2002), essa relação não é isenta, mas pode destacar ou esconder aspectos do conceito projetado. Por meio dessa metáfora conceptual, nota-se que, uma vez que o país seja conceptualizado como uma família – um domínio mais concreto –, pode-se depreender que relações entre países e entre políticos sejam entendidas, por exemplo, como um casamento. Seu uso possibilita, como indica Lakoff (2002), que assuntos da esfera política sejam entendidos no dia a dia como aspectos familiares, que trazem consigo diversas inferências para o âmbito político.

Goatly (2007), ao situar as metáforas conceptuais em um contexto sociocultural e ideológico, colabora com a discussão do mapeamento metafórico. O autor assume a ideologia, em linhas gerais, como o conjunto de visões de mundo que permite aos membros de um grupo determinar o que é certo e errado ou bom e ruim e que poderiam ser usadas para manutenção do poder. Para o autor, a "metáfora conceptual convencional constrói e reproduz ideologias, e justifica e reproduz certos comportamentos" (GOATLY, 2007, p. 30, tradução nossa).[54]

Nesse sentido, a força ideológica de uma metáfora conceptual reside em sua convencionalidade, enquanto metáforas conceptuais novas não teriam tanta força. Logo, quanto menos percebida como metáfora conceptual, mais chance há de transmitir determinadas crenças e valores. A consequência disso,

[54] Versão original: "conventional conceptual metaphors construct and reproduce ideologies, and justify or reproduce certain behaviours".

para o autor, é que, como as metáforas conceptuais organizam o pensamento, a ideologia presente nelas também atua na orientação da compreensão do mundo, o que pode repercutir na realidade social por meio de ações.

Musolff (2004), ao investigar o discurso político da União Europeia no período de 1989 a 2001, aponta para a convencionalidade de metáforas conceptuais ligadas aos conceitos AMOR, CASAMENTO e FAMÍLIA – presentes no *corpus* analisado neste trabalho. No *corpus*, por exemplo, é encontrada a metáfora conceptual, no nível dos domínios, POLÍTICA É RELAÇÃO AMOROSA/AMIZADE, que destaca uma visão de mundo – ideologia – na qual as relações políticas são entendidas como AMOR ou AMIZADE, o que traz para o discurso público noções bastante conhecidas da população sobre relações amorosas e familiares. No entanto, esconde-se que muitas dessas relações políticas envolvam interesses por poder, *status* e dinheiro.

Pode-se, então, declarar que "[u]ma metáfora em um sistema político e econômico, em virtude do que ela esconde, pode levar à degradação humana" (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 356), pois estas são áreas em que se restringe a vida de indivíduos por meio de ações em nível nacional. Portanto, o uso de metáforas conceptuais no âmbito político é ainda mais importante de ser investigado.

Ao lançar mão da TMC, e da esquematização proposta por Kövecses (2017), pretende-se, então, conseguir observar de forma mais geral e específica como a manifestação de metáforas conceptuais ligadas à COLABORAÇÃO POLÍTICA permitem construir o sentido de tal conceito no discurso político de Jair Bolsonaro.

Procedimentos de análise

O *corpus* deste artigo é composto por 189 discursos presidenciais de Jair Bolsonaro realizados durante o ano de 2019. O material encontra-se disponível no site do Palácio do Planalto[55]. Como este trabalho procurou realizar uma análise quali-quantitativa dos dados, por um lado, contabilizou-se a frequência das metáforas conceptuais manifestadas para verificar sua convencionalidade e, por outro, realizou-se uma investigação qualitativa de quais metáforas conceptuais apareceram no *corpus*.

Em primeiro lugar, realizou-se a leitura manual dos discursos presidenciais, de modo a destacar os veículos de possíveis metáforas conceptuais que tivessem o *frame* COOPERAÇÃO POLÍTICA como fonte. Depois disso, houve a análise dos trechos para confirmação ou não da metáfora conceptual. Ao confirmar-se, buscou-se, identificar o alvo do *frame*, assim como, identificar qual metáfora conceptual, no nível dos domínios, estaria associada a ele.

Os trechos com a manifestação de metáforas conceptuais foram organizados no texto de modo a destacar em negrito seus veículos e pôr entre colchetes os termos que ocupam um EF. A identificação de tal EF foi feita por meio de seu destaque em cor vermelha e fonte menor ao lado dos colchetes. Em alguns trechos, o veículo também assumiu um papel e, portanto, também foi posto entre colchetes. Ao fazer referência, no texto corrente da análise, aos veículos de metáforas conceptuais ou itens lexicais que ativem *frames*, estes foram postos entre *chevrons*.

Para a identificação dos *frames*, foram utilizadas, quando necessário, as nomenclaturas dos projetos FrameNet[56] e de sua vertente brasileira, o FrameNet Brasil[57]. Depois de identificados, a resolução dos *frames* ocorreu por meio do preenchimento dos seus EFs. Por fim, teceram-se comentários que unissem a análise dos dados às investigações já realizadas por autores como Goatly (2007), Lakoff e Johnson (2002), Musolff (2004).

[55] Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos. Acesso em: 18 maio 2020.
[56] Disponível em: https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/. Acesso em: 18 maio 2020.
[57] Disponível em: https://www2.ufjf.br/framenetbr/. Acesso em: 18 maio 2020.

Análise dos dados

O *frame* COLABORAÇÃO POLÍTICA, nos discursos de Jair Bolsonaro realizados em 2019, é projetado com maior frequência nos *frames* CASAMENTO, AMIZADE e APROXIMAÇÃO (CHEGAR AO ALVO). Em um nível mais esquemático, notou-se que há a presença das metáforas conceptuais NAÇÃO É FAMÍLIA, RELAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO PESSOAL e POLÍTICA É JORNADA. A tabela 1 mostra os resultados quantitativos encontrados no *corpus* em relação ao nível dos domínios.

Tabela 1: Quantidade de metáforas conceptuais (domínios)

METÁFORA CONCEPTUAL (domínio)	QUANTIDADE
NAÇÃO É FAMÍLIA	36
RELAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO PESSOAL	28
POLÍTICA É JORNADA	22

Fonte: Autoria própria (2022).

Para organizar esta seção, ela será dividida em três subseções, de acordo com as metáforas conceptuais mais esquemáticas encontradas. O quantitativo dos *frames* será mostrado em cada subseção.

Metáfora: NAÇÃO É FAMÍLIA

A metáfora conceptual NAÇÃO É FAMÍLIA, como mostra a tabela 1, é a que mais ocorre no *corpus*. Tal metáfora conceptual possibilita compreender que as relações existentes entre países, bem como, entre políticos do próprio país sejam conceptualizadas como relações familiares. Nesse sentido, a metáfora conceptual NAÇÃO É FAMÍLIA permite que se entenda o conceito COLABORAÇÃO POLÍTICA como tipos de relações familiares. Estas relações são especificadas, por sua vez, por meio dos *frames* CASAMENTO, PARENTESCO e FORMAR UM CASAMENTO, como mostra a tabela 2.

Tabela 2: Metáforas conceptuais no nível dos frames (NAÇÃO É FAMÍLIA)

Metáfora Conceptual (*frame*)	Q
COLABORAÇÃO POLÍTICA É CASAMENTO	27
COLABORAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO DE PARENTESCO	8
INCENTIVAR A COLABORAÇÃO POLÍTICA É FORMAR UM CASAMENTO	1

Fonte: Autoria própria (2022).

No trecho 1, a seguir, pode-se notar a manifestação da metáfora conceptual NAÇÃO É FAMÍLIA através do veículo <irmãos>.

Trecho 1: "Prezado governador Ibaneis, uma satisfação vê-lo aqui. [União]parceiro e [DF]parceiro, são mais que **[irmãos]**relação" (24 de junho de 2019, DF).

Neste caso, Jair Bolsonaro cumprimenta Ibaneis Rocha, governador do Distrito Federal, eleito ao aproximar-se dos ideais bolsonaristas, ao realizar um discurso sobre a mudança de presidente dos Correios. Sua fala permite compreender que a relação entre a União e o Distrito Federal pressupõe a colaboração e não possui problemas.

O item lexical <irmãos> também ativa o *frame* RELAÇÃO DE PARENTESCO, de modo que a União e o Distrito Federal sejam conceptualizados como parceiros que têm entre si a relação familiar de irmandade. O mesmo ocorre no trecho 2, no qual o *frame* RELAÇÃO DE PARENTESCO permite que os Estados Unidos e o Brasil sejam compreendidos como irmãos.

Trecho 2: "Ontem, pela primeira vez na vida, um Presidente da República esteve na Embaixada dos Estados Unidos à noite, comemorando, que é na data de hoje, na verdade, a independência desse país [**irmão**]relação, os [Estados Unidos]parceiro" (4 de julho de 2019, DF).

No trecho 2, Jair Bolsonaro, por ocasião da independência dos Estados Unidos comenta sua visita à embaixada estadunidense para participar das comemorações como um sinal de que o Brasil está mudando para melhor. Por mais que o termo "Brasil" não apareça, a situação permite inferir que se trate do Brasil, uma vez que é Jair Bolsonaro, na posição de presidente, quem emite o discurso.

Destaca-se que, neste exemplo, como os dois países fazem parte da mesma família – e são irmãos –, infere-se que suas relações políticas sejam colaborativas. A presença do *frame* RELAÇÃO DE PARENTESCO ativa inferências culturais que propõem uma avaliação positiva para a relação entre Brasil e Estados Unidos, uma vez que a família é uma instituição também positivamente valorizada.

Já no caso dos trechos 3 e 4, o *frame* CASAMENTO é ativado na metáfora conceptual NAÇÃO É FAMÍLIA.

Trecho 3: "E temos, hoje em dia, um [ministro do meio ambiente]parceiro que está **[casado]**relação com [vocês]parceiro: bancada ruralista Imaginem, sem citar nomes aqui, mas vocês podem pensar os últimos ministros do Meio Ambiente, se tivéssemos lá um ministro como esse, o inferno que seria a vida, não só de vocês, mas de todos nós aqui no Brasil nessa questão" (4 de julho de 2019, DF).

Trecho 4: "Quem sabe dez, quinze, vinte, trinta por cento desse um trilhão de dólares estejam à nossa frente. É com essas parcerias, com esse **[casamento]**relação e com essa confiança é que [nós]parceiros: governos do Brasil e Israel podemos fazer muita coisa para Brasil e Israel e para o mundo também" (2 de abril de 2019, Israel).

Nos trechos 3 e 4, o *frame* CASAMENTO pressupõe dois parceiros – o casal – que possui uma relação institucionalizada – o casamento. Como o casamento é outra instituição positivamente avaliada na sociedade ocidental, este *frame* traz consigo também uma avaliação positiva das relações entre o então ministro do meio ambiente, Ricardo Salles e a bancada ruralista – trecho 3 – e a relação entre Brasil e Israel – trecho 4. Destaca-se, ainda, que, o casamento é uma relação idealmente fiel, duradoura e moralmente boa, tais características são trazidas por meio do *frame*.

Por causa disso, em relação ao trecho 3, especificamente, não se cria nenhum tipo de antagonismo entre os interesses do Ministério do Meio Ambiente e da chamada "bancada ruralista" – esta expressão é utilizada por Jair Bolsonaro no discurso de 4 de julho de 2019 para referir-se aos políticos aliados a um modelo específico de agronegócio. Isso fica claro quando, no trecho 3, Jair Bolsonaro afirma que, se houvesse um ministro como os anteriores, a vida da bancada ruralista seria um inferno.

No trecho 5, por sua vez, o *frame* FORMAR UM CASAMENTO destaca a autoridade por meio da qual se firma, institucionalmente, o casamento perante a sociedade.

Trecho 5: "Então, nós sabemos como era o Ministério do Meio Ambiente no passado, atrapalhava o progresso do Brasil, era uma forma xiita de tratar o meio ambiente. E o [Ricardo Salles]autoridade está fazendo o **[casamento]**relação do [desenvolvimento]parceiro com a [preservação do meio ambiente]parceiro" (17 de junho de 2019, DF).

Neste discurso, Jair Bolsonaro comenta sobre diversos assuntos, mas, neste trecho retoma o tópico da relação entre meio ambiente e agricultura. Neste caso, os parceiros são valores abstratos como o "desenvolvimento" e a "preservação do meio ambiente", os quais estão atrelados por um casamento. Especificamente, no trecho 5, o então ministro do meio ambiente, Ricardo Salles, é a autoridade responsável por permitir que esta relação aconteça. Assim, o *frame* FORMAR UM CASAMENTO destaca a ação da autoridade que permite que tal relação aconteça.

Desse modo, conforme investigado por Lakoff (2002), nota-se que a metáfora conceptual NAÇÃO É FAMÍLIA destaca aspectos familiares no âmbito político, o que leva para o debate público valores familiares e sua forma de ver o mundo.

Metáfora: RELAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO PESSOAL

A metáfora conceptual RELAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO PESSOAL, conforme a tabela 1, teve 28 ocorrências no *corpus* quando associada ao *frame* COOPERAÇÃO POLÍTICA. No nível dos *frames*, como mostra a tabela 3, os alvos foram AMIZADE, NAMORO e FLERTE. Tal metáfora pressupõe também NAÇÃO É PESSOA, uma vez que, com alguma frequência, países assumem o EF de parceiros em uma relação pessoal.

Tabela 3: Metáforas conceptuais no nível dos *frames* (REL. POLÍTICA É REL. PESSOAL)

Metáfora Conceptual (*frame*)	Q
COLABORAÇÃO POLÍTICA É AMIZADE	14
COLABORAÇÃO POLÍTICA É NAMORO	8
COLABORAÇÃO POLÍTICA É FLERTE	4

Fonte: Autoria própria (2022).

No caso do conceito AMIZADE, o dicionário Michaelis *Online* o define como um "[s]entimento de afeição, estima, ternura etc. que une uma pessoa a outra sem implicar, necessariamente, a existência de laços de família ou de atração sexual" (AMIZADE, 2021). O trecho 6 ocorre em um discurso no qual Jair Bolsonaro está reunido com Maurício Macri, devido a visita do então presidente argentino ao Brasil para tratar de assuntos econômicos.

Trecho 6: "Estou seguro, senhor presidente, de que começamos a escrever hoje o novo capítulo na história das relações entre [Brasil]parceiro e [Argentina]parceiro, um capítulo de [**amizade**]relação e cooperação renovadas entre nossos países, para benefício de nossos povos" (16 de janeiro de 2019, DF).

O veículo <amizade>, neste caso, manifesta a metáfora conceptual RELAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO PESSOAL e também ativa o *frame* AMIZADE. Como da amizade infere-se afeição e ternura, a cooperação entre os países é avaliada também de forma positiva.

Em relação aos trechos 7 e 8, há a ativação do *frame* NAMORO. O significado do termo, de acordo com o dicionário Michaelis *Online,* é uma "[r]elação amorosa, geralmente estável, entre duas pessoas"

(NAMORO, 2021). Assim, é importante destacar que a noção de estabilidade – e suposta fidelidade – proveniente do namoro são inferências importantes do *frame* e atuam na compreensão da COOPERAÇÃO POLÍTICA.

Trecho 7: "Então, partindo desse princípio, do respeito acima de tudo, [começamos]parceiros: Jair Bolsonaro e Paulo Guedes a [**namorar]**relação, no bom sentido. E eu fui fortalecendo, ao lado dele, algo que parecia que não ia acontecer, pela tradição da política brasileira, na verdade, ela se concretizou" (7 de janeiro de 2019, DF).

Trecho 8: "Então o Marcos Pontes é uma pessoa, até confesso, quando [eu]parceiro: Jair Bolsonaro comecei a [**namorar]**relação o [Marcos Pontes]parceiro para o ministério, vieram críticas em cima dele, críticas que não acabaram mais. Ah o astronauta! Ele sofreu críticas também aqui no Brasil" (19 de março de 2019, SP).

Em ambos os trechos, nota-se que as figuras políticas Jair Bolsonaro e Paulo Guedes – trecho 7 – e Jair Bolsonaro e Marcos Pontes – trecho 8 – ocupam a posição não-metafórica de parceiros enquanto a relação entre eles é compreendida como um namoro. Como Jair Bolsonaro, nestes trechos, está comentando sobre o início da aproximação entre ele e seus futuros ministros, entende-se que a relação de cooperação entre eles é conceptualizada como as etapas de uma relação amorosa, assim, propondo a metáfora conceptual COOPERAÇÃO POLÍTICA É NAMORO. Uma vez que as inferências do *frame* NAMORO são úteis no entendimento da COOPERAÇÃO POLÍTICA, tal relação é avaliada também positivamente.

Outro caso é a ativação do *frame* FLERTE, que especifica o domínio RELAÇÃO PESSOAL, isto pode ser visto no trecho 9.

Trecho 9: "O [Brasil]parceiro, peço a Deus, com a ajuda de todos, não [**flerte**]relação mais com o [socialismo]parceiro" (2 de outubro de 2019, DF).

Neste caso, o item lexical <flerte> ativa o *frame* FLERTE, de modo a considerar-se a metáfora menos generalizada COOPERAÇÃO POLÍTICA É FLERTE. De acordo com o dicionário *Michaelis Online,* o flerte seria considerado um "[n]amoro ligeiro, de ocasião, sem intenções sérias" (MICHAELIS, 2021). Assim, tem-se que a cooperação entre os parceiros, Brasil e Socialismo, não é algo a se levar em consideração, pois não foi algo sério. Nota-se que isto é diferente da avaliação de *frames* como NAMORO e CASAMENTO que pressupõem fidelidade e, principalmente no caso do último, durabilidade. No *corpus*, as ocasiões em que a metáfora conceptual COOPERAÇÃO POLÍTICA É FLERTE foi manifestada, aconteceram com o termo "socialismo" ou fazendo referência a ele.

Desse modo, considera-se que as relações políticas do Brasil com tais parceiros não estão no mesmo nível daquelas que ativaram *frames* como NAMORO e AMIZADE, tendo uma avaliação mais negativa.

Metáfora: POLÍTICA É JORNADA

A metáfora conceptual, no nível dos domínios, POLÍTICA É JORNADA, tem um total de 22 ocorrências no *corpus*. O domínio JORNADA, quando associado ao *frame* COOPERAÇÃO POLÍTICA é conceptualizado apenas com o *frame* APROXIMAÇÃO, como mostra a tabela 4.

Tabela 4: Metáfora conceptual no nível dos *frames* (POLÍTICA É JORNADA)

Metáfora Conceptual (*frame*)	Q
COLABORAÇÃO POLÍTICA É APROXIMAÇÃO (CHEGAR AO ALVO)	22

Fonte: Autoria própria (2022).

O trecho 10 mostra um exemplo dessa ocorrência no qual há três itens que ativam o *frame* APROXIMAÇÃO (CHEGAR AO ALVO).

Trecho 10: "Quando me criticam por ter [me]tema: Jair Bolsonaro **aproximado** [dos Estados Unidos]alvo eu respondo: 'Querem que eu [me]tema: Jair Bolsonaro **aproxime** de quem? [Da Venezuela, de Cuba, da Bolívia?]'alvo. Com todo respeito aos nacionais que estão lá, em grande parte não têm culpa da situação em que eles se encontram, devemos nos preocupar conosco e [nos]tema: Jair Bolsonaro e brasileiros **aproximarmos** [de quem é melhor do que nós]alvo" (20 de maio de 2019, RJ).

Neste caso, o *frame* APROXIMAÇÃO (CHEGAR AO ALVO) destaca os temas que se movimentam na trajetória e os alvos. Charteris-Black (2002) aponta que tais metáforas tendem a avaliar políticas positivamente, pois o destino, nessas metáforas, tende a ser um valor também avaliado positivamente naquela sociedade. No trecho 10, o alvo – destino – são os Estados Unidos e "quem é melhor do que nós" que, inclusive, confirma a avaliação positiva deste país por meio da consideração de ser melhor que o Brasil. Quando o alvo são países como Venezuela, Cuba e Bolívia, a avaliação é apenas negativa por ser uma pergunta retórica que responde às críticas feitas pela aproximação de Jair Bolsonaro aos EUA. Considerando assim, uma avaliação negativas desses países.

Ressalta-se ainda que Goatly (2007) indica uma relação entre as metáforas RELAÇÃO É PROXIMIDADE e SIMILARIDADE É PROXIMIDADE. Assim, essa metáfora conceptual manifesta que quanto mais sucesso tiver uma relação, mais similar um elemento deve ser do outro. No que tange ao âmbito político, como no trecho 10, o Brasil, então, deveria tornar-se similar aos Estados Unidos e não a países como Venezuela, Cuba e Bolívia, socialmente conhecidos por terem governos socialistas.

Considerações finais

Este artigo procurou analisar de modo quali-quantitativo a conceptualização metafórica do *frame* COLABORAÇÃO POLÍTICA nos discursos presidenciais de Jair Bolsonaro realizados em 2019, bem como, das metáforas conceptuais, no nível dos domínios que tivessem tal *frame* em um nível menos esquemático.

Os resultados indicaram que o *frame* COLABORAÇÃO POLÍTICA pode ser encontrado em um nível menos esquemático das metáforas conceptuais NAÇÃO É FAMÍLIA, RELAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO PESSOAL e POLÍTICA É JORNADA. Tais resultados estiveram de acordo com investigações feitas por autores como Lakoff (2002), Charteris-Black (2002) e Musolff (2004) no âmbito político.

A metáfora conceptual NAÇÃO É FAMÍLIA instancia, no nível dos *frames*, a metáfora COLABORAÇÃO POLÍTICA É CASAMENTO, COLABORAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO DE PARENTESCO e PERMITIR A COLABORAÇÃO POLÍTICA É FORMAR UM CASAMENTO. Os resultados corroboram que valores familiares, com frequência, são trazidos para o meio das discussões políticas, como indica Lakoff (2002). No caso de CASAMENTO, infere-se a noção de fidelidade e longa duração nas relações políticas, enquanto outras noções são escondidas.

No caso da metáfora conceptual RELAÇÃO POLÍTICA É RELAÇÃO PESSOAL, os dados mostraram a instanciação, no nível dos *frames*, das metáforas COOPERAÇÃO POLÍTICA É AMIZADE, COOPERAÇÃO POLÍTICA É NAMORO e COOPERAÇÃO POLÍTICA É FLERTE. Os resultados indicam a COLABORAÇÃO POLÍTICA é, então, conceptualizada de modo a ressaltar a afeição e, novamente, a fidelidade entre os parceiros envolvidos – sejam eles políticos ou países. No entanto, o uso de cada um dos *frames* desta metáfora mostra uma mudança atitudinal em relação aos tópicos das metáforas, como indica Musolff (2004). Nesse sentido, o *frame* FLERTE costuma aparecer quando os EF de "parceiro" são preenchidos por termos como "socialismo" ou "comunismo" e traz uma avaliação negativa da COLABORAÇÃO POLÍTICA.

Por fim, a metáfora conceptual POLÍTICA É JORNADA instanciou, no nível dos *frames*, apenas a metáfora conceptual COLABORAÇÃO POLÍTICA É APROXIMAÇÃO. Tal metáfora conceptual, como indica Charteris-Black (2002), avaliou positivamente os objetivos – alvos – da COLABORAÇÃO POLÍTICA. Ademais, notou-se sua relação com a metáfora conceptual SIMILARIDADE É APROXIMAÇÃO, como aponta Goatly (2007), de modo a avaliar positivamente a colaboração com países como os Estados Unidos, em detrimento de países como Bolívia, Cuba e Venezuela.

Portanto, a conceptualização metafórica do *frame* COLABORAÇÃO POLÍTICA manifesta-se por meio de metáforas convencionais no discurso político, o que indica que sua força ideológica é considerável para reproduzir a visão de mundo por elas inferida.

Referências

AMIZADE. *In*: **MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/amizade/. Acesso em: 10 out. 2021.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English. **Applied Linguistics**, [S. *I.*], v. 23, p.104-133, 2002. Disponível em: https://academic.oup.com/applij/article-abstract/23/1/104/204517. Acesso em: 3 jan. 2022.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 39, p. 25-48, jul./ago., 2015.

FILLMORE, Charles. Frame semantics and the nature of language. *In*: HARNARD, Steven R.; STEKLIS, Horst D.; LANCASTER, Jane (ed.). **Origins and evolution of language and speech.** Nova York: New York Academy of Sciences, 1976, p. 21-32.

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. **The Linguistic Society of Korea,** Linguistics in the morning calm, Seoul: Hanshin, p. 111-138, 1982.

FILLMORE, Charles; JOHNSON, Christopher; PETRUCK, Miriam. **Background to FrameNet. International Journal of Lexicography**, v. 16, n. 3, p. 235-250, 2003.

FLERTE. In: **MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/flerte/. Acesso em: 10 out. 2021.

GOATLY, Andrew. **Whashing the Brain**: Metaphor and Hidden Ideology. Lancaster: John Benjamins Publish Company, 2007.

KÖVECSES, Zótlan. Levels of metaphor. **Cognitive Linguistics**, Birmingham, v. 28, n. 2, p. 321-347, mar. 2017.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2002.

LAKOFF, George. **Moral politics**: how liberals and conservatives think. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

MUSOLFF, Andreas. **Metaphors and Political Discourse**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.

NAMORO. In: **MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/namoro/. Acesso em: 10 out. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Discursos.** Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos. Acesso em: 10 ago. 2021.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins; TORRENT, Tiago Timponi; SAMPAIO, Thaís Fernandes. A linguística cognitiva encontra a linguística computacional: notícias do projeto FrameNet Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 55, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2013.

IMPACTOS DO ENSINO BILÍNGUE PÚBLICO: QUANDO UMA PANDEMIA EXCLUI UMA LÍNGUA ADICIONAL

Viviane da Costa Bastos
Gláucia da Silva Morais Acioli de Lima

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar os principais impactos do ensino bilíngue (Português/Inglês), em duas escolas públicas municipais, localizadas em duas favelas na cidade do Rio de Janeiro (Complexo do Alemão e Complexo da Maré), considerando o contexto de pandemia do Covid-19 e o que levou à uma possível exclusão de uma língua adicional. Este estudo apresenta a abordagem qualitativa e o referencial teórico baseia-se nos estudos de Megale e Garcia (2019), Vygotsky (1998), entre outros. Os procedimentos para coleta de dados foram apontados por meio de experiências adquiridas pelas autoras nas salas de aula virtuais do Programa Bilíngue, nos dois últimos anos (2020/2021), dialogando com aspectos no âmbito social e econômico que, possivelmente, impactaram nessas situações empíricas. Considerando nossas vivências e práticas no Programa Bilíngue ao longo desses últimos nove anos, percebemos que a pandemia provocou impactos nas escolas onde trabalhamos como professoras de Inglês, pois não podendo ser atendidos nas escolas municipais presencialmente e sem acesso às tecnologias digitais, muitos alunos deixaram de participar das aulas de línguas adicionais. Concluímos que são necessárias estratégias para o período pós-pandemia, para evitar um retrocesso das construções ao longo do tempo no Programa Bilíngue.
Palavras-chave: Ensino Bilíngue. Língua Inglesa. Impactos.

Introdução

No ano de 2020, por conta da pandemia do Covid-19, foi necessário o distanciamento físico e o contato com os estudantes passou a ser mediado pelas tecnologias digitais. Muitos dos nossos estudantes são oriundos de áreas conflagradas, pertencem a famílias de baixo poder socioeconômico, não têm acesso à internet e concomitantemente estavam vivenciando situação de insegurança alimentar em seus lares.

Considerando nossas vivências e práticas no Programa Bilíngue ao longo desses últimos nove anos, percebemos que a pandemia provocou impactos nas escolas onde trabalhamos como professoras de Inglês, pois não podendo ser atendidos nas escolas municipais presencialmente e sem acesso às tecnologias digitais, muitos alunos deixaram de participar das aulas de línguas adicionais. Alguns responsáveis questionaram a necessidade de aprender a língua adicional em período pandêmico, outros inclusive afirmaram que tinham que escolher entre as atividades de língua inglesa ou as atividades enviadas pelo professor generalista (Português).

Desta forma, este trabalho tem por objetivo apresentar os principais impactos do ensino bilíngue (Português/Inglês), em duas escolas públicas municipais, localizadas em duas favelas na cidade do Rio de Janeiro. São elas, a Escola Municipal Professor Affonso Várzea (Complexo do Alemão) e a Escola Municipal Vereadora Marielle Franco (Complexo da Maré), considerando o contexto de pandemia do Covid-19 e o que levou à exclusão de uma língua adicional.

Este estudo apresenta a abordagem qualitativa e o referencial teórico baseia-se nos estudos de Megale e Garcia (2019), Vygotsky (1998), entre outros. Os procedimentos para coleta de dados foram apontados por meio de experiências adquiridas pelas autoras nas salas de aula virtuais do Programa Bilíngue, nos dois últimos anos (2020/2021), dialogando com aspectos no âmbito social e econômico que, possivelmente, impactaram nessas situações empíricas. E coletados por meio da pesquisa de campo e uso de um questionário respondido pelos responsáveis de nossos alunos na plataforma *Google Forms*.

Contextualização das escolas municipais Professor Affonso Várzea e Vereadora Marielle Franco

A compreensão sobre o contexto escolar no qual atuamos torna-se fundamental para identificar a realidade e criar estratégias que viabilizem o ensino de inglês nas escolas públicas bilíngues.

Atualmente, há aproximadamente 60.500 mil habitantes no Complexo do Alemão e conta com 15 favelas: Morro da Baiana, Morro do Alemão, Favela da Alvorada, Favela Nova Brasília, Favela Pedra do Sapo, Favela das Palmeiras, Favela Fazendinha, Favela da Grota, Favela da Matinha, Morro dos Mineiros, Favela do Reservatório de Ramos, Favela das Casinhas, Morro do Adeus, Favela Areal, e Morro do Coqueiro. Dentre essas favelas, é na Nova Brasília que se localiza a Escola Municipal Professor Affonso Várzea, a primeira escola municipal inserida no Programa Bilíngue- Português/Inglês, implementado em 2013, no município do Rio de Janeiro. A característica mais relevante no Complexo do Alemão é a origem de seus ocupantes: a maior parte natural da região Nordeste do país, seguida de pessoas oriundas do Espírito Santo, Minas Gerais e da região norte do Rio de Janeiro, o que evidencia uma grande diversidade cultural em uma só localidade.

O Complexo da Maré é composto por 16 favelas: Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro, Conjunto Marcílio Dias, Parque Maré, Parque Rubens Vaz, Parque Roquete Pinto, Parque União, Praia de Ramos e Nova Holanda, Conjunto Esperança, Vila do João, Vila do Pinheiro, Conjunto Pinheiro, Conjunto Bento Ribeiro Dantas, Nova Maré e Salsa e Merengue. Dentre essas favelas, é no Salsa e Merengue que se localiza a Escola Municipal Vereadora Marielle Franco, implementada no Programa Bilíngue-Português/Inglês, em 2018. O destaque nessa comunidade é a sua localização, entre as três principais vias expressas que cruzam a cidade do Rio de Janeiro (Avenida Brasil, Linhas Amarela e Vermelha), seguido do seu número de habitantes que, no último censo do IBGE, apresentava uma estimativa de 140 mil moradores, recebendo indivíduos, em sua maioria, oriundos do nordeste do Brasil e de cidades do interior do estado do Rio de Janeiro.

Breve histórico e concepção de Educação Pública Bilíngue

Por meio do Decreto Municipal nº 31.187 de 06 de outubro de 2009, foi estabelecida a criação do Programa Rio Criança Global, que visava a ampliação do ensino de língua inglesa de todos os anos iniciais e finais do ensino fundamental. O objetivo principal do Programa era intensificar e qualificar o ensino do idioma inglês nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, tendo como justificativa a escolha da cidade para sediar os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no ano de 2016, conforme apontado por (LIMA, 2021).

Em 2010, 2013 e 2016 houve concursos para provimento de professores de Inglês com carga horária de 16 e 40 horas semanais para atender a demanda adotada de trabalho. O Programa estabeleceu uma parceria com uma empresa privada que fornecia treinamento, equipes de apoio e material para professores de língua inglesa.

Em 2012, foi publicado o primeiro edital em caráter experimental do Projeto de Escolas Bilíngues-Português/Inglês que norteava a criação das escolas públicas bilíngues em áreas não elitizadas permitindo o acesso à língua inglesa e respeitando os diferentes contextos regionais dos alunos inseridos no Projeto.

Segundo a proposta do Projeto, o foco é na oralidade, levando as crianças a se comunicarem tanto em inglês como em português no espaço escolar. Essa experiência foi pioneira na cidade do Rio de Janeiro com turmas de Educação Infantil até o sexto ano do Ensino Fundamental II.

Em 2020, com a pandemia, nas escolas onde trabalhamos como professoras de Inglês, percebemos que muitos alunos deixaram de participar das aulas de inglês remotas e era necessário rever as estratégias para que se pudesse oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos.

Existem diversas definições atribuídas para a "Educação Bilíngue". Megale (2019) discute que se deve levar em consideração os diferentes contextos que se aplicam junto a aspectos relevantes, tais como, o interesse dos envolvidos no processo, a posição econômica e social dos indivíduos, a existência ou não de regulamentação para o devido funcionamento, bem como a valorização das línguas utilizadas e como as mídias compreendem e divulgam o movimento.

Segundo a autora, a compreensão sobre bilinguismo precisa ser desmistificado:

> Somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, sobre suas possibilidades de formação de sujeitos e também sobre as condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmistificação da Educação Bilíngue, esclarecendo, assim, as diversas alternativas existentes e seus possíveis desdobramentos. (MEGALE, 2019, p. 25)

García (2009) defende que é coerente a denominação translinguagem quando se descrevem as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir da perspectiva dos falantes, e não simplesmente a partir do uso das línguas ou do contato linguístico. Para a autora, a translinguagem se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido.

Para Maher (2007), é importante entender a carga funcional do sujeito bilíngue que, diferentemente do que ocorre com o monolíngue, encontra-se dispersada nas duas línguas de seu repertório linguístico:

> O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007b, p. 73)

Segundo a autora (MAHER, 2007), o sujeito bilíngue tem a competência de transitar de uma língua para a outra, pois ele prevê a mudança de código.

Decretos/Circulares para o Fazer Pedagógico na pandemia

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considerou a Covid-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância, sendo estabelecida como pandemia. A partir disso, a escalada do contágio do novo coronavírus – como era chamado – começou a influenciar nos estabelecimentos escolares, comércio, entre outros (OPAS, 2020). Considerando que estamos em uma sociedade onde a velocidade de interação entre os indivíduos de diferentes lugares do mundo pode-se dar em questão de pouco tempo, foi necessário o distanciamento físico e social entre as pessoas.

De acordo com Bastos (2020, p. 292), "a escola é um espaço no qual agrega profissionais que possuem diferentes saberes" e que podem aprender novos conhecimentos em contato com as realidades de trabalho. Em 2020, no período de pandemia, as aulas nas escolas municipais precisaram ser adaptadas por atividades remotas institucionalizadas, por meio do uso de mídias sociais (*WhatsApp, Instagram* e *Facebook*).

Com a Resolução SME, n°250, de 11/02/2021, que regulamenta o retorno das aulas presenciais nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino e dá outras providências, destaca-se o Artigo 9°, sobre os docentes que se encontram no grupo de risco e as atividades de teletrabalho que serão exercidas:

> Os docentes que se encontrem no grupo de risco, definido de acordo com a Resolução Conjunta SES/SMS n°871/2021, e estiverem realizando teletrabalho deverão exercer atividades como:
> I - Acompanhamento remoto dos estudantes;
> II - Transmissão de aulas por meio do Aplicativo RioEduca em Casa;
> III - Produção e correção de atividades a serem enviadas para os estudantes;
> IV - Orientações para as famílias dos estudantes;
> V - Demais atividades compatíveis com o teletrabalho. (SME, 2021, Art 9°)

No dia 30 de abril de 2021, houve o retorno gradativo dos servidores/estudantes, exceto os profissionais com comorbidade. Nesse período, nós, professoras de Inglês em escolas municipais bilíngues (Português/Inglês), antes de começar as aulas, tivemos a necessidade de fazer um levantamento para conhecer as realidades dos alunos e realizar uma pesquisa de campo para melhor atendê-los.

Metodologia de trabalho

José Filho (2006, p.64) afirma que "o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos". Conhecer essa realidade, possibilita a aproximação com os nossos alunos e seus familiares. No período de pandemia eles colaboraram com o nosso trabalho, auxiliando os filhos, acompanhando as atividades e nos fornecendo informações importantes para compreender toda a realidade

José Filho (2006) classifica a pesquisa em dois tipos essenciais: a teórica e a aplicada, sendo que a primeira:

> Tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos;
> Situa, numa visão mais unitária do universo, as questões a serem pesquisadas;
> Supõe uma capacidade de reflexão e de síntese, a par do espírito de criatividade. (JOSÉ FILHO, 2006, p. 71)

No que se refere à pesquisa aplicada:

> Toma certas leis ou teorias mais amplas como ponto de partida.
> Tem por objetivo investigar, comprovar ou rejeitar questões sugeridas pelos modelos teóricos.
> Subdivide-se em pesquisa de campo (observação dos fatos tal como ocorre) e pesquisa de laboratório (experimental).
> Em função de seu objetivo ser mais imediatista, o pesquisador tem pressa no retorno das reflexões. (JOSÉ FILHO, 2006, p. 72)

No nosso estudo, optamos pela pesquisa de campo, em que as investigadoras assumem o papel de observadoras e exploradoras buscando dados no local do fenômeno abordado. Ou seja, nas escolas no Complexo do Alemão e no Complexo da Maré, onde trabalhamos como professoras de Inglês. Elaboramos um questionário pelo *Google Forms* que foi respondido pelos responsáveis de nossos alunos e tinha como objetivo entender as seguintes questões:

> - De que forma você acha que as aulas de Inglês podem ser benéficas para seus filhos?
> - Como o aluno tem se sentindo a maior parte do tempo?
> - Como você responsável tem se sentido a maior parte do tempo durante a realização das atividades enviadas de Inglês?
> - Como você responsável tem se sentido a maior parte do tempo durante a realização das atividades enviadas de Português e Matemática?
> - Quais as condições você e o aluno passaram ou têm passado nessa pandemia de Covid-19?
> - Considerando o período de volta às aulas, quais apoios gostaria de receber?

A abordagem utilizada para análise dos dados foi qualitativa. A pesquisa qualitativa se ocupa de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Para Minayo a pesquisa qualitativa:

> Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [ressalta ainda que] [...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21)

Minayo traz para discussão importantes aspectos a partir de seu entendimento de pesquisa, ao dizer que:

> Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2007, p. 16)

Resultados iniciais da pesquisa e seus desvelamentos

Nessa seção apresentaremos os resultados iniciais da pesquisa e os desvelamentos que contribuíram para o nosso trabalho no retorno presencial. As questões foram aplicadas no período de agosto a outubro do ano de 2021, na Escola Municipal Professor Affonso Várzea (Complexo do Alemão) e na Escola Municipal Vereadora Marielle Franco (Complexo da Maré). Cada pergunta possui diferentes opções de respostas, mas cada respondente só poderia escolher um tópico.

A primeira questão "De que forma você acha que as aulas de Inglês podem ser benéficas para seus filhos?" abrangia as seguintes opções:

Melhorar a motivação dos alunos
Melhorar o desempenho Acadêmico
Fortalecer o vínculo dos alunos com a escola
Desenvolver competência socioemocional

Em ambas escolas a maior porcentagem foi "Melhorar a motivação dos alunos", de 22% na escola do Complexo do Alemão e 24% na escola do Complexo da Maré, e a menor porcentagem foi "Fortalecer o vínculo dos alunos com a escola", de 10% na escola do Complexo do Alemão e 7% na escola do Complexo da Maré. Percebemos nessa questão que os alunos estão satisfeitos com a escola, mas aprender Inglês, no período de pandemia não é uma prioridade.

A segunda questão "Como o aluno tem se sentindo a maior parte do tempo?" era composta pelas seguintes opções:

Entusiasmo
Feliz
Alegre
Realizado
Calmo
Satisfeito
Animado
Estressado
Sobrecarregado
Frustrado
Entediado
Cansado
Solitário
Depressivo

Em ambas as escolas a maior porcentagem foi "Feliz", de 23% na escola do Complexo do Alemão e 15% na escola do Complexo da Maré, e a menor porcentagem foi "Estressado", de 1% na escola do Complexo do Alemão e "Cansado" 2% na escola do Complexo da Maré. Percebemos nessa questão que mesmo com todo esse contexto, os alunos se mantêm felizes na escola.

A terceira questão "Como você responsável tem se sentido a maior parte do tempo durante a realização das atividades enviadas de Inglês?" abrangia as seguintes opções:

Entusiasmo
Feliz
Alegre
Realizado
Calmo
Satisfeito
Animado
Estressado
Sobrecarregado
Frustrado
Entediado
Cansado
Solitário
Depressivo

A maior porcentagem foi "Feliz", de 18% na escola do Complexo do Alemão e "sobrecarregado" 10% na escola do Complexo da Maré, e a menor porcentagem foi "Frustrado", de 1% na escola do Complexo do Alemão e "Depressivo" 1% na escola do Complexo da Maré. Percebemos nessa questão que o estudo da língua inglesa não é uma prioridade.

A quarta questão "Como você responsável tem se sentido a maior parte do tempo durante a realização das atividades enviadas de Português e Matemática?" era composta pelas seguintes opções:

Entusiasmo
Feliz
Alegre
Realizado
Calmo
Satisfeito
Animado
Estressado
Sobrecarregado
Frustrado
Entediado
Cansado
Solitário
Depressivo

A maior porcentagem foi "Satisfeito", de 15% na escola do Complexo do Alemão e "Feliz" 9% na escola do Complexo da Maré, e a menor porcentagem foi "Frustrado", de 1% na escola do Complexo do Alemão e "solitário" 1% na escola do Complexo da Maré. Percebemos nessa questão que as disciplinas Matemática e Português são prioridades em detrimento da aprendizagem do Inglês.

A quinta questão "Quais as condições você e o aluno passaram ou têm passado nessa pandemia de Covid-19?" abrangia as seguintes opções:

Fome
Luto
Desemprego
Falta de Moradia

Em ambas as escolas a maior porcentagem foi "Desemprego", de 26% na escola do Complexo do Alemão e 25% na escola do Complexo da Maré, e a menor porcentagem foi "Fome", de 2% na escola do Complexo do Alemão e "Falta de moradia" 1% na escola do Complexo da Maré. Considerando que a pandemia impactou o mercado de trabalho, pois era necessário o distanciamento social, muitos

responsáveis que trabalham informalmente, ficaram sem seu ofício. E outro ponto a destacar é que na escola no Complexo do Alemão do total de 37 participantes, só 33 responderam essa questão e na escola no Complexo da Maré no total de 42 participantes, só 31 responderam.

A sexta e última questão "Considerando o período de volta às aulas, quais apoios gostaria de receber?" era composta pelas seguintes opções:

> Apoio emocional para lidar com as diversas condições apresentadas durante a pandemia
> Orientações e recursos para dar suporte ao filho
> Apoio para lidar com os protocolos sanitários de retorno e questões de saúde

Em ambas as escolas a maior porcentagem foi "Orientações e recursos para dar suporte ao filho", de 32% na escola do Complexo do Alemão e 31% na escola do Complexo da Maré, e a menor porcentagem foi "Apoio para lidar com os protocolos sanitários de retorno e questões de saúde", de 9% na escola do Complexo do Alemão e 4% "Apoio emocional para lidar com as diversas condições apresentadas durante a pandemia" na escola do Complexo da Maré. Percebemos nessa questão a preocupação dos responsáveis em como melhor orientar seus filhos e quais os melhores recursos para apoiá-los.

Considerações finais

De acordo com os levantamentos iniciais desse estudo, é relevante desconstruir e reavaliar as ações pedagógicas que estão sendo aplicadas; refletir em como diminuir as distâncias da comunidade escolar e local e em ações que possam estimular o acesso à língua adicional considerando a importância de promover o direito para os grupos minorizados.

Assim, torna-se fundamental o reconhecimento de que são necessárias estratégias para o período pós-pandemia, para evitar um retrocesso das construções ao longo do tempo no Programa Bilíngue. Ainda acreditamos que esse trabalho pode ter grande potência por trazer a importância dos aspectos socioemocionais na construção do conhecimento em língua adicional e em língua materna, pois compreendemos os impactos de maneira geral na vida de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Referências

BASTOS, Viviane da Costa. Formação Continuada de professores de Inglês: contribuições da Oficina Pedagógica para a aprendizagem do software Scratch. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 291-307, 2020.. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53174/36543. Acesso em: 12 jan. 2022.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: WileyBlackwell, 2009.

JOSÉ FILHO, Mário. **Desafios da pesquisa**. Franca: Editora UNESP 2006.

LIMA, Gláucia da Silva Morais Acioli de. **Can we "favelados" speak English?** O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro. 2021.158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/16748/2/Dissertacao%20-%20Gl%c3%a1ucia%20da%20Silva%20Morais%20Acioli%20de%20Lima%20-%202021%20-%20Completo.pdf Acesso em: 3 jan. 2022.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística Aplicada:** suas Faces e Interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a, p.255-270.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b, p.67-94.

MEGALE, Antonieta; GARCIA, Ofelia. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 31.187, de 06 de outubro de 2009**. Dispõe sobre a criação do Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao. Acesso em: 16 dez. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriene Ferreira de Mello
Mestra em Língua Portuguesa (UERJ, 2022), especialista em Gestão Escolar (FAVENI, 2021) e licenciada em Letras - Português/Literaturas (UNIFSJ, 2019). Participou dos grupos de estudos e iniciação científica Círculo de Estudos Barrosianos e Núcleo de Estudos sobre Metodologias para o Ensino de Língua (NEMEL), na UNIFSJ (2016-2019). É professora de Língua Portuguesa e Redação na Rede Pública Municipal de Pirapetinga (MG), em caráter efetivo, desde 2019. Atua também como professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Seus interesses incidem pelos seguintes temas: Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, Análise Linguística, Base Nacional Comum Curricular, Sequências Didáticas e Formação Docente.

Alessandra Cristina Costa Mendes
Mestra em Língua Portuguesa (UERJ, 2022). Especialista em Língua Portuguesa (UERJ, 2005), Ensino de Língua Portuguesa (UFRJ, 2011) e Mídias em Educação (UFRRJ, 2018). Graduada em Letras (Universidade Castelo Branco, 2002). Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e professora de Língua Portuguesa e Literatura do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Atua nos seguintes temas: Linguística Sistêmico-Funcional, leitura e escrita, Facebook, mídias e letramento.

Ana Paula Fernandes Silva Welffgranscer
Mestranda em Linguística (UERJ). Especialista em Língua Portuguesa (UERJ, 2006), Administração e Supervisão Escolar (UCAM, 2010) e em Processo Civil (UCAM, 2020). Tem Licenciatura em Letras - Português/Inglês (Unigranrio, 2002) e Bacharelado em Direito (UCAM, 2016).

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues
Mestranda em Língua Portuguesa (UERJ), Especialista em Língua Portuguesa (Liceu Literário Português, 2019) e bacharel em Letras - Português/Grego (UERJ, 2006). Editora-chefe da *Palimpsesto*, revista do corpo discente do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Integrante do grupo de pesquisa Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas e do Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ (NELIJ-UERJ). Atualmente desenvolve atividades como revisora de textos de diferentes gêneros e tem por objeto de pesquisa a obra literária *A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Interesse em Análise Estilística e em Literatura Infantojuvenil.

Bibiana Campos
Mestra em Linguística (UERJ, 2022) e doutoranda em Linguística pela mesma universidade. Especialista em Literaturas Portuguesa (UERJ, 2006) e Brasileira (UERJ, 2007). Graduada em Letras (UVA, 2004) e graduanda em Espanhol (UERJ, início em 2018). Atualmente é professora docente I da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, EJA, currículo, sociedade, Lei 11.645/08, direitos humanos.

Danielle dos Santos Cleres
Doutoranda na área de Linguística Cognitiva (UERJ), mestra em Linguística (UFRJ, 2018) e especialista em Língua Portuguesa (FFP-UERJ, 2016). É licenciada em Letras - Português/Literaturas na mesma instituição e formada em Jornalismo (Universidade Estácio de Sá, 2006).

Felipe de Andrade Constancio

Doutorando em Língua Portuguesa (UERJ) e mestre em Língua Portuguesa (UERJ, 2018). Especialista em Revisão de Textos (PUC-MG, 2021), Língua Latina (UERJ, 2020), Docência do Ensino Básico (Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, 2018), Administração e Supervisão Escolar (Universidade Candido Mendes, 2018), Literatura Brasileira (UERJ, 2016) e Língua Portuguesa (UERJ, 2015). Graduado em Letras (UFRRJ, 2013). É Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (atuação em turmas de Ensino Médio desde 2015) e do Município de Volta Redonda (atuação em turmas de Ensino Fundamental II desde 2020). Suas pesquisas concentram-se em torno de: estudos filológicos, gramática funcional e ensino de gramática.

Fernanda da Silva Lemos

Mestra em Letras (UERJ, 2020), especialista em Produção Textual (UFF, 2013) e graduada em Letras (UFF, 2003). Atualmente é assistente em administração na UFF.

Gabriel Merlim Moraes Villela

Graduando em Ciências Sociais (UFF) e egresso do ensino médio integrado ao curso técnico de Guia de Turismo Regional (Rio de Janeiro), pelo Cefet/RJ, onde desenvolveu pesquisa em Análise do Discurso sobre a produção de vídeos na Internet por jovens negros LGBTI e atuou como monitor bolsista de Sociologia. Tem interesse nas áreas de estudo da Ciência Política, da Educação e da Análise do Discurso, focalizando políticas públicas educacionais, estudos sobre violências, estudos de gêneros e sexualidades e as relações étnico-raciais. Atualmente, é estagiário da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), lotado na Comissão de Educação e pesquisador voluntário vinculado ao Laboratório de Análises em Democracia e Cidades (LADEC/UFF) e ao Grupo de Análises em Política Internacional (GAPI/UFF).

Gláucia da Silva Morais Acioli de Lima

Mestra em Linguística (UERJ, 2021), especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (AVM Faculdade Integrada, 2016), graduada em Letras - Português/Inglês (Faculdade CCAA, 2010) e em Pedagogia (Universidade Castelo Branco, 2010). Atualmente é professora de Inglês - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de língua inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: educação bi/plurilíngue, favelas, educação pública, EJA e ensino-aprendizagem de língua inglesa para pessoas em vulnerabilidade social.

Grazielle Aleixo Reis

Doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ), mestra em Língua Portuguesa (UERJ, 2016), especialista em Língua Portuguesa (UERJ, 2013) e graduada em Letras - Português/Literaturas (UFRJ, 2009). Atualmente é servidora da UERJ. Atua, principalmente, nos seguintes temas: linguagem, leitura e discurso.

João Paulo Bulhões e Mattos

Doutorando em Estudos Linguísticos (PUC-Rio), mestre em Estudos Linguísticos (FFP-UERJ, 2021), graduado em Letras - Português/Alemão (UFF, 2010), em Letras - Português/Inglês (Estácio de Sá, 2022) e em Pedagogia (Unifacvest, 2020). Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão (Faculdade de Educação São Luís, 2018), em Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros (Faculdade Unyleya, 2018), em Ensino de Língua Inglesa (Universidade Estácio de Sá, 2017) e em Educação Tecnológica (CEFET, 2021). Possui qualificação Bridge TESOL em Ensino de Língua Inglesa e TKT Cambridge e Revisão de tradução sobre Laban na cena musical de Nova York. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente na pesquisa em gêneros discursivos e na análise de material didático com foco na adequação a Base Nacional Comum Curricular.

Juliene Kely Zanardi

Graduada em Letras - Português/Literaturas (UERJ, 2007), especialista em Língua Portuguesa (UERJ, 2011) e mestra em Língua Portuguesa (UERJ, 2016). Cursa o doutorado em Língua Portuguesa pela mesma instituição, realizando pesquisa voltada para o ensino de língua materna. Já atuou como professora efetiva de Língua Portuguesa e/ou Literatura nas redes de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu, do estado do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ).

Larissa Pereira Coelho

Graduanda em Letras - Português/Francês (UERJ). Monitora no Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da UERJ (Orientadora: Naira Velozo). Bolsista voluntária de iniciação científica em Análise Cartográfica do Discurso (Orientador: Décio Rocha) e em Teoria da Literatura (Orientadora: Carolina Correia). Participa de grupos de pesquisa das referidas áreas, onde junto aos integrantes do grupo vem pesquisando e trabalhando temáticas das áreas supracitadas. Além disso, faz parte do GRPesq Cartografias em Discurso e Subjetividade (UERJ) e do GRPesq Práticas de Linguagem, Trabalho e Formação Docente (UFF).

Nicole Silva Stallivieri

Graduada em Letras - Português/Literaturas (UERJ). Participou como bolsista de Iniciação Científica pela instituição FAPERGS com um projeto na área da Linguística e estudos sobre o discurso. Como pesquisadora, participou de um projeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada na UFPel. É especialista em Língua Portuguesa (UERJ, 2020) e atualmente faz mestrado em Linguística pela mesma instituição.

Pablo Pereira Barbosa

Graduado em Letras - Português/Italiano (UERJ, 2018) e especialista em Língua Portuguesa (UERJ, 2019). Atualmente é mestrando em Língua Portuguesa pela mesma instituição.

Patrícia Pimentel Marques Cêsca

Graduada em Pedagogia (Centro Universitário Internacional Signorelli, 2022) e em Letras - Português/Literaturas (Federação de Escolas Simonsen Faculdades e Colégios, 2009). Especialista em Língua Portuguesa (FEUC, 2018). Mestranda em Língua Portuguesa (UERJ, 2020) e pós-graduanda em Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase no ensino de Língua Portuguesa (CESPEB/UFRJ, 2021). Atua na área de Educação como professora de Língua Portuguesa e Literatura em instituições privadas. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre a prática da leitura literária interdisciplinar com ênfase nas aulas de Matemática e sobre a literatura indígena de autoria feminina.

Paula Pereira Soares da Silva

Graduada em Letras - Português/Inglês (UFRJ, 2000) e especialista em Língua Portuguesa (UERJ, 2015). Atualmente cursa mestrado em Língua Portuguesa pela mesma instituição e é professora regente nas secretarias municipal e estadual de educação. Já atuou como instrutora de língua inglesa como segunda língua, assim como de língua portuguesa para falantes estrangeiros.

Paulo Roberto de Lima Lopes

Graduado em Letras - Inglês/Literaturas de Língua Inglesa (UERJ, 2010), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês (UERJ, 2017) e mestre em Linguística (UERJ, 2014). Atualmente é aluno do doutorado em Linguística pela mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, língua inglesa e terceira idade.

Rafaella Chaves Guimarães Feijó
Graduada em Letras - Português/Literaturas (UFF, 2018). Durante a graduação, participou de vários cursos, congressos e seminários que tinham como foco o ensino de Língua Portuguesa, inclusive, fez parte do Pibid. Cursou especialização em Língua Portuguesa (UERJ) e atualmente é mestranda pela mesma instituição.

Rosemeri Moreti
Graduada em Letras – Português/Italiano (UERJ, 2014) e atualmente é mestranda no curso de Língua Portuguesa pela mesma instituição.

Tatiane Mendes da Silva
Mestranda em Letras (UERJ), especialista em Língua Portuguesa (Liceu Literário Portuguê, 2018) e graduada em Letras - Português/Literaturas (UERJ, 2010). Atua como professora de Língua Portuguesa e Redação/Produção Textual, além de atuar como professora-mediadora no primeiro curso de Especialização da UERJ, projeto em conjunto com CEDERJ. Léxico, cultura e linguagem são motes constantes em seus estudos, artigos e trabalhos.

Vitor Fernandes Gonçalves
Mestre em Linguística (UERJ) e graduado em Letras - Língua Portuguesa/Literatura. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística cognitiva, metáfora, discurso político e linguística textual. Atualmente é professor no ensino básico da rede particular do Rio de Janeiro.

Viviane da Costa Bastos
Doutoranda em Linguística (UERJ) e mestre em Cotidiano e Currículo (PPGEB-Cap-UERJ, 2016). Especialista em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação (Centro Universitário Barão de Mauá, 2016), Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF, 2015), Docência da Filosofia (AVM, 2013) e Psicopedagogia Institucional e Clínica (UCAM, 2011). Graduada em Pedagogia (UERJ, 2017) e em Letras - Português/Inglês (UFRJ, 2004). Atualmente, atua na Educação Básica na rede Municipal do Rio de Janeiro como Professora de Inglês e Professora Articuladora; na rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro como Professora de Inglês/Português/Projeto de Vida; e no Ensino Superior, como Professora Assistente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia; nos cursos de Pós-graduação Lato Sensu em Docência da Língua Portuguesa e Educação Especial e Inclusiva.

XII Seminário de Alunas e Alunos da Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

16 a 18 de novembro de 2021

Adriane Lima Pinho
Mestranda em Literatura Brasileira

Alessandra Cristina Costa Mendes
Mestranda em Língua Portuguesa

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues
Mestranda em Língua Portuguesa

Bianca Gomes Borges Macedo
Mestranda em Literatura Portuguesa

Bibiana Wist de Campos
Mestranda em Linguística

Karen de Oliveira Miranda
Mestranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada

Keuryn Stéfane Barbosa de Araújo
Mestranda em Literatura Portuguesa

Lucas de Moraes Mendes Ramos
Mestrando em Literatura Portuguesa

Maria de Fatima de Carvalho Queiroga
Mestranda em Língua Portuguesa

N**atália Barcelos Natalino**
Doutoranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada

Pâmera Ferreira Santos
Doutoranda em Literatura Portuguesa

Paulo Cesar da Silva Lopes Junior
Mestrando em Teoria da Literatura e Literatura Comparada

Paulo Roberto Parq Alves Pedreira
Mestrando em Linguística

Pedro Martins Cruz de Aguiar Pereira
Mestrando em Literatura Portuguesa

Tamara Roza Campos Amaral
Mestranda em Literatura Portuguesa

Thais da Silva César
Mestranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada

Thayane Alves Guerra Sant' Anna
Mestranda em Literatura Portuguesa

Viviane da Costa Bastos
Doutoranda em Linguística

SOBRE O XII SAPUERJ

Nosso site

Minicursos realizados

ISBN: 978-65-87939-06-3

XII SAPUERJ
LETRAS

Foto: Leonardo Davino

Publicado em outubro de de 2023 e composto nas fontes Arsenal, Bell MT e Oswald.